

*Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo**

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
m_penna@terra.com.br

Resumo. A partir do texto da professora Tânia Cançado sobre a experiência do Projeto Cariúnas, apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, destacamos três questões para a reflexão da área de educação musical: a) a função da educação musical na formação global do indivíduo; b) o reconhecimento da diversidade cultural; c) o papel da interdisciplinaridade. Analisamos como, no percurso do ensino de arte e de música, objetivos essencialistas e contextualistas têm sido confrontados, discutindo como os projetos educacionais extra-escolares, de caráter social, têm apontado a necessidade de ultrapassar essa oposição. Por outro lado, tais projetos colocam, para nossa área, o desafio de tratar a diversidade cultural, sem cair na “guetização” ou na idealização de algum padrão musical como redentor, o que exige o diálogo entre diversas manifestações musicais. Discutimos, ainda, a necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento, numa perspectiva inter-multi-trans-disciplinar, para o enriquecimento da pesquisa e da formação do professor.

Palavras-chave: educação musical, diversidade cultural, interdisciplinaridade

Abstract. Based on the paper by professor Tânia Cançado about Project Cariúnas experience, presented at the Forum on Music Education and Diversity, three questions are highlighted for reflection in the field of music education: a) the function of music education in individual development; b) the acknowledgement of cultural diversity; c) the role of interdisciplinarity. An analysis is developed regarding the dispute between essentialist and contextualist objectives in the path of art and music teaching, featuring how non-formal education projects have pointed at the need to overcome such opposition. On the other hand, these projects pose the challenge of treating cultural diversity without drawing guettos or music pattern ideals, requiring dialogue among diverse musical expressions. The need for dialogue with other fields of knowledge within an inter-multi-trans-disciplinar perspective is also discussed in the interest of enriching research and teacher education.

Keywords: music education, cultural diversity, interdisciplinarity

Para nossa participação como debatedora nesse Fórum sobre Educação Musical e Diversidade, partimos da seguinte indagação: o que o relato e análise da professora Tânia Cançado (2005), sobre o Projeto Cariúnas, colocam para a reflexão da área?

Sem dúvida, a experiência do Projeto Cariúnas é bastante rica e interessante; no entanto, sem conhecê-la pessoalmente, preferimos perguntar que temáticas seu texto levanta para as discussões de nossa área de educação musical. E, a princípio,

* Versão revista (e com alguns acréscimos) do texto apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, por ocasião do XIV Encontro Anual da Abem (Belo Horizonte, outubro de 2005). Agradecemos os comentários e sugestões de Regina Márcia Simão dos Santos e dos colegas do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes – Lívia Marques Carvalho, Rosemary Alves de Melo e Vanildo Mousinho Marinho.

destacamos três questões a serem exploradas neste texto: a) a função da educação musical na formação global do indivíduo; b) o reconhecimento da diversidade cultural; e c) o papel da interdisciplinaridade; pensando inclusive o que tudo isso coloca para a formação do professor de música.

A presença cada vez maior da música (e das artes em geral) em projetos educativos extra-escolares, com caráter social – mantidos por organizações não-governamentais (ONGs), por instituições públicas ou outros tipos de entidades – traz, para nossa área, o desafio de discutirmos tais questões. E trata-se de um desafio, na medida em que a área de educação musical – assim como o ensino das demais linguagens artísticas – encontra-se em um momento de reafirmação de sua especificidade, de seus conteúdos próprios, o que se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores nas diversas linguagens artísticas, que propõem licenciaturas e bacharelados em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.¹ Como consequência desse direcionamento, em diversas universidades as graduações em Educação Artística estão dando lugar a licenciaturas específicas.²

Neste momento de resgate dos conteúdos específicos, então, os projetos sociais – como o Projeto Cariúnas – colocam em pauta a reflexão sobre o papel da música na formação global, sobre a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. Como acolhermos essas questões sem gerar oposição com o resgate da especificidade de nossa área? Como discutir e reconhecer a pertinência dessas questões sem necessariamente pender para um extremo – nossa especificidade – ou para o outro – uma função educativa global, vinculada à inter-relação com outras linguagens artísticas ou mesmo com outras áreas de conhecimento? Talvez este seja, justamente, um momento propício para superarmos essa dicotomia, incorporando conscientemente essas questões junto ao reconhecimento de nossa especificidade, e discutindo a possibilidade – e mesmo a necessidade – da articulação desses diversos aspectos e enfoques.

Resgatando o objetivo educacional de formação global

Antes de mais nada, convém explicitar o direcionamento adotado em nossa análise. Enquanto em seu texto a professora Tânia Cançado (2005) discute a formação global com base numa abordagem holística da educação, que orienta a proposta pedagógica do Projeto Cariúnas, optamos por focar aqui o percurso histórico do ensino das artes, buscando compreender como, em alguns momentos, essa formação tem sido tratada.

A ênfase na especificidade dos conhecimentos musicais na formação do educador musical, que culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música, consolidou-se progressivamente como reação ao esvaziamento de conteúdos que resultou da entrada nas escolas da Educação Artística, que a Lei 5692/71 estabeleceu como componente obrigatório dos “currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (Brasil, 1982, p. 11).

Como discutimos em trabalho anterior (Penna, 1999, p. 60-61), uma proposta polivalente – que concebia a abordagem integrada das diversas linguagens artísticas – marcou a implantação da Educação Artística, sendo prevista nos termos normativos tanto para a prática educativa, quanto para a formação do professor.³ Por outro lado, sua introdução nos currículos foi acompanhada por uma extensa propagação das propostas da arte-educação,⁴ que enfatizavam a liberdade criativa, a expressão pessoal e os estados psicológicos, valorizando o processo de trabalho em detrimento do produto. Inserida no campo da Educação Artística, a música também foi atingida por esse processo de diluição dos conteúdos de linguagem, para o qual contribuíram tanto a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor quanto a difusão de práticas pedagógicas baseadas na crença da criação espontânea.

A reação a esse quadro de esvaziamento, na prática escolar da Educação Artística, dos conteú-

¹ Após um longo processo de elaboração, discussão e tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música foram aprovadas através da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004 (Brasil, 2004).

² É o caso, por exemplo, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, que criou recentemente a Licenciatura em Educação Musical, que está recebendo sua primeira turma no ano letivo de 2006.

³ O Parecer nº 540/77, do Conselho Federal de Educação (CFE), indicava que: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau.” (Brasil, 1982, p. 11, 12). Quanto à formação do professor, ver Resolução 23/73 – CFE (Brasil, 1982, p. 39-42).

⁴ Essa articulação deve-se, inclusive, ao momento histórico em que o movimento da arte-educação se difunde de modo mais amplo no Brasil – na década de 1970, segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 16). Mas vale salientar que, em nosso país, as origens desse movimento – que se situam fora das instituições oficiais de ensino – são mais antigas, vinculando-se às Escolinhas de Arte do Brasil, criadas no final da década de 1940.

dos próprios das diversas linguagens levou à ênfase nas suas especificidades e daí às novas diretrizes curriculares para as licenciaturas.⁵ Em outros termos, levou a uma postura *essencialista*, em oposição ao enfoque *contextualista*, que dominava as propostas da arte-educação.⁶

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais (cf. Almeida, C. M., 2001, p. 13).

Em certa medida, essa mudança de posição – de um extremo a outro, do contextualismo ao essencialismo – atende à “teoria da curvatura da vara”, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central.⁷ Nesse sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios.

No entanto, os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível –, discutidas por Almeida, C. M. (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares. Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. Convém salientar que o domínio da linguagem e dos procedimentos técnicos envolvidos no fazer artístico são meios necessários à própria expressão (pessoal e artística), pois, como bem sintetiza Forquin (1982, p. 34), “o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse

desejo”. Assim, esse domínio reafirma a confiança em si mesmo, contribuindo para a construção da auto-estima (cf. Almeida, C. M., 2001, p. 23-24).

Será, portanto, que as experiências desses projetos extra-escolares indicam a superação da oposição entre a postura essencialista e a contextualista? Talvez, em certos espaços. É o que acontece no Projeto Cariúnas, conforme nos mostra a professora Tânia Cançado (2005), ou ainda no Projeto Villa Lobinhos e na Associação Meninos do Morumbi, onde, segundo Kleber (2005), trabalha-se a *performance* musical sem esquecer o fator humano, que sempre está em primeiro plano. Nessa mesma direção, Carvalho (2005a) analisa as atividades em artes desenvolvidas em entidades do Nordeste:

Nas ONGs analisadas, emprega-se grande esforço para que as crianças e adolescentes se vejam de uma maneira mais positiva. Como os elos de uma corrente, em que cada peça cria condições necessárias para a formação de um todo, os ingredientes como domínio técnico e teórico à desenvolvimento da capacidade cognitiva à competência e habilidade à produção bem acabada à visibilidade à valorização e reconhecimento à percepção dos direitos à autopercepção positiva se mesclam e se articulam com a história pessoal de cada educando/a, convergindo para propiciar a construção da auto-estima. A crença em si e o se querer bem estão relacionados à visão de um futuro, à esperança e ao desejo de vir a ser. (Carvalho, 2005a, p. 93)

É preciso, contudo, lembrar que os projetos educativos e sociais não são homogêneos ou uniformes, e há práticas bastante distintas: em algumas delas a superação da oposição entre essencialismo e contextualismo pode ser alcançada, enquanto em outras surgem novos problemas. Por exemplo, embora propagando objetivos pedagógicos, certos projetos pontuais e sem atuação a longo prazo têm, na verdade, como prioritária a função política ou de *marketing*, com poucos resultados educativos. Por sua vez, alguns projetos contratam artistas, e outros transferem, para esses espaços alternativos, práticas tradicionais do fazer musical, sem maiores preocupações com os aspectos propriamente pedagógicos envolvidos. Cabe, portanto, refletir melhor sobre essas questões.

Acreditamos que não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indiví-

⁵ Também defendemos essa posição; ver, entre outros, Penna (1995).

⁶ Lanier (1997, p. 44-45) apresenta a posição contextualista como aquela em que “a experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo.” Por sua vez, uma posição essencialista defende “o desenvolvimento de um conceito central forte [para o ensino de arte], vinculado a referenciais artísticos”.

⁷ A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin, citada e aplicada por Dermeval Saviani (1984, p. 41) em seu clássico trabalho, *Escola e Democracia*, em que critica ferozmente o movimento da Escola Nova, para depois procurar o equilíbrio, incorporando e ultrapassando suas concepções.

duo, e consideramos problemática a transferência pura e simples de práticas conservatoriais para os espaços extra-escolares alternativos dos projetos sociais. Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isso pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música, presente nas correntes da arte-educação, e mais especificamente na proposta da “educação pela arte” (ou “através da arte”), de Herbert Read.

[Read] Propunha, *por meio da educação pela arte*, a preservação da totalidade orgânica do homem e de suas faculdades mentais, respeitadas as diversas fases do desenvolvimento humano. Com essa preservação seria possível manter a unidade de consciência, a única fonte de *harmonia social e de felicidade individual* [...] (Osinski, 2001, p. 91, grifo meu).

Em sua função redentora, concebe-se a arte (e a música) como capaz de redimir a escola – resgatando a sensibilidade diante da racionalização do ensino tradicional, por exemplo – ou, mais ainda, como capaz de redimir a própria humanidade, ao produzir “pessoas e sociedades melhores” (Read apud Osinski, 2001, p. 92).

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as.

Como mostra Célia Maria de Castro Almeida (2001, p. 26-28), o ensino das artes baseado na reprodução de modelos – a chamada “prática modelar” – dificulta o desenvolvimento de habilidades ligadas à formação global, como a autonomia ou “a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo” (Almeida, C. M., 2001, p. 25). Segundo a autora:

Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível. São múltiplas as formas como esse modelo se apresenta. Ele ocorre, por exemplo, quando a professora determina o que e como fazer [...].

O ensino modelar também se observa em atividades que enfatizam a técnica pela técnica. Nada contra a aprendizagem de técnicas, pois o domínio delas é fundamental para a execução de qualquer trabalho. O problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesma, quando a expressão e iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, desprovida de sentido para os alunos. (Almeida, C. M., 2001, p. 26-27).

Como mencionamos acima, alguns projetos contratam artistas, como é o caso dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre – as chamadas “oficinas de música” –, analisados por Cristiane Almeida (2005), em artigo na revista *Educação*, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (RS). Apesar de a seleção dos oficinairos ser “feita anualmente a partir de uma convocação aos músicos, divulgada na mídia”, sem exigência de formação acadêmica (Almeida, C., 2005, p. 107), a autora verifica, a partir de entrevistas com os mesmos, que as habilidades apontadas como necessárias para um relacionamento positivo com a turma e um bom resultado do trabalho compõem o perfil de um professor. “O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade [...]” são destacados (Almeida, C., 2005, p. 113).⁸ São características que ultrapassam o domínio da linguagem e do fazer musicais, envolvendo também a capacidade de conduzir produtivamente o processo pedagógico, de compreender a especificidade – social, cultural, humana – do grupo, respeitá-la e interagir com ela, características essas essenciais, a nosso ver, para que um trabalho com música possa cumprir seu papel na formação global do indivíduo.

O diálogo diante da diversidade

Esta necessidade de o educador compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo implica uma postura de aceitação da diversidade – e queremos enfatizar, particularmente, a diversidade cultural. Lidar com a pluralidade evita, portanto, o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a “redento-

⁸ Nessa mesma direção, ver a discussão de Carvalho (2005b) a respeito do perfil do professor de artes nas ONGs.

ra”), desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha.

Temos discutido a questão da diversidade cultural no contexto escolar institucional, buscando as contribuições do multiculturalismo para melhor compreendê-la e discuti-la. Tais contribuições são também pertinentes ao se pensar a educação musical junto a diferentes grupos socialmente excluídos, em espaços educativos alternativos.⁹

Segundo Ana Canen (2002, p. 175), o multiculturalismo é um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural”, procurando incorporar nos diversos campos da vida social, inclusive a educação, a diversidade e o combate aos preconceitos. A preocupação com a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez menos homogêneas, crivadas pela pluralidade e palco de convivência de diversas etnias, valores e hábitos culturais, por vezes em conflitos. Em suas origens, o movimento multicultural ligava-se basicamente às questões étnicas, mas pouco a pouco “vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 28).

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, tornando-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia. O multiculturalismo implica, portanto, uma concepção ampla de música, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações: uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural, ao mesmo tempo em que a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional. Desse modo, é possível ultrapassar a oposição entre popular e erudito, e apreender todas as manifestações musicais como significativas, evitando deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão.

Em suma, o que o multiculturalismo aponta para a educação musical – e, de modo mais amplo,

para o ensino de arte – é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural. Nesse sentido, o princípio da “relativização”, clássica lição da antropologia, é extremamente pertinente: tornar familiar o estranho, e estranhar o familiar. Ou seja, buscar a aproximação com a cultura do outro, para poder compreendê-la, e, por outro lado, encontrar o distanciamento necessário para uma análise crítica de nossa própria cultura, para que seja possível romper a visão naturalizada que torna o nosso próprio “mundo” uma referência única, a medida para todas as coisas.¹⁰ Nesse sentido, indica André (2004, p. 45): “Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.”

Uma prática pedagógica embasada numa concepção de música suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade leva ao diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade, sendo capaz de contribuir para a expansão (em alcance e qualidade) da experiência artística e cultural de nossos alunos. O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização.

A “guetização” – o processo de fechar em guetos –, é um dos riscos do multiculturalismo, que acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos – especialmente daqueles historicamente dominados – acaba-se por prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. No campo da educação, a guetização manifesta-se em propostas curriculares voltadas exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo, o que é uma postura bastante reducionista, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais. Em oposição a esse enfoque exclusivo das práticas musicais próprias do grupo, Canen (2002, p. 185-187) propõe que a abertura à diversidade leve à procura de estratégias pedagógicas “que permitam articulações, intercâmbios interculturais”, sendo a base desse trabalho o diálogo, e “jamais o monólogo que aprisiona os sujeitos exclusivamente em seus modos de ver o mundo” – e, podemos acrescentar, que aprisiona os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos.

⁹ Para a discussão que se segue, retomamos algumas idéias apresentadas em Penna (2005), artigo que pode ser consultado para um maior aprofundamento da questão.

¹⁰ A respeito, ver, entre outros, Goldenberg (1999, p. 58-59, 20-24) e André (2004, p. 45-48).

Um outro risco do multiculturalismo na educação, particularmente acentuado na área de arte, é cair no “folclorismo”:

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco. (Canen, 2002, p. 182).

O folclorismo está ligado à fixação e congelamento das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, negando o caráter vivo da cultura e caindo em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o dinamismo da cultura e da arte.

Por sua vez, o diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como “viva”, em constante processo. As linguagens artísticas são historicamente construídas, e essa construção histórica é contínua e constante, de modo que não se encontra apenas em algum momento passado, mas se processa também no presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas.

O diálogo entre diversas manifestações musicais, como parte do trabalho pedagógico, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Nesse sentido, os projetos educativos extra-escolares têm mostrado uma enorme diversidade de possibilidades: em alguns, trabalha-se a música erudita; em outros, alguma das diversas expressões da música popular, como o chorinho, o rap ou as percussões de origem afro. De qualquer forma, acreditamos ser essencial tanto o diálogo com as várias manifestações culturais dos grupos envolvidos – como defesa contra a tentação de impor de fora uma música tida como redentora – quanto a troca com outras possibilidades de produção musical – para evitar o risco de cair na guetização.

O diálogo rompendo a disciplinaridade na formação

O resgate dos conhecimentos próprios de nossa área – refletido na proposta curricular das li-

enciaturas específicas em música – é sem dúvida um avanço, diante do quadro brasileiro de esvaziamento de conteúdos correlato à implantação da Educação Artística. No entanto, é preciso ter cuidado para não cair em uma extrema disciplinarização, que compartimentalize o saber. Pois, “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila” (Gallo, 2004, p. 105). Como mostra Morin (2002, p. 105), uma disciplina – que é historicamente construída, num processo que se vincula à história da universidade e da própria sociedade – “tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras”. E segue este autor:

[...] a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é [...] construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas. A mentalidade hiperdisciplinar vai tornar-se uma mentalidade de proprietário que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber. (Morin, 2002, p. 106).

Ao discutir a educação musical diante da diversidade, a menção ao princípio da relativização, da antropologia, indica a necessidade do diálogo entre a nossa área e outras. As experiências de educação musical em projetos extra-escolares nos trazem os desafios de incorporar os objetivos contextualistas voltados para a formação global, de comprometimento social e de diálogo com diversas realidades culturais. Dessa forma, essas novas experiências de ensino de música colocam em questão a própria formação do professor.

Os conteúdos musicais, em sua especificidade, são sem dúvida fundamentais nessa formação, que, entretanto, não pode se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade. Evitando o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – discutidos por Morin (2002, p. 115), que os considera “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”¹¹ – atemo-nos à idéia

¹¹ “Por exemplo: a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber

central de diálogo e cooperação. Nessa mesma direção,¹² Gallo (2004, p. 115) propõe a “transversalidade”, como “forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas”. Nossa área específica de educação musical precisa, pois, estar em diálogo com outras – não apenas com os demais campos artísticos, mas com a área de educação/pedagogia, com as ciências sociais, com a filosofia, a história, a psicologia, ou outras tantas disciplinas que, por sua vez, o diálogo com a realidade – ou o diálogo que busca uma maior compreensão da realidade – mostre ser necessárias.

A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura. Com isso, não pretendemos diluir os currículos das licenciaturas em música em generalidades, perdendo o domínio dos conteúdos que nos são próprios. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação:

Os processos de formação docente hoje são ainda essencialmente disciplinares. [...] Não se estimula o trânsito por entre os saberes, mas sim o respeito às hierarquias e às fronteiras.

Mas o mundo é cada vez mais daqueles que ousam e que rompem, daqueles que se colocam para além de qualquer fronteira. Também a formação docente precisa assumir, paulatinamente, um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural. (Gallo, 2004, p. 116-117).

Nesse sentido, acreditamos ser possível a curto prazo, por exemplo, abrir os currículos para múltiplas disciplinas optativas, de diversos campos disciplinares, permitindo dessa forma que o futuro educador musical busque, no seu trajeto de formação, atender aos seus próprios anseios e questionamentos, ou às necessidades apontadas por sua experiência de vida ou profissional. Mesmo que muitos graduandos se limitem a cumprir o mínimo de créditos ou horas exigidos para a obtenção do diploma, cabe possibilitar e incentivar uma formação mais ampla, com alternativas complementares diversifi-

cadas, para aqueles que assim o desejarem e se comprometerem.

Neste ponto, é importante deixar claro que não estamos defendendo simplesmente o acúmulo de conhecimentos e informações na formação do educador musical. O mais importante é a capacidade de estabelecer relações – ou seja, mais uma vez, de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que [uma cabeça] bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;

princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2002, p. 21).

Outra possibilidade para enriquecer a formação e a pesquisa em nossa área, através do diálogo, é a constituição e atuação de grupos de pesquisa interdisciplinares; ou ainda de projetos de extensão – envolvendo universidades e ONGs ou grupos comunitários – onde a própria experiência prática possa apontar os conhecimentos (de diversas áreas) necessários, os estudos ou pesquisas a serem desenvolvidos para uma maior compreensão da realidade e para uma eficaz atuação na solução dos problemas encontrados. Grupos de pesquisa e extensão interdisciplinares poderiam voltar-se, inclusive, para a educação formal – a educação básica – que também precisa de propostas para trabalhar a diversidade cultural.

Pensar a interdisciplinaridade na formação do educador musical coloca em foco uma importante pergunta: afinal, o que faz ser um educador musical? A resposta pode não ser tão simples quanto parece. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, como para órgãos como CAPES

esse objeto e esse projeto [...]. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas [...]. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum.” (Morin, 2002, p. 115).

¹² Embora dentro de uma concepção “rizomática” dos saberes: [...] “se tomarmos o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a ‘transversalidade’.” (Gallo, 2004, p. 115).

ou CNPq, ou para certas conquistas nos campos acadêmico e científico – entendidos como “campos” histórica e socialmente constituídos, onde se encontram em disputa tipos de poder específicos, como estudado por Bourdieu (1983, 1984).¹³ Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento de nossa área, em termos da ampliação de suas discussões, de sua capacidade de – nos termos de Morin (2002, p. 17) – “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época”.

Neste ponto, convém abrir parêntese para lembrar de Paulo Freire e sua grande contribuição para a educação – e especificamente para a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos. Ele foi considerado “o educador brasileiro mais conhecido e mais respeitado no mundo, em todos os tempos”.¹⁴ No entanto, não era pedagogo ou linguista, e sim formado em Direito; nunca fez mestrado ou doutorado, o que não o impediu de receber o título de Doutor Honoris Causa em 28 universidades, inclusive estrangeiras (Centro Paulo Freire, [s.d.]).

Retomando a questão de nossa área, temos que admitir que não há uma resposta única ou definitiva, pois são múltiplos os perfis dos educadores musicais, refletindo, inclusive, a variedade de espaços de atuação, cada qual com suas próprias demandas e desafios. E essa multiplicidade traz diferentes contribuições, pois o diálogo entre esta diversidade – de perfis, de enfoques, de contribuições, de experiências... – enriquece a nossa área. E isso é uma coisa que as experiências de educação musical nos projetos extra-escolares de caráter social nos trouxeram para pensar: a necessidade de lidar com a *diversidade humana, cultural, artística e musical lá fora*, dos grupos envolvidos nesses projetos, e também lidar com a *diversidade interna de nossa área* – diversidade esta que, na verdade, nos constitui –, e ainda com a *diversidade potencial que a interdisciplinaridade pode trazer* para enriquecer nossas discussões, nossa formação e nossas pesquisas. A homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica. Que sejamos capazes não apenas de acolhê-la, mas de estimulá-la.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.
- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-117, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: _____. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. *Educação musical e diversidade*. 2005. Disponível em: <<http://www.abem.pop.com.br/EDUCA%C7%C3OMUSICALEDIVERSIDADE-XIVEncontroAnualdaABEM.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005. (Disponível em versão atualizada nesta revista).
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ongs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Artes)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.
- _____. Quem ensina arte nas ongs? In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005b. p. 67-94.
- CENTRO PAULO FREIRE. *Biografia de Paulo Freire*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/index.asp>>. Acesso em: 21 out. 2005.

¹³ “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” (Bourdieu, 1983, p. 122-123, grifo do autor).

¹⁴ Nas palavras de Paulo Renato Souza, ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, por ocasião de sua morte (Jelin, [s.d.]).

- FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística – para quê?. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JELIN, Daniel. *Educador Paulo Freire morre de enfarte*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/index.asp>>. Acesso em: 21 out. 2005.
- KLEBER, Magali. *Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas*. 2005. Disponível em: <<http://www.abem.pop.com.br/20out-ForumIII-Magali.htm>>. Acesso em: 30 out. 2005. (Disponível em versão atualizada nesta revista).
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 47-53.
- _____. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas*, n. 3 [30], v. 10, p. 57-66, nov. 1999.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem, Porto Alegre*, n. 13, p. 7-16, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

Recebido em 21/02/2006

Aprovado em 05/03/2006