

Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas

Magali Kleber

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
makleber@sercomtel.com.br

Resumo. Este artigo se propõe a dialogar com as idéias expostas por Naveda (2005) acerca das suas reflexões sobre a inovação em educação musical, partindo de sua análise sobre a produção científica dos cinco últimos anos apresentados na Abem. Optei por destacar, para o debate, reflexões sobre a amplitude do conceito “saber pedagógico-musical” a partir dos argumentos de Souza (2001), Souza et al. (2000) e Kraemer (2000) entendido enquanto um objeto nuclear que contém as diferentes dimensões e funções citadas pelos autores. Dessa forma, o “saber pedagógico-musical”, produzido na e pela relação entre pessoas e músicas, abre espaços, no cotidiano, para a produção de novas formas de conhecimento musical, novas formas de apropriação e transmissão, enfim novas abordagens. A partir dessas premissas, resalto alguns aspectos da pesquisa que venho realizando sobre ONGs e a prática de educação musical, destacando que, nesses espaços, o processo pedagógico-musical envolve multicontextos constituindo-se em um “fato social total” (Mauss, 2003). Ressalto, ainda, que as formas de aprender música pela e na ação de “musicar” (Small, 1995) incorporam os processos coletivos e intersubjetivos, conduzidos pela *performance* musical. O objetivo é oportunizar um debate sobre possíveis abordagens de uma educação musical que contemple a diversidade do mundo sociocultural implicando a identidade da área e formação do educador musical preparado para atuar nesses múltiplos contextos.

Palavras-chave: processo pedagógico-musical, projetos sociais e ONGs, *performance* musical

Abstract. This paper aims at discussing professor Naveda's (2005) ideas about his reflections on innovation in music education from the last five year scientific researches presented at Brazilian Association of Music Education. For this debate, I propose reflections on the scope of the concept of “musical pedagogical knowledge” from Souza (2001), Souza et al. (2000) and Kraemer's (2000) discussion known as nuclear object that has different dimension and functions mentioned by the authors were selected. Therefore, this knowledge in relations between people and music provides new ways of musical knowledge, appropriation and transmission. Taking this into account, some aspects from the research I've been working in both non-governmental organizations and music education practice are approached, emphasizing that the musical pedagogical process involves multi-contexts being a “total social fact” (Mauss, 2003). Moreover, the ways of learning music in and on action of “musicating” (Small, 1995) incorporate the collective, intersubjective and dialogic processes that are guided by the musical performance encompassing ritual, games, popular entertainment and ways of interaction that make the learning process meaningful. The goal is to have a debate about possible approaches to music education and the scope of dimension and functions of musical pedagogical knowledge implying the educators prepared to work in these multiple contexts.

Keywords: musical-pedagogical process, social projects and NGOs, musical performance

Introdução

O professor Naveda (2005), ao citar Souza (2001) na epígrafe da introdução de seu instigante artigo, levanta, a meu ver, um dos

pontos nevrálgicos da discussão sobre os limites epistemológicos da educação musical, hoje no Brasil. Pensar no

[...] campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares [...]. (Souza, 2001, p. 165).¹

Como propõe Souza, é realmente um *desafio que temos que enfrentar* e implica uma ousadia que, somente amparada por uma consistência teórico-metodológica instrumentalizando o olhar e a reflexão, pode assegurar uma práxis que venha ampliar os contornos epistemológicos da área de educação musical. Entretanto, esses contornos somente serão delineados a partir de uma perspectiva que reconheça que o saber pedagógico-musical emerge das interações e práticas sociais inerentes aos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea.

Assim, proponho para o debate a discussão sobre o conceito do que seja o “conhecimento pedagógico-musical”, destacando que a semântica desse termo composto se reporta a pilares conceituais cujo entendimento é determinante para o desenvolvimento da discussão que se pretende. Um dos atuais paradigmas reconhece que o conhecimento “válido” não está restrito ao âmbito do mundo científico, mas que

[...] as práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativo e não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam, e neste sentido promover a exclusão social dos que a promovam. (Santos, 1999, p. 328).

Podemos perceber que as três principais fontes de conhecimento estão, ainda, divorciadas. O conhecimento científico, o popular e aquele que decorre da experiência, da prática, não promovem a articulação necessária para se contemplar uma proposta educacional integradora.

A ciência diz o que é ou não é válido e os demais são, ainda, desconsiderados. Assim, devemos procurar métodos e formas que estimulem a subjetividade e a expressão, ouvindo o que os atores acham que aprenderam e o que realmente aprenderam. E, assim, desenvolver dinâmicas que ajudem a elaboração de toda essa matéria prima, construindo subsídios muito importantes. A pesquisa e a produção de conhecimento podem, dessa forma, suprir essa carência e unir o conhecimento acadêmico à intervenção social, ao transformar os dados colhidos em ações sociais concretas. E, ainda, se concebermos o “platô educativo como uma área aberta,

temos muito mais a ganhar em termos de criatividade e potencialidades com múltiplas abordagens transversais, com profissionais das mais diversas áreas contribuindo para pensar e construir a educação” (Rivero et al., 2004, p. 11) que demanda esses tempos.

E, considerando que vivemos na “sociedade do conhecimento”, implica reconhecermos que esta é hoje uma “moeda de troca”, um dos principais bens de que o indivíduo, uma instituição ou uma comunidade podem possuir. Trata-se de um fator hegemônico na sociedade contemporânea. Vale a pena citar as palavras de Lévy e Authier (1995, p. 24-25):

Hoje, é sobre o conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real [...]. Mas o saber não é somente a riqueza primeira do mundo contemporâneo. Vivendo de invenção coletiva, de transmissão, de interpretação e de partilha, o conhecimento é um dos lugares em que a solidariedade entre os homens pode ter mais sentido, um dos elos mais fortes entre os membros de nossa espécie.

Enquanto educadores que somos, temos responsabilidades e compromissos sociais, fazemos parte de um sistema que devemos conhecer para podermos desafiar, contestar e contribuir, enquanto massa crítica, para propor e tentar em transformações de diferentes ordens, almejando o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. Enquanto músicos, temos o comprometimento com a compreensão do objeto estético-musical e seu significado simbólico e material construído na relação sujeito/objeto, impregnado de valores que se constroem no contexto de sua produção. Trata-se de um tipo de competência ética e política. Por isso o conhecimento pedagógico musical, a meu ver, só pode ser pensado enquanto um objeto nuclear cujas dimensões e funções que orbitam em seu entorno serão determinadas pelas características desse núcleo. As posturas e decisões didático-pedagógicas, metodologias, formas de avaliações, posicionamentos políticos e pedagógicos estão estreitamente relacionados com a concepção da natureza desse núcleo.

A pedagogia da música enquanto relação entre pessoa(s) e música(s)

Kraemer (2000) centraliza suas reflexões sobre a problemática da pesquisa pedagógico-musical, questionando a dificuldade de se construir uma teoria para essa área devido às diferentes idéias de

¹ Uma abordagem que converge para essa perspectiva é a de Pierre Lévy e Michel Authier (1995), que defendem, em *As Árvores de Conhecimento*, uma extensão das ações educativas por todos os segmentos sociais, permeando as relações e abrindo horizontes muito mais amplos, inclusive – e principalmente – através do reconhecimento de saberes tradicionalmente negados pelas “escolas oficiais”.

como se pode executar uma pesquisa. Para ele, a produção científica está para além de um trabalho metódico cuidadoso; os problemas estão mais relacionados com a característica do objeto do que com questões de ordem metodológica.

Discutindo um pouco mais o texto de Kraemer (2000, p. 51), ressalto que um dos pontos centrais do desenvolvimento do seu pensamento é a compreensão de que “pedagogia da música trata da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas”. Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontecem as práticas musicais, educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais. A partir dessa perspectiva o autor levanta a seguinte questão: que dimensões e funções o conhecimento musical pode abranger?

Kraemer (2000), corroborado por Souza (1996, 2001), ao propor a discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas”, parte da premissa que esses são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa abordagem busca, ainda, ao delimitar o campo epistemológico da educação musical, estabelecer as conexões interdisciplinares entre as ciências humanas e a musicologia, o que dá ao conhecimento pedagógico-musical uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas. Ao propor isso, entendo que o autor busca clarear os limites e as intersecções da educação musical, enquanto área de conhecimento específico, mas transversalizado por outros campos do conhecimento.

Dessa forma, a importante análise de Naveda (2005) sobre o conjunto de temáticas dos trabalhos apresentados nesses cinco últimos anos nos encontros da Abem, revela-se, por um lado, uma significativa fonte sobre as abordagens de pesquisa focalizando o interesse, as preocupações e a busca de

construção de conhecimento de uma parte dos educadores musicais no Brasil. Por outro lado, dá pista de que, talvez, ainda prevaleça o pensamento fragmentado em relação ao objeto “conhecimento pedagógico-musical”.

Creio que essa seria uma questão relevante para o nosso debate, buscando alinhar esse conceito a partir de uma perspectiva integradora de educação musical e que abarque a diversidade cultural inerente ao processo pedagógico. Uma perspectiva fragmentada dificulta associarmos nosso trabalho de educadores com questões prementes e problemáticas presentes em nossa sociedade como exclusão e desigualdade social, violência urbana e falta de políticas públicas explícitas para apontar horizontes positivos.

Ao reconhecermos a força da diversidade cultural² – tema geral deste encontro – na amplitude em que ela se apresenta no mundo globalizado, a atuação de nossa prática docente requer um olhar absolutamente circular que transite por “caminhos inusitados e inesperados e articulações entre espaços escolares e não-escolares” (Souza, 2001, p. 165). Tal perspectiva pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública das comunidades em que se inserem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores chances de se alcançar esse objetivo e atender aos diversos contextos socio-culturais em que o ato de ensinar e aprender está necessariamente conectado com o cotidiano. Posto isso, há que se assumir que

a aula de música [ou a proposta pedagógico-musical] passa a se orientar não em objetos (na gramática de música), e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses [...] procurando questionar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores. (Souza, 2001, p. 39).

Visto assim, o ato pedagógico estará permeado pela noção de coletividade onde todos nós edu-

² A respeito da discussão sobre a diversidade cultural no mundo globalizado a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) vem elaborando a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. O texto do documento foi votado durante a 33ª Conferência Geral da Unesco, Paris, França, no dia 21 de outubro de 2005. A cultura é entendida como “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. O texto, que afirma a diversidade cultural como característica que define a própria humanidade, reconhece a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial a ser preservada e fala da necessidade de medidas de proteção, principalmente em situações onde as expressões culturais estejam sob a ameaça de extinção. Entre todas as idéias que a convenção defende, porém, a mais importante – porque tem implicações nos acordos comerciais entre países – é a do artigo 18: “Convencidos de que atividades culturais, bens e serviços têm natureza tanto econômica quanto cultural, porque são portadoras de identidades, valores e significados e não devem, portanto, ser tratadas como dotadas somente de valor comercial [...]” (Diversidade cultural..., 2005).

camos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical. Ela não é exclusiva, mas, antes, inclui as diversas possibilidades de *performance* musical.

Outro aspecto a ser levantado no texto de Naveda (2005) é o processo de globalização cultural que traz desafios para o ensino da música na atualidade, procurando caminhos para ações conjuntas, principalmente em perspectivas midiáticas e tecnológicas da educação musical. Essa ampla temática nos reporta aos questionamentos levantados por Souza (2001, p. 46):³ “Como fica o ensino de música diante dos novos paradigmas? Para quais problemas temos que estar atentos? Que respostas estamos dando?”. Esses questionamentos corroboram as reflexões de Naveda (2005), pontos importantes para esse debate, exigindo um posicionamento epistemológico, sociopolítico, pedagógico e ético do educador musical; não há espaço para a neutralidade.

Assim, com tantos focos em questão, Naveda (2005) elabora uma interessante metáfora em que “a sedução das janelas abertas da sala de música por onde fitavam os olhares sociológicos destes professores (e dos alunos)” a qual pode, também, ser pensada, pelo avesso ou pelo caminho inverso: “a sedução das janelas abertas da sala de música” – talvez porque as portas estejam fechadas – imanta um movimento dinamizado pelo contextos cotidiano dos alunos que faz pular para dentro delas (as janelas abertas), a “paisagem sonora e tecnologias midiáticas” estimulando, e o “interesse destes pesquisadores para as condições sociais, econômicas, gênero, idade, estímulos externos à sala de aula, mídia” (Naveda, 2005) que o olhar sociocultural, talvez, propicie subsídios consistentes para propostas educativas musicais considerando os sujeito e seus contextos.

Creio que uma importante ferramenta que a perspectiva sociocultural da educação musical nos fornece é a possibilidade de aprender a ler as reações da realidade e produzir o conhecimento musical a partir disso. Não se trata, de forma alguma, de desconsiderar o conhecimento e as formas musicais tradicionais, mas, pelo contrário, trata-se de considerar a mobilização musical, o fazer e refazer das tradições musicais, na dinâmica dos movimentos sociais. Ressalta-se que isso, em nível de discurso e de prática, propicia o experimento de novos princípios estéticos, criando novos rituais coletivos. Ao observarmos os movimentos sociais, podemos constatar a utilização da expressão artística para comunicação com grande parte da sociedade que oportuniza o repolitizar da cultura popular e do próprio entretenimento. Na música, os movimentos sociais vêm propiciando uma renovação, implantando novos significados e estabelecendo novas formas e gêneros estéticos, desafiando, inclusive, categorias dominantes de mérito artístico, questionando, problematizando, dissolvendo estruturas de avaliações e julgamento (Eyerman; Jamison, 1998).

ONGs e educação musical: novos espaços, muitos lugares para aprender e ensinar músicas

O Terceiro Setor⁴ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes em situação de exclusão. O trabalho desenvolvido por ONGs tem revelado uma importante ligação com a dimensão cultural das comunidades urbanas estigmatizadas, prevalecendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (Kleber, 2003). A cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural, e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com os jovens adolescentes. Constitui-se, assim, objeto de análise da área

³ Souza destaca e analisa, nesse artigo, cinco fenômenos típicos do processo de globalização que se tornam relevantes para a educação musical contemporânea: 1) formação de conglomerados internacionais incidindo nos interesses econômicos na política de difusão e consumo de bens culturais, a música entre os mais visados; 2) linguagem polissêmica, som + imagem + movimento, considerando esses fenômenos como um dos mais importantes no âmbito técnico, político, cultural e econômico do século XX, propondo novas formas de interação, a informação e produção e disseminação do conhecimento musical; 3) estabelecimento de novas relações de espaço-tempo onde a veiculação de dados e informações em tempo real e de alcance geográfico imensuráveis incide significativamente na volatilidade dos conteúdos; 4) reordenação de espaço e tempo através de redes virtuais promovendo uma interatividade tecnológica, social, política e ideológica, capaz de mobilizar processos determinantes de várias ordens; 5) uniformização de produtos, hábitos e gostos, informação e identidade que, apesar de ter intensidade e sentido desiguais nas diferentes sociedades, promove a mundialização de padrões de consumo e estilos, não excluindo, entretanto, a diversidade cultural (Souza et al., 2000, p. 45-55).

⁴ A denominação Terceiro Setor refere-se à sociedade civil organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor, e o mercado, considerado o Segundo Setor.

de educação musical situar o conteúdo e o sentido da prática musical da cultura juvenil, particularmente dos jovens submetidos a um processo de exclusão, que extrapola questões de natureza teórica. A compreensão deve ser construída a partir da pesquisa empírica baseada em um trabalho de campo rigoroso e, portanto, em contato direto com essa nova realidade que se nos apresenta.

As ONGs, de uma maneira geral, são campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades. Por serem voláteis, enquanto instituição, as ações socioculturais são constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática.

Exponho, agora, breves aspectos da pesquisa⁵ que venho desenvolvendo sobre projetos sociais em ONGs e a prática de educação musical, cujo campo empírico são: a Associação Meninos do Morumbi, na cidade de São Paulo e o Projeto Villa Lobinhos, no Rio de Janeiro.

As ONGs, em estudo, foram se constituindo e se instituindo como espaços legitimados para se trabalhar com o ensino e aprendizagem de música, a partir de propostas pedagógicas explícitas de seus coordenadores – músicos e educadores musicais – no sentido de realizarem um trabalho socioeducativo-musical. A intencionalidade de se promover uma educação musical com o objetivo social é defendida pelos coordenadores de ambas as ONGs, os quais rejeitam uma abordagem assistencialista ou paternalista. Isso implica e denota a necessidade de se pensar na formação do educador musical que responda pela demanda de se trabalhar nesses espaços, cujos jovens adolescentes e crianças já vêm estigmatizados pelo sistema social.

Os dois depoimentos abaixo expõem a concepção do trabalho sociomusical que ancora o trabalho das duas ONGs em estudo, revelando uma postura aberta que considera o mundo social dos atores sociais e os aspectos múltiplos de um trabalho socioeducativo-musical:

Olha, a proposta e a concepção do projeto era uma só. Quer dizer, nós vamos ensinar as crianças e vamos

aprender com elas. Desde o começo, avisei a todos os professores, avisei ao João Moreira Sales, avisei a todo mundo que participou, não existe uma escola feita. A escola, pra mim, ela nasce, entende, na hora que você percebe quem está vindo pra escola e que você tenha humildade de não... vamos ensinar isso... não! Eu vou ensinar alguma coisa que você vai me trazer a lenha, porque sem a sua lenha eu não faço a fogueira. Eu acho que isso foi o princípio fundamental da escola e é por isso [...] ela caminha em cima desse princípio. (Turíbio Santos, diretor do Projeto Villa Lobinhos, em 30/06/04).

[...] Então, teria de ser muito lúdico, muito prazeroso, um tamanho da aula que não fosse *over*... algo que estivesse permeado de outros atrativos. Então não poderia ser só ensino de música, tinha que ter a parada para tomar um lanche, tinha que ter o vídeo, tinha que mostrar instrumentos, tinha que tocar pra eles, tinha que tocar com eles e então na aula sempre teve essa coisa de ter um guia [...]. (Flávio Pimenta, coordenador da Associação Meninos do Morumbi, em 10/11/2004).

As duas ONGs são dois cenários diferenciados de ensino e aprendizagem musical que têm como eixo comum o objetivo de congregar jovens adolescentes, atingidos pela desigualdade social, em situação de exclusão ou restrição ao acesso de bens materiais e simbólicos, considerados para exercício da cidadania plena. A música é vista como o instrumento capaz de promover uma transformação social.

A etnometodologia⁶ foi utilizada enquanto suporte conceitual na pesquisa de campo para instrumentalizar o olhar para as práticas musicais enquanto um fenômeno social onde as atividades e circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático são considerados temas de estudo empírico. Importa aqui atentar para como se constrói o conhecimento musical na dinâmica cotidiana dos atores sociais (Coulon, 1995, p. 16). Assim, a coleta exigiu um tempo necessário para que essas relações se estabelecessem, dando-se ênfase a uma abordagem microssociológica no trabalho de campo.

ONGs e o processo pedagógico-musical: um fato social total

Analisar o processo pedagógico-musical desenvolvido nesses espaços foi o principal foco de observação e a questão central da pesquisa. A coleta de dados me conduziu a uma intensa reflexão de como olhar, entender e penetrar na complexidade daquele campo empírico. Assim, optei por tratar o

⁵ Projetos Sociais em ONGs e a Prática de Educação Musical: Dois Estudos de Caso, tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora doutora Jusamara Souza.

⁶ Harold Garfinkel (1984) cunhou o termo "etnometodologia" para identificar a abordagem que trata de como os indivíduos se comunicam enquanto interagem, ocupando-se da maneira como os atores descrevem, criticam e idealizam situações específicas e dão sentido ao mundo social. A realidade, assim vista, não é estável e sim criada por situações específicas envolvendo comunicação interpessoal. A linguagem tem lugar privilegiado na investigação daquilo que é dito e do não dito na comunicação. Na linha do interacionismo simbólico inaugurado por Mead, também para a etnometodologia o foco da análise é a atividade humana por meio da qual os agentes elaboram linhas de conduta em situações concretas.

processo pedagógico-musical, envolvendo multicontextos, como um “fato social “total”,⁷ conceito cunhado por Mauss (2003), onde não há rupturas nem antagonismos entre o social e individual, mas busca-se recompor o todo. Esse conceito foi tomado como um axioma, uma premissa para a análise do processo pedagógico-musical das ONGs em questão, entendido como um fenômeno social imerso na complexidade das diferentes dimensões da sociedade contemporânea urbana, interligadas e interagindo simultaneamente nos seus diversos planos: religioso, jurídico, moral, econômico, estético e morfológico, manifestados nas representações sociais (Mauss, 2003, p. 187). A partir desses pressupostos o processo pedagógico-musical é entendido com uma prática social e culturalmente constituída (Shepherd; Wicke, 1997), cujo caráter é visto como formas simbólicas e culturais manifestadas individual e coletivamente. Essa perspectiva vem convergir para a argumentação de Kraemer (2000), para quem a pedagogia da música – fruto da relação entre pessoas e músicas – ao se ocupar com a produção e transmissão do conhecimento musical deve conduzir as ações de compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.

A pesquisa de campo desvelou-me diferentes contextos de análise no movimento de aprender a ler a dinâmica da realidade complexa da gestão das ONGs, buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social. Assim, procurei olhar o objeto de pesquisa – o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs – sob quatro contextos: 1) institucional – das dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórico, dimensão das histórias contadas pelos atores sociais, protagonistas da construção da ONG enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sócio-cultural, dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos, das negociações; 4) contexto de ensino e aprendizagem musical, focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali. Todos esses aspectos se constituíram como um “fato social total”.

ONGs e a produção de conhecimento: contexto, processo e interesse

Outro aspecto que destaco envolve a compreensão da produção de conhecimento nessas ONGs

ancorada na abordagem denominada de “práxis cognitiva” (Eyerman; Jamison, 1998, p. 24), a qual foca a atenção nas implicações das idéias e práticas provenientes dos movimentos sociais na construção da identidade coletiva e individual dos atores sociais. Esse processo gera forças sociopolíticas capazes de abrir espaços para a produção de novas formas de conhecimento pedagógico, estético, político, institucional. Três conceitos são centrais nessa abordagem de produção de conhecimento: contexto, processo e interesses de conhecimento. Os contextos de espaço e tempo são produtos específicos de determinadas condições sociopolíticas, sendo eminentemente dinâmicos, podendo elaborar soluções para problemas inusitados, inerentes ao universo das ONGs. Assim, essas não podem ser reduzidas à idéia de organizações ou instituições, na visão tradicional, sendo que seu caráter de flutuação instável e de mobilidade instaura processos em constante formação, abertos à experimentação, arena para novas práticas de ações sociais, culturais e cognitivas.

A produção de saberes nas ONGs, considerando seu caráter *mutatis mutandis*, pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais, e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência. Como práxis cognitiva, a música e outras formas de atividade cultural contribuem para as idéias que os movimentos sociais e suas derivações – ONGs – oferecem e criam uma oposição na ordem já estabelecida na sociedade.

Em relação às formas de aprender música, a prevalência de processos coletivos, intersubjetivos e dialógicos no ensino e aprendizagem musical mostrou-se evidente e determinante, conduzidos pela e na ação de “musicar” (Small, 1995). A *performance* musical se mostrou como eixo do processo de ensino e aprendizagem musical abrangendo rituais, jogos, entretenimento popular e formas de interação que tornam o aprendizado significativo. Mas o que caracteriza o processo como “fato social total” é a constatação de práticas complementares presentes no cotidiano das ONGs, como a construção do sentido de pertencimento através da convivência prazerosa com os colegas e amigos, dos cuidados sociais que abrangeram desde questões básicas como higiene e alimentação até o acompanhamento psicológico envolvendo, inclusive, as famílias, através de programas específicos.

⁷ Feld (1984) utiliza esse conceito para analisar a as estruturas sonoras na sociedade Kaluli, na Nova Guiné, e Gonçalves (2003) também utiliza esse conceito para análise dos projetos sociais desenvolvidos na Estação Primeira da Mangueira com jovens adolescentes e crianças.

As oportunidades dos jovens de realizarem *performances* musicais transitando por diferentes espaços culturais como teatros – espaços sacralizados para repertórios canônicos e celebridades – escolas, empresas, instituições, representando a ONG, revelaram, através de seus depoimentos, um sentido positivo na construção da identidade e pertencimento a um grupo social reconhecido pelo trabalho artístico que realizam. Assim, multiplicam-se as iniciativas comunitárias e ampliam-se as necessidades de recursos e competências necessários para a gestão dessa nova configuração que possui, como já destaquei, dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural e, sobretudo, ética.

A compreensão dos trabalhos sociomusicais como os realizados pelas ONGs carece de que se pense nos novos paradigmas para a educação musical, considerando que traz, necessária e explicitamente para a arena de atuação pedagógica, o compromisso com a ação do exercício da cidadania, incorporando os conflitos sociais refletidos na precariedade social, emocional e econômica da população mais pauperizada. Exige, portanto, posicionamento, escolhas e capacidade de argumentação, competências técnica, política e pedagógica próprias do educador social, nas diferentes áreas do conhecimento. Há que buscar maneiras de se ensinar e de se aprender que contemplem o inusitado e o inesperado e se propiciem uma práxis dialógica em que

[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar [...] e perceberam que era possível – e depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos,

métodos de ensinar. (Freire, 1996, p. 25-26).

Há, ainda, que se tentar dissolver a antinomia ONGs e escolas. Deixar de lado a visão maniqueísta que coloca as ONGs de um lado e escolas de outro. O que importa é que possa se garantir que se promova nas ONGs uma educação intencional e não ocasional, dado ao seu, ainda, frágil caráter institucional. Como destaca Cortella (2003, p. 99): “ela (a ONG) não pode abrir mão de passar conteúdos fundamentais para o enfrentamento do mundo”. É preciso se promover uma forma articulada e permutar experiências, “ser capaz de olhar o outro como o outro, de ter humildade pedagógica de aprender com o outro e ensinar o outro” (Cortella, 2003, p. 101).

A questão da exclusão social no Brasil, decorrente de uma das maiores desigualdades sociais do mundo, perdendo para Paraguai, Chile e Argentina, incompatível, portanto, com os índices de desenvolvimento econômico do país, não pode mais ficar à margem de qualquer abordagem educativa. Catalisando os quatro pilares da educação proposto por Delors (1999) – já citados por Tourinho no seu texto para esse encontro – podemos mixar a perspectiva de Paulo Freire (1996), pensando em uma articulação dessas ações e dimensões do conhecimento pedagógico-musical: aprender a conhecer ligado à dimensão epistemológica; aprender a fazer ligado à dimensão pedagógica, aprender a conviver ligado à dimensão sociopolítica e aprender a ser ligado à dimensão ética. Vista assim, a educação musical tem possibilidades de gerar um processo dialético que se humaniza à medida que os atores sociais têm possibilidades de intervir e se reconhecer nos processos e decisões sociais e políticos.

Referências

- CORTELLA, Mário Sérgio. Aprendendo na escola e na ONG. In: SAWAIA, Bader et al. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 91-104.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Unesco: MEC: Cortez, 1999.
- DIVERSIDADE cultural: necessidade básica. *Revista do Terceiro Setor*, 14 out. 2005. Disponível em: <<http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=3&dataDoJornal=1129329324000>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FELD, Steven. Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, Michigan, n. 3, p. 383-409, Sept. 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GONÇALVES, Maria Alice. *Mangueira, teu cenário é uma beleza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- KLEBER, Magali O. O Terceiro Setor e projetos sociais em música. *Revista Eletrônica do Terceiro Setor*. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br/pontodevista>>. Acesso em 9 maio 2003.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

- LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimento*. São Paulo: Escuta, 1995.
- MAUSS, Marcel. O ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 185-294.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. *Educação musical e novas abordagens*. 2005. Disponível em: <<http://www.uemg.br/abem/naveda.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.
- RIVERO, Cléia Maria L. et al. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. 234 p.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. A lecture at the University of Melbourne June 6, 1995. Disponível em: <<http://www.musekids.org/musicking.html>>. Acesso em: 20 out. 2004.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 1-39.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-94.
- SOUZA, Jusamara et al. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- SHEPHERD, John, WICKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 15/03/2006