

Educação musical com função social: qualquer prática vale?*

Music education with social function: is any practice valid?

MAURA PENNA Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶maurapenna@gmail.com

OLGA RENALLI NASCIMENTO E BARROS** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶olgarenalli@gmail.com

MARCEL RAMALHO DE MELLO** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶marcel.ramalho@yahoo.com.br

resumo

Em espaços de educação não formal, a música tem sido bastante valorizada em ações sociais. Nesse quadro, este artigo apresenta algumas reflexões desenvolvidas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, analisando práticas musicais desenvolvidas em uma ONG e em dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2010, através de observação e entrevistas semiestruturadas. A descrição dessas práticas evidencia a diluição dos objetivos propriamente musicais. A partir dessa constatação, analisamos como o equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas do ensino de música é indispensável para que objetivos de formação global do indivíduo e de inclusão social possam ser alcançados efetivamente. Comparativamente, discutimos como ações educativas com foco essencialista, ao reproduzirem práticas excludentes de um ensino tradicional de música, colocam igualmente em risco as finalidades sociais. Concluímos que, embora os casos analisados não permitam generalizar, sinalizam a necessidade de se considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, ações sociais, educação não formal

abstract

In non-formal education spaces, music has been praised in social actions. Within this framework, this paper presents a discussion developed from case studies conducted in João Pessoa, Paraíba, analyzing musical practices developed in an NGO and at two centers of a social project, the Child Labor Eradication Program. Data were collected during the second half of 2010, through observation and semi-structured interviews. These practices' description demonstrates the dilution of musical goals itself. On this basis, it was analyzed how the balance between the contextualist and essentialist functions of music education is imperative in order to effectively achieve the individual overall formation goals and the social inclusion aims. Comparatively, it is discussed how educational activities with an essentialist focus put also at risk social purposes when reproducing exclusionary practices of a traditional teaching of music. It could be concluded that although the cases analyzed did not allow generalization, they signal the need to carefully consider the diversity of actual experiences.

KEYWORDS: music education, social actions, non-formal education

* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no XX Congresso Nacional da Abem (Vitória, 2011).

** Bolsista de Iniciação Científica – Pibic-UFPB/CNPq.

introdução

Atualmente, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extraescolares. Em espaços não formais¹ – como organizações não governamentais (ONGs), projetos sociais, associações comunitárias – a música tem sido bastante valorizada em projetos voltados para a inserção social. Várias pesquisas têm analisado experiências que, através do desenvolvimento da prática musical, cumprem diversas funções de caráter social – como Kleber (2006), Hikiji (2006) ou Cançado (2006).

Nesse quadro, em que também a mídia tem ajudado a supervalorizar o papel da música em ações desse tipo, corremos o risco de cair, acriticamente, em uma visão redentora da educação musical:

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 [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música [...] (Penna, 2006, p. 38).

Nesse sentido, Penna (2006, p. 37) discute se esses projetos de educação não formal com objetivos sociais conseguem articular as funções *essencialistas* – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as *contextualistas* – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes.² Diz a autora:

[...] 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 flexível³ [...] 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. (Penna, 2006, p. 37).

As funções essencialistas e contextualistas correspondem, respectivamente, aos argumentos propostos por duas tendências filosóficas que, segundo Temmerman (1991),⁴ fundamentam programas de educação musical: a “filosofia intrínseca”, que se apoia na “promoção da música por ela mesma”, tendo como base o “valor da própria música”; e a “filosofia extrínseca”, “utilitária e funcional, referencial ou social”.

1. Com base em Oliveira (2000), consideramos como *espaços não formais* aqueles que, embora não estejam submetidos à legislação educacional, desenvolvem projetos *intencionais e organizados* de ensino-aprendizagem musical, com diferentes graus de institucionalização.

2. Apesar do risco de polarização, as noções de contextualismo e essencialismo têm sido empregadas por diversos autores, mostrando-se úteis para analisar diferentes abordagens de ensino das artes, na medida em que propostas pedagógicas estão vinculadas a distintas concepções da função da arte na sociedade e na educação. Ver, entre outros, Barbosa (1985; p. 52-59); Lanier (1997) e Almeida (2001).

3. Tais funções contextualistas são discutidas por Almeida (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares.

4. Apresentadas por Fernandes (2004, p. 83).

É importante perceber que essas diferentes terminologias referem-se às finalidades distintas que a educação musical pode visar e que vão, inevitavelmente, repercutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por vezes, as intenções expressas nos documentos e nas propostas não correspondem ao que é de fato realizado, e a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social pode acabar por comprometer tais práticas de educação musical.

Nesse quadro, este artigo apresenta algumas reflexões sobre a educação musical em ações sociais, desenvolvidas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, em que foram investigadas práticas musicais desenvolvidas em espaços não formais⁵ – uma ONG e dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).⁶ Tendo como objetivo identificar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos, a pesquisa coletou dados, durante o segundo semestre de 2010, através de observação das práticas educativo-musicais, entrevistas semiestruturadas (com os educadores⁷ responsáveis pelas atividades musicais e também com coordenadores do Peti), além de fontes documentais, sendo os dados dessas diversas fontes analisados de forma entrecruzada, com base ainda em bibliografia sobre a temática.

Nos casos estudados, foi constatada uma forte ênfase nas funções contextualistas (argumentos extrínsecos), aliada a uma grande diluição dos conteúdos propriamente musicais. Discutimos como isso compromete os próprios objetivos sociais visados e, comparativamente, analisamos também como ações com foco essencialista (e filosofia intrínseca), ao reproduzir práticas e valores de um ensino tradicional de música, de caráter excludente, colocam igualmente em risco suas finalidades sociais.

A oficina de música em uma ONG de João Pessoa

A ONG X atua há mais de 20 anos em um dos bairros mais antigos da cidade de João Pessoa, com muitas comunidades de baixa renda e com altos índices de violência, principalmente com o recente aumento do tráfico e do uso de *crack*. Conforme a cartilha da ONG X, uma de suas linhas de trabalho é a prevenção e combate ao trabalho infantil e, segundo o Artigo 2º de seu Estatuto:

[...] tem por objetivo a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social através da formação moral, intelectual e capacitação técnica a fim de favorecer sua integração na família e sociedade com vistas a uma melhor qualidade de vida. (ONG X, 2006).

5. Agradecemos a todos – educadores e seus alunos – que participaram das pesquisas, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, na medida em que nos permitiram uma maior compreensão das dificuldades e positivities das práticas pedagógicas em música nesses contextos educativos.

6. Os dados relativos às práticas desenvolvidas nesses espaços foram coletados pelos bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB/CNPq) coautores deste trabalho. Para maior aprofundamento, ver Barros e Penna (2011a) e Mello e Penna (2011).

7. Como discute Carvalho, L. (2008, p. 106-113), diversos são os termos utilizados para se referir a quem ensina arte nas ONGs e em projetos sociais: educador, professor, oficinairo, instrutor... Por ser responsável pelo processo pedagógico e portanto pela ação docente, priorizamos, neste texto, a designação de *professor*. Na mesma direção, denominamos *aula* o momento dedicado ao processo de ensino e aprendizagem musical, que, nesses contextos, pode ser referida como encontro ou ensaio.

Seguindo uma proposta educacional que tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente, a ONG X atende a cerca de 350 meninos e meninas, entre 7 e 18 anos, que participam de diversas atividades educativas. No segundo semestre de 2010, eram oferecidas as seguintes atividades pedagógicas e oficinas profissionalizantes, à escolha dos alunos: Inclusão Digital, Esportes, Artes plásticas, Ludo Pedagógico, Dança e Música – Flauta Doce, Clarinete e Oficina de Música.

O espaço físico da ONG é amplo, contando com estúdio de gravação, campo de futebol, cozinha, refeitório, biblioteca, rádio comunitária, etc. Além da boa estrutura física, a ONG dispõe de equipamentos e diferentes recursos materiais para suas atividades. Para sustentar tudo isso, a ONG conta com o apoio financeiro de secretarias do estado e do município, além de empresas privadas e diversas instituições, inclusive internacionais. Todos os anos, os financiamentos mudam de acordo com os prazos dos projetos.

A pesquisa coletou dados na turma da manhã da Oficina de Música, que funcionava no estúdio de ensaio/gravação da ONG X, onde havia, à disposição dos alunos, 12 violões, um teclado, bateria, baixo e guitarra, além de todo o equipamento de gravação. As aulas, que aconteciam três vezes por semana, contavam com uma média de 10 alunos presentes,⁸ entre 9 e 16 anos de idade, a maioria meninos. Segundo o professor, eram trabalhadas músicas populares, normalmente com alguma mensagem social, através do canto e violão ou teclado, “formando praticamente uma bandinha”.⁹ A coleta de dados, durante o segundo semestre de 2010, envolveu observações das aulas¹⁰ e uma entrevista semiestruturada com o professor.

Logo na primeira observação (22/09/2010), o professor escreveu a letra de uma música no quadro e pediu para que os alunos copiassem. Em seguida, cifrou a música sem nenhuma participação dos alunos e, por fim, perguntou o tom da música à turma, mas ninguém soube responder. Ao verificar a dificuldade dos alunos, o professor, aparentemente se justificando, disse: “Fui eu que não ensinei isso a vocês? Não. Vocês que não estudam. Já ensinei mais de mil vezes. Já era para vocês saberem isso.”

Esse quadro inicial repetiu-se nas demais aulas observadas, que costumavam começar com um atraso de cerca de 40 minutos. O primeiro e mais longo momento era dedicado aos temas mensais (como cidadania, etnia, drogas), propostos pela direção da ONG para serem trabalhados nas oficinas, de modo que os professores deviam adequar seu plano de ensino para incluí-los. O professor preocupava-se com eles, tendo relatado em entrevista que planejava *apenas essas atividades*: através de filmes ou mesmo de conversas, o professor discutia e relacionava esses temas com a vida dos alunos, o que proporcionava uma boa reflexão.

Havia sempre um intervalo de uma hora no meio da aula, em que os alunos lanchavam, no refeitório da ONG, e ainda ficavam conversando ou brincando. Restava, então, pouco tempo para

8. Apesar de o professor informar que a turma tinha 23 alunos, nas aulas observadas compareceram 13 no máximo.

9. O professor relatou que, “na aula da tarde, onde os alunos são mais desenvolvidos, temos realmente uma banda, com bateria, baixo, guitarra e voz”.

10. A coleta estendeu-se de 22 de setembro a 26 de novembro de 2010, sendo realizadas 11 observações seguidas (por todo o período de aula da manhã, a cada vez), pois por vezes as aulas eram suspensas para realização de planejamentos ou outras atividades coletivas da ONG.

o trabalho musical. Essa parte da aula seguia aparentemente sem sistematização ou planejamento prévio: uma música era cifrada no quadro (como na primeira observação), os alunos copiavam e algumas vezes tentavam tocá-la. Mas o professor não se preocupava se os alunos dominavam as ferramentas técnicas necessárias para executá-la, nem costumava trabalhar características básicas da música. Assim, durante toda a coleta, os alunos nunca conseguiram tocar uma música inteira, embora já estivessem com o professor há mais de um ano. Na verdade, realizavam alguns poucos acordes simples, isoladamente.

Era clara, portanto, a diluição dos objetivos musicais e a falta de desenvolvimento dos alunos. Tanto que, durante os intervalos e em conversas informais, os alunos costumavam dizer que não aprendiam nada nessa oficina e que pretendiam deixá-la. Na oitava observação (17/11/2010), depois de uma aula sem sistematização e com pouca prática musical, uma aluna reclamou: “Ultimamente, essa oficina está um saco.”

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil foi implantado pelo governo federal no Brasil em 1996 (Carvalho, I., 2004, p. 2). Seu objetivo é “erradicar, em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural” (Brasil, 2001, p. 2). Por meio de atividades complementares à escola, que ampliam a sua jornada, tem como prioridade manter crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos, de famílias com renda de até meio salário mínimo) fora de qualquer atividade de trabalho. Essas atividades complementares têm como objetivo “o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes com vistas à melhoria do seu desempenho escolar e inserção no circuito de bens, serviços e riquezas sociais” (Brasil, 2001, p. 3).

Implantado em João Pessoa em 2000, durante o segundo semestre de 2010, 14 dos 28 núcleos do PETI ofereciam atividades musicais: canto coral, violão, flauta e percussão.¹¹ Em dois núcleos, localizados em comunidades de baixa renda, observamos a oficina de percussão – com uma aula semanal.

No núcleo A, as aulas aconteciam em uma sala pequena, escura e sem ventilação. Nas aulas observadas,¹² a frequência média era de cinco alunos, com faixa etária entre 10 e 14 anos. Como essa turma iria gravar um CD, as aulas consistiam de ensaios para essa gravação: acompanhados pelo professor ao atabaque, os alunos cantavam em uníssono as músicas do futuro CD, cujas letras versavam sobre criminalidade, trabalho infantil, Peti, Estatuto da Criança e do Adolescente e drogas. Aparentemente, o único objetivo era fazer com que decorassem a letra e cantassem no ritmo correto, sem preocupação com a internalização de elementos musicais.

Na maior parte das aulas observadas, a falta de envolvimento e de desenvolvimento de habilidades musicais dos alunos era nítida, principalmente quando o professor pedia para ensaiarem novamente as cinco músicas que seriam gravadas, sem contudo trabalhar nada novo:

as atividades educativo- musicais nos núcleos do Peti

11. Informações obtidas através de entrevistas com coordenadores do Peti.

12. Durante os dois meses da coleta de dados, foram realizadas seis observações, pois algumas aulas foram suspensas em virtude da gravação de um CD e de um assassinato na comunidade.

[...] os alunos fazem outras coisas, enquanto "passam as músicas", repetitiva e mecanicamente: uma aluna olha fotos em uma caixa e outro lê uma revista enquanto cantam. (1ª Observação, Núcleo A – 23/09/2010).

Durante a coleta, um dos poucos momentos em que os alunos mostraram empolgação foi quando três músicos, que também iam participar do CD, vieram de outro núcleo para ensaiar com as crianças, sendo nessa ocasião utilizada a sala principal do núcleo – maior, mais clara e ventilada. Como fariam música envolvendo outros instrumentos e não apenas o coral, a animação tomou conta dos alunos na maior parte da aula. Mas, mesmo nesse dia, num momento em que atividade era meramente repetitiva, a falta de um maior envolvimento se tornou visível:

Em certo momento, o professor chama atenção mais uma vez para a falta de ânimo dos cantores, mas não faz nada para estimulá-los. Enquanto o violão e a flauta procuram uma introdução para a música, os cantores se dispersam e saem todos da roda. O professor os chama de volta. Recomeçam o ensaio de todas as cinco músicas. Uma "passada rápida". Ensaiam as músicas, com o professor apenas prestando atenção na precisão rítmica. (4ª Observação, Núcleo A – 14/10/2010).

Entendemos que essa falta de envolvimento e interesse evidencia que as atividades desenvolvidas eram, na verdade, pouco significativas para os participantes.

Já no núcleo B, a sala onde acontecia a oficina de percussão era grande, ventilada, limpa, bastante iluminada e tinha vários instrumentos de percussão. Entretanto, o professor era bastante descompromissado em termos de frequência e de horário: em mais de dois meses, houve apenas quatro aulas. Surpreendentemente, as aulas que aconteceram foram realmente aulas de percussão, baseadas na prática e na criação. O professor mostrava muita habilidade em lidar com os alunos (que tinham no máximo 10 anos de idade), sempre muito simpático, com estratégias de motivação que funcionavam bem com as crianças e enfocando sempre aspectos importantes, como relaxamento antes de tocar, interiorização do ritmo e da pulsação através do passo, métrica e o trabalho conjunto. Nas aulas observadas, com a frequência média de sete alunos, o professor dava muita ênfase ao trabalho do ritmo com o corpo e à prática musical:

Novo exercício com palmas abertas e fechadas, mantendo a pulsação com o andar [...] Os alunos conseguem repetir o ritmo com a voz e manter a pulsação com os pés. [...] Já com os instrumentos em mãos, os alunos reproduzem o ritmo proposto pelo professor.

Novo trabalho: criação individual de uma célula rítmica. Nessa parte os alunos estão bastante empolgados: *Todos* se mostraram felizes em fazer música sozinhos, para os outros verem/ouvirem. (1ª Observação, Núcleo B – 22/09/2010).

Infelizmente, sem a continuidade das aulas, pelas constantes ausências do professor, o desenvolvimento dos alunos ficava, certamente, aquém do que seriam capazes.

sem música, sobra o quê?

Nas experiências desenvolvidas em João Pessoa, acima apresentadas, a ênfase estava nos aspectos sociais, morais e éticos vinculados à atividade musical, e não no seu caráter estético. Nesse sentido, Hikiji (2006, p. 65) mostra que, também no Projeto Guri, a "prática musical é vista como uma forma de ocupação do tempo dos jovens e como via de acesso ao exercício da cidadania". A grande diferença consiste no fato de que, enquanto na ONG e no núcleo A do Peti a prática musical é claramente secundarizada, no Guri ela é efetiva, na medida em que a *performance* é o centro do processo pedagógico: o contato do aluno com o instrumento é imediato e em pouco tempo ele participa de apresentações externas com grupos instrumentais

do polo (Hikiji, 2006, p. 134). Mesmo que, para o público, o julgamento do espetáculo se baseie prioritariamente no fato de que o projeto é “bom” para os jovens e para a sociedade, para os participantes do Guri o aprendizado musical, mesmo em seus momentos iniciais, “corresponde efetivamente à experiência de se fazer música” (Hikiji, 2006, p. 68-69).

Já na ONG e no núcleo A do Peti, havia também alguma preocupação com resultados. Numa das aulas observadas da ONG, por ocasião de uma possível apresentação, o professor reclamou com os alunos: “Ninguém aqui está tocando. Só duas pessoas. É pouco. Assim não dá pra tocar. Vamos mostrar o quê?” Por outro lado, na outra turma com a qual trabalhava – e que considerava mais avançada – o professor estava gravando um CD, como registro do trabalho realizado.

Durante a pesquisa, alguns núcleos do Peti em João Pessoa estavam gravando o seu terceiro CD, do qual o núcleo A ia participar, e por isso as canções estavam sendo ensaiadas nas oficinas de percussão. Também estavam agendadas apresentações pela cidade, como meio de divulgação do que foi feito durante todo o ano.

A princípio, acredita-se que essas realizações contribuam para a elevação da autoestima dos participantes desses projetos. No entanto, isso não acontece apenas através do discurso ou de intenções, pois depende diretamente do desenvolvimento de habilidades, da aquisição de novos conhecimentos, de tornar-se capaz de novas realizações. Esse processo também diz respeito ao ensino de artes em contextos escolares:

À medida que passam a dominar técnicas que lhes possibilitem manejar esses elementos [artísticos] para conceituar e expressar idéias, os alunos ficam mais confiantes, porque se tornam mais habilidosos e competentes no campo das artes. A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da auto-estima [...] (Almeida, 2001, p. 24).

Nessa mesma direção, Carvalho, L. (2005, f. 93, 2008, p. 89) argumenta que, em diversas ONGs que se preocupam com que “as crianças e adolescentes se vejam de modo mais positivo”, o ensino das artes visa desenvolver habilidades e competências que sustentem uma produção artística consistente; assim, o resultado do trabalho pessoal (seja individual ou realizado em grupo) pode se tornar visível, valorizado e reconhecido, e todo esse processo articulado leva a uma autopercepção positiva, indispensável para o fortalecimento da autoestima. É isso que acontece no Projeto Guri, através da “apresentação pública do aprendizado artístico (musical, no caso), geralmente em um teatro ou auditório” (Hikiji, 2006, p. 89).

Mas o que acontece quando os participantes de uma oficina de música não se reconhecem naquele que devia ser o resultado do trabalho realizado? Significativa, nesse sentido, é a cena de uma aula do núcleo A do Peti, quando o CD gravado foi colocado para a apreciação do grupo: havia uma grande distância entre os ensaios observados e esse produto final – certamente “aprimorado” através de diversos recursos técnicos após a gravação com os alunos.¹³ Tanto que uma criança presente, que havia participado da gravação do CD, percebe a diferença na letra de certa canção e comenta: “Tiraram ‘eles’ e colocaram ‘elas’.”

13. Era clara a diferença entre a gravação e os ensaios realizados, quanto a aspectos como a afinação do grupo, a emissão vocal e a correção da letra, com ajustes quanto à concordância nominal e verbal da gramática normativa.

Não acreditamos que, numa situação como essa, em que um participante não se reconhece na música que cantou quando apresentada em CD, esse produto final possa ser percebido como significativo e pessoal. Como discute Almeida (2001, p. 19) em relação à possibilidade de alegria nas aulas de arte – e também de fortalecimento da autoestima, a nosso ver –, ela acontece “quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatarem que podem criar algo novo por meio de sua ação”. Se a alegria dos alunos era visível na primeira observação de aula no núcleo B, entendemos que isso pouco é atingido no trabalho educativo-musical desenvolvido no núcleo A do Peti e nas aulas observadas na ONG X. Infelizmente. E cabe indagar por quê.

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas. Os casos estudados apontam que as funções contextualistas ou os argumentos extrínsecos, voltados para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas.¹⁴ Assim, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado – características presentes, por definição, em espaços educativos não formais (cf. Oliveira, 2000) – que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. Pois, sem isso, sobra simplesmente “ocupar” ou “passar o tempo”.

Nesse sentido, Ilari (2007, p. 41-42), aponta que a música tem uma “função adaptativa”, na medida em que permite “passar o tempo em segurança, sem correr riscos”. Em comunidades em que as crianças e jovens estão expostos a riscos constantes – de cair na marginalidade ou até mesmo risco de vida – isso pode ser relevante, sem dúvida. Mas essa autora, ao analisar experiências de educação musical extraescolares, considera que, enquanto estão fazendo música, “os indivíduos passam um tempo ‘tranquilo’ e desenvolvem inúmeras habilidades e competências, musicais e extramusicais” (Ilari, 2007, p. 41). Ela refere-se, portanto, a uma ocupação *produtiva* do tempo, através do “engajamento deliberado” em atividades musicais “percebidas como positivas”, que são capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e interpessoal. Por outro lado, se esse tempo não for produtivamente ocupado, se nele não forem desenvolvidas atividades que sejam significativas para os participantes, mesmo que esse “passar o tempo” venha a salvar momentaneamente uma vida, será que promove, automaticamente, a inclusão social?

Nessa mesma direção, loschpe (2011, p. 109) denuncia a concepção de que “para o aluno pobre, o objetivo principal é estar na escola; se aprender, é um bônus”. Como bem argumenta o autor, não é suficiente que a escola de educação básica receba “alunos de áreas de baixa renda”, tirando “a criança da rua ou do contato com seus amigos e familiares”. Se a escola não for capaz de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências, estará na verdade contribuindo para uma exclusão que se manifestará adiante, quando esse aluno se tornar adulto e sair de sua tutela, sem que tenha se capacitado para ultrapassar seu contexto de vida, para desenvolver suas potencialidades e construir, *com autonomia*, novas possibilidades de inserção social.

14. Com isso não nos referimos apenas à formação técnico-profissionalizante de músicos, formação esta que, embora seja a meta de várias ONGs e projetos sociais, não é objetivo único e nem obrigatório, pois, certamente, há diversas maneiras de experienciar e vivenciar música.

Assim, é possível questionar as reais funções de diferentes propostas voltadas para “ocupar o tempo” e “tirar da rua” crianças e jovens – sejam propostas de ampliação da jornada escolar através da escola de tempo integral ou de atividades extracurriculares complementares, a cargo de projetos sociais ou ONGs.¹⁵ Se essas propostas não se articularem a um trabalho educativo capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, não estariam, na verdade, atuando simplesmente no controle e vigilância do outro, na busca de disciplinar seu tempo e mesmo seu corpo?¹⁶ Nesse sentido, discussões sobre a educação em tempo integral têm manifestado preocupação a esse respeito, que consideramos também pertinente a outras práticas de educação não formal:

Tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola [ou na ONG ou no projeto social]. (Maurício, 2009, p. 56).

Em pesquisa que investiga práticas de canto coral desenvolvidas pelo Programa Mais Educação¹⁷ em escolas municipais de João Pessoa, coletando dados através da observação das aulas e entrevistas com monitores e coordenadores, Brito (2011) encontra situações similares, sendo corrente a visão de que é preciso tirar a criança da rua, ocupando-a do modo como for possível. Assim, as funções essencialistas, propriamente musicais, são deixadas em segundo plano, em nome dos objetivos sociais (de caráter contextualista) do programa – que, por vezes, tampouco são atingidos. Interessante terem sido observadas, nesta pesquisa, práticas tradicionais de um ensino de música centrado na notação musical, abordada de forma mecânica e autonomizada, sem cumprir realmente uma função no fazer musical do aluno – fazer musical este que ou simplesmente não acontece, ou se mostra bastante rudimentar.

Como vimos, as práticas investigadas em contextos de educação não formal em João Pessoa priorizam de tal modo os objetivos sociais que acabam por diluir o desenvolvimento propriamente musical do aluno. Entendemos que essa diluição está relacionada, em certa medida, à falta de formação pedagógica – que marca também o perfil dos monitores de canto coral na pesquisa de Brito (2011) – ou ainda à falta de comprometimento profissional dos professores. No caso da ONG X, o professor é um músico autodidata, e o do núcleo A do Peti, um bacharel; em ambos os casos, portanto, a formação – seja formal e institucional ou não – está centrada no fazer musical, na *performance*, e não no exercício da docência, nas questões propriamente educativas, pedagógicas, metodológicas. Pode estar aí um dos fatores que dificultam trabalhar didaticamente e de modo efetivo os conteúdos musicais naquelas situações específicas.

Por outro lado, o professor do núcleo B do Peti, embora não tenha concluído a licenciatura em Educação Artística, considerava-se um arte-educador,¹⁸ e suas aulas – quando aconteciam

15. Alguns autores – como Toledo et al. (2009, p. 220) – consideram como uma modalidade de educação integral a parceria entre a escola e uma ONG (ou projeto social) que oferece atividades no contraturno. Nesse quadro, ambas atuam na formação integral do aluno.

16. No sentido dado por Foucault ao “poder disciplinar” enquanto uma forma de poder exercido em domínios institucionais – dentre eles a escola – através de mecanismos de vigilância e controle, e especialmente através de procedimentos de controle do tempo e do espaço (Sousa; Menezes, 2010).

17. O Programa Mais Educação, apesar de seu caráter institucional e de se realizar no espaço escolar, mantém características de educação não formal, por não ter um caráter curricular e estar a cargo de voluntários (cf. Penna, 2011).

18. Conforme entrevista, sua formação foi diversificada, passando por cursos de extensão – em música e em educação artística – na UFPB.

– conseguiam envolver os alunos e contemplar o desenvolvimento musical. Suas ausências e atrasos, entretanto, evidenciavam seu não comprometimento e certamente prejudicavam o aproveitamento dos alunos.

em nome da música, vale tudo?

Sem dúvida, há de se considerar a especificidade dos diferentes contextos de educação não formal. Há aqueles em que a música é uma de várias atividades educativas desenvolvidas com vistas à formação global das crianças e jovens – como acontece no Peti e na ONG X. Já outras propostas concentram na área de música as suas ações, como o Projeto Guri, vinculado ao Governo do Estado de São Paulo, que se propõe a “promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música” (Associação Amigos do Projeto Guri, 2010, p. 2).

Os projetos centrados na música – e especificamente na *performance*, no fazer musical – mantêm mais facilmente em vista as funções essencialistas. É o caso tanto do Guri quanto da Associação Meninos do Morumbi (AMM) e do Projeto Villa Lobinhos (PVL), analisados por Kleber (2006). No entanto, nesses casos, por vezes há também um desequilíbrio, na medida em que a ênfase essencialista pode negligenciar os objetivos sociais e de formação global.

Como aponta Kleber (2006, f. 93), o Projeto Villa Lobinhos centra-se na *performance* musical. Entre 2000 e 2004, foram realizados cinco encontros de férias, a partir dos quais foram selecionadas cinco turmas, de *nove alunos cada*, para estudo musical mais aprofundado. Assim, o PVL é marcado pelo paradoxo de partir do princípio da seleção e da noção de talento. Conforme depoimento de João Moreira Salles (Kleber, 2006, f. 85), um de seus proponentes, a ideia inicial era trabalhar com a noção de *excelência*, visando não massificar o conhecimento.

A questão, a nosso ver, é que nesse projeto estão sendo reproduzidos, sem questionamentos, valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, acadêmico, baseado no padrão da música erudita. Um ensino voltado para formar o solista, o virtuoso, reforçando a noção de talento e o mito do dom.¹⁹ Um modelo que tem por base:

A pretensão equivocadíssima de privilegiar a exceção à média – [pois] o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não compreende que estes saem da média e não o contrário. [...] Por outro lado, há no meio musical uma enorme carência de músicos acompanhadores e músicos que sejam preparados para desempenharem atividades de conjunto, além de uma carência enorme de pessoal preparado para o exercício da docência [...] (Jardim, 2002, p. 109)

É claro que uma ONG pode eleger seus próprios objetivos, quaisquer que sejam. No entanto, acreditamos ser uma distorção pretender que é uma ação de “inclusão social” atender por ano a nove crianças que se destacam por mérito – e configuram claramente uma minoria e uma exceção. Esse atendimento diferenciado certamente pode ter outras justificativas, mas o alcance social diz respeito, sem dúvida, ao estabelecimento de prioridades e ao atendimento de necessidades de grupos mais amplos.

19. Para uma reflexão a respeito, ver Penna (2010, cap. 2) e Figueiredo e Schmidt (2008).

Esses valores da exceção e do talento já se mostram problemáticos no próprio ensino de música, na medida em que sustentam, ideologicamente, práticas elitistas e excludentes. E muitas dessas práticas, que não reconhecem a diversidade de manifestações musicais e de modos de aprender e ensinar música, são reproduzidas acriticamente em projetos onde, pretensamente, a educação musical tem função social.

Por vezes, resultados musicais competentes resultam de práticas seletivas, em que os objetivos contextualistas – de caráter social ou voltados para a formação global – são desconsiderados. Nesses casos, é preciso pensar também nos efeitos de tais processos de seleção sobre aqueles que foram deixados de fora. Nesse sentido, comenta Kebach, a respeito das práticas de musicalização em um projeto social do Vale do Paranhana:²⁰

Em um dos espaços investigados, a seleção dos participantes (crianças e adolescentes) é realizada por “suposta musicalidade”, e não por assistentes sociais que verifiquem quem realmente está precisando ser atendido – para ser resgatado das ruas, por exemplo, ou para ser profissionalizado. A impressão que nos dá é a de que o mais importante ali é o produto que irá ao palco, e não a qualificação da vida dos participantes. As ações docentes musicais nesse projeto visam ao ensino de músicas do repertório erudito, predominantemente, e de instrumentos de orquestra, por meio de métodos tecnicistas. [...] Em contrapartida, como devem se sentir aquelas crianças que não foram eleitas para participarem de tal projeto, já que a avaliação sobre suas habilidades musicais as exclui do processo? Essa exclusão pode gerar sentimento de frustração e baixa autoestima, podendo levar à desistência de um futuro aprendizado musical.

Essas questões são confirmadas pelo depoimento de uma aluna da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, que iniciou seus estudos musicais em um projeto social, em cidade do interior do estado.

Durante as aulas e os ensaios da orquestra (principal atividade do projeto) era sempre enfatizada a questão do talento, através de comentários e críticas, e alguns alunos chegaram a desistir por causa disso. Os professores tinham a concepção de que nem todos podiam ser músicos e deixavam isso bem claro com “piadinhas” durante os ensaios. [...] Lembro que na época eu ficava muito triste por gostar tanto de estudar violino e não poder ser violinista porque não tinha talento (chegava a chorar por causa disso).

Felizmente, ela não desistiu, mas atribui boa parte de seu “medo de tocar” a essas experiências.

Sem dúvida, os casos pesquisados em João Pessoa não permitem generalizar – conhecemos, inclusive, práticas educativo-musicais desenvolvidas com bastante consistência em outro núcleo do Peti na cidade (Mendes, 2011). Entretanto, na medida em que esses casos constituem situações concretas e reais de práticas de educação musical com finalidade social, sinalizam a necessidade de se procurar um equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas.

considerações finais

20. Trata-se de parte de uma ampla pesquisa em desenvolvimento (cf. Kebach; Herzog, 2011), sobre práticas de musicalização desenvolvidas em projetos sociais no Vale do Paranhana, região que abrange seis cidades gaúchas. Como a análise dos dados ainda está em processo, citamos a seguir depoimento da Profa. Patrícia Kebach, por e-mail (em 16/11/2011).

Por outro lado, é indispensável considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos dessa natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora. Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças. Pois não se pode esquecer que é necessário “construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais” (Penna, 2006, p. 38).

Torna-se crucial, portanto, a questão da formação do professor/educador, pois, como indica Penna (2007, p. 53), para ensinar, não basta tocar:

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.

Assim, apesar da clara diferença nas condições socioculturais dos alunos envolvidos, ao compararmos as aulas da oficina de música da ONG X e as aulas extracurriculares de violão numa escola particular de educação básica em João Pessoa, estudadas por Silva (2011),²¹ é bastante clara a diferença em termos pedagógicos.²² Apesar de declarar não conhecer os estudos acerca do ensino coletivo de instrumento, o professor da escola, licenciado em Educação Artística (Habilitação Música), desenvolvia uma prática educativa em consonância com as indicações dos especialistas, com atividades didaticamente planejadas, para as quais inclusive preparava material didático, buscando uma progressão no desenvolvimento dos alunos, desenvolvimento esse que tomava constantemente como referência. Nas aulas observadas, baseadas num constante fazer musical, era evidente o interesse dos alunos e seu desenvolvimento nas habilidades de tocar violão.

Provavelmente, é mais difícil ensinar às crianças e jovens da ONG X, pelas dificuldades decorrentes do contexto social e familiar em que vivem. No entanto, concordamos com Ioschpe (2011, p. 112), quando aponta que o problema não é o aluno em si, mas nossa dificuldade em trabalhar com ele. E para vencer essa dificuldade, precisamos de alternativas metodológicas e procedimentos didáticos eficazes – ou seja, a questão é pedagógica.

Assim, a própria formação (inicial ou continuada) do professor precisa considerar que, para que a educação musical possa contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo e cumprir finalidades sociais, é importante equilibrar as funções contextualistas e essencialistas.²³ Não é possível, portanto, prescindir da música, nem, em nome dela, deixar de lado objetivos de formação geral.

21. Para essa pesquisa, foram coletados dados através da observação de seis aulas e de entrevista semiestruturada com o professor.

22. Ver ainda Barros e Penna (2011b), quanto ao ensino coletivo de violão, embora no contexto específico de um curso técnico de música.

23. Nesse sentido, Galizia, Bronzatti e Pagliacci (2011) apresentam um interessante relato de um estágio supervisionado que procura encontrar esse equilíbrio.

referências

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI/AAPG. *Estatuto Social*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/Site3/downloads/estatuto.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARROS, O. R. N.; PENNA, M. O social e o musical: um estudo de caso em uma ONG de João Pessoa-PB In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011a. p. 30.
- _____. Educação musical na educação profissional: um estudo de caso em um curso técnico em instrumento musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011b. p. 916-926. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Portaria nº 458, de 4 de Outubro de 2001*. Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/sobre/ministerio/legislacao/assistenciasocial/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf/view>>. Acesso em: 2 set. 2010.
- BRITO, A. de A. de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. Monografia (Licenciatura em Música)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 17-24, mar. 2006.
- CARVALHO, I. M. M. de. Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 4, p. 50-61, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a07v18n4.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- CARVALHO, L. M. *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. Tese (Doutorado em Artes)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Simcam, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011.
- GALIZIA, F. S.; BRONZATTI, R. F.; PAGLIACCI, M. F. de O. O estágio supervisionado em educação musical: postura contextualista ou essencialista? In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1748-1756. 1 CD-ROM.
- HIKIJ, R. S. G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006.
- ILARI, B. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.
- IOSCHPE, G. Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social. *Veja*, São Paulo, ed. 2225, ano 44, n. 28, p. 108-112, 13 jul. 2011.
- JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- KEBACH, P. F. C.; HERZOG, A. A musicalização no vale do Paranhana: observação das atividades realizadas em projetos sociais. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 212-220. 1 CD-ROM.

KLEBER, M. O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MELLO, M. R.; PENNA, M. Educação musical em um projeto social: um estudo de caso em João Pessoa/PB. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011. p. 29.

MENDES, J. E. R. Ensinar e aprender música no PETI de João Pessoa: um relato de experiência no processo musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1022-1029. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. p. 15-32.

ONG X. *Estatuto local*. João Pessoa, 2006.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 25, p. 141-152, jan./jun. 2011.

SILVA, J. A. *Ensino coletivo de violão: concepções e práticas em uma escola particular de educação básica de João Pessoa*. Monografia (Licenciatura em Música)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, N. C.; MENESES, A. B. N. T. O poder disciplinar: uma leitura em Vigiar e Punir. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 4, p. 18-35, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero4/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Noelma%20C%20de%20Sousa%20e%20Antonio%20Basilio%20N.%20T.%20de%20Meneses,%20Uma%20leitura%20em%20Vigiar%20e%20Punir,%20p.%2018-35.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

TEMMERMAN, N. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TOLEDO, A. F. et al. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 219-240.

Recebido em
01/12/2011

Aprovado em
02/02/2012