

Trocando experiências: relações entre educação musical, etnomusicologia e contextos culturais na percepção de educadores sociais¹ na Bahia

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Angela Lühning
UFBA – angela_luehning@yahoo.com.br

Flávia Candusso
UFBA – flaviacandusso@gmail.com

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre as instigantes relações entre educação musical, etnomusicologia e contextos sociais a partir de uma análise de atividades realizadas em oficinas de música em diversas iniciativas culturais do terceiro setor. Os dados foram levantados a partir de relatos de experiência de educadores durante a realização de um GT, seguido por uma fase de aplicação de questionários aos participantes, resultando na conclusão acerca da importância das experiências pedagógicas no terceiro setor, para impulsionar a reflexão crítica sobre a atuação com música no contexto escolar, assim problematizando as discussões atuais na área de educação.

Palavras-chave: Educação musical e etnomusicologia, terceiro setor e educação pública

Exchanging experiences: relationship among music education, ethnomusicology and cultural contexts through the perceptions of social educators of the State of Bahia

Abstract: The current paper aims to discuss the relationship among music education, ethnomusicology and social contexts analyzing different music workshops/courses realized in institutions of the third sector. Data have been collected during a Discussion Group of a Conference, where educators discussed their experience and in a second moment answered a formulary. The results point out the importance of pedagogical experiences in the third sector in order to motivate a critical discussion about music education in schools and in the music teachers' education programs.

Keywords: music education and ethnomusicology, third sector and public education.

1. Introdução

Durante o GT *Educação musical em projetos socioculturais*, realizado no II FEMBA (Forum de Educação Musical) em Salvador em 2013, tivemos a oportunidade de conhecer, a partir de relatos de experiência, o universo de atuação de cerca de 20 educadores, com maior ou menor tempo de atuação no terceiro setor, com e sem formação em licenciatura em música, já concluída alguns anos atrás ou ainda em andamento. Os educadores, com um perfil de 25 a 40 anos, quase todos de Salvador, numericamente bem equilibrados entre homens e mulheres, estão ou já estiveram empenhados em atividades, desenvolvendo oficinas de percussão, musicalização, teoria,

¹ Inserimos aqui propositalmente o conceito do educador social, mesmo que ainda não seja de uso corrente entre os educadores, por acreditar que as suas práticas se inserem plenamente nas propostas da pedagogia social, conforme abordado por Caliman (2009) e Machado (2012), entre outros.

violão, flauta, coral e outras atividades, com cunho profissionalizante ou de formação integral do ser humano. O seu público nas diversas iniciativas do terceiro setor era composto por crianças, adolescentes e adultos, quase sempre moradores de bairros periféricos de Salvador, em geral em situação de vulnerabilidade social, incluindo até presidiários. Em média eles tinham 2 a 3 anos de atuação ininterrupta ou intermitente². Praticamente todos estavam naquele GT para aprofundar as suas experiências e por querer compartilhar os problemas enfrentados na prática, com exceção de poucos que apenas queriam se aproximar à temática, sem ter atuado ainda no terceiro setor.

Apresentamos aqui os resultados das discussões e dos demais dados coletados através de questionários, entrelaçados com as nossas próprias experiências, tanto na formação de futuros educadores musicais no âmbito de ensino superior, quanto no terceiro setor. Acreditamos que representam um importante ponto de partida para as atuais reflexões sobre o papel da música na escola, a educação em tempo integral e as relações entre escola e terceiro setor. A nossa discussão utilizou procedimentos mais qualitativos porque os questionários aplicados priorizaram aspectos qualitativos em vez de quantitativos. No decorrer do texto iremos evidenciar as questões que consideramos principais para futuros desdobramentos conceituais e práticos a partir da fala dos próprios educadores, colhidas nos questionários, abordando conceitos, conteúdos e métodos de seu fazer.

2. Abrindo a roda

Para a surpresa de todos, durante os encontros no GT as falas dos participantes logo evidenciaram que as experiências pedagógicas, por mais singulares que sejam e possam parecer, tinham muito mais em comum do que de diferente, embora fossem situadas em diferentes bairros e tivessem propósitos diversos. Mencionamos de início duas das principais características do trabalho em ONGs, projetos e congêneres, observadas por quase tod@s. Em relação ao trabalho com música em si, por muitos foi mencionada a opção pela não utilização de materiais escritos como partituras ou métodos, devido à necessidade de trabalhar de outra forma com os saberes musicais já (pré-)existentes. A oralidade e a capacidade auditiva de memorização dos alunos são bastante fortes, o que obriga os educadores a procurar outras possibilidades de explorar os conteúdos musicais através de habilidades múltiplas incluindo o corpo, aspectos cênicos e a criatividade. A segunda característica era a necessidade de aproximação

² Três participantes eram oriundos de outros estados do Nordeste.

mais direta com os participantes das oficinas, não somente no momento da aula, mas em outros momentos que transcendem as atividades coletivas e se apoiam em vivências extraclasse. Isso inclui também o contato mais constante com os responsáveis de crianças e adolescentes e com redes familiares e sociais, presentes nos bairros de forma geral. Essa atitude certamente não está tão presente no cotidiano de educadores atuantes em escolas regulares e, quando existe, é mais frequente na esfera da coordenação pedagógica (LÜHNING, 2013). A ação dos educadores, além das aulas, geralmente inclui também a participação nos vários momentos culturais existentes no contexto dos bairros, onde se situam as iniciativas das instituições, tornando esse educador de música mais próximo e humano.

Mesmo que, em geral, exista o reconhecimento da importância das atividades e dos educadores, houveram também muitos relatos sobre a atitude de pais que autorizam a ausência dos filhos, por considerar aquelas atividades musicais algo menos importante do que o atendimento a uma necessidade imediata de ordem estrutural da economia familiar, por exemplo. Assim se coloca a ordem da autoridade paterna contra as motivações das crianças, com vontade de participar da atividade em vez de trabalhar.

Essas densas e tensas relações entre motivação e outros interesses ficam ainda mais evidentes quando se trata de atividades musicais de cunho profissionalizante: foram ressaltados por alguns educadores os problemas relativos à formação profissional, muitas vezes levando a distorções e interferências no trabalho pedagógico. Pois, muitos daqueles a serem profissionalizados só estavam ali por causa de uma bolsa que recebiam, fato que trouxe consequências sérias para a questão da real motivação e disposição em participar da construção de novos conhecimentos. Nesses casos relatados foi necessário fazer concessões e acordos da parte dos educadores para que fosse possível trabalhar minimamente com os jovens realmente interessados, incluindo a necessidade de estabelecer regras de convivência. Aliás, a construção coletiva de combinados tem sido um relato recorrente de quase todos os educadores, com muitas variações a depender da faixa etária.

As tensões com a esfera familiar/social também ficam perceptíveis no âmbito do comportamento em relação ao uso recorrente e desproporcional da força física. Ela não somente resulta em brigas entre participantes de oficinas, como consequência de desavenças trazidas do ambiente externo para dentro da sala de aula, mas até atinge a integridade física de instrumentos musicais, especialmente os de

percussão. Para extravasar seus sentimentos, a agressividade é passada aos instrumentos que chegam a ser danificados. Isso traz à tona a questão de violência física, verbal ou psicológica, presente na vida de crianças/ adolescentes, revelando também a existência de códigos de conduta e ética específicos, que, em geral, norteiam a sua convivência social e confrontam o educador com uma série de questões para as quais ele não tem sido preparado na sua formação. Pois, como intervir em questões que são vistas como sendo exclusivas da esfera doméstica, sem margem para palpites ou intromissão de pessoas de fora do convívio familiar?

Deve ser levado em conta que a maior parte dos alunos que frequentam os, assim chamados, projetos sociais, oferecidos por ONGs, fundações, associações ou programas governamentais como Mais Educação, Segundo Tempo, etc., são os mesmos que estudam nas escolas públicas ou, então, em pequenas escolas particulares nos bairros onde residem. Estes bairros, em geral, são considerados como socialmente periféricos e vistos de forma estigmatizada, senão preconceituosa, também em relação à música (SILVA, 2009). Mas, parece que a chave para a constituição das especificidades educacionais, especialmente na área das artes, reside na compreensão dos hábitos musicais e das características culturais locais, o que de fato requer uma aproximação constante do educador social ao universo cultural, facilitada pela relação com os alunos, já mencionada. A inserção de alunos na vivência cultural de um local geográfico específico também se revela como ferramenta importante para guiar as ações de educadores musicais nas escolas regulares. Porém, foi observado que esse tipo de interação até pouco tempo atrás em geral não fazia parte da formação dos educadores atuantes nesses contextos. Só recentemente um diálogo mais aberto com a etnomusicologia tem contribuído para uma redefinição do próprio conceito de música, sua diversidade e importância nos contextos sociais das comunidades, em geral detentores de intensas vivências musicais, assim fomentando a inserção de outras expressões musicais.

Em relação aos procedimentos pedagógicos e metodológicos, muitos disseram que seus cursos de formação, sejam-nos de licenciatura ou então de bacharelado, não lhes tinham proporcionado ferramentas que, efetivamente, são necessárias para realizarem as atividades em questão. Essa constatação lhes trouxe a necessidade de procurar outros caminhos, muitas vezes com colegas atuantes em outros projetos, assim, de certa forma, aprendendo com a prática e experiência de situações semelhantes ou comparáveis, algo que os manuais e métodos de pedagogia e educação

musical não estavam oferecendo. Nesse ponto é importante ponderar e lembrar que desde 2010, com o surgimento do Programa PIBID (CANDUSSO, 2014) o curso de licenciatura em música tem se lançado a novos desafios em relação à atuação docente, especialmente em escolas públicas, discutindo e praticando conceitos e conteúdos, antes muitas vezes presentes somente na ação dos educadores sociais, atuando no terceiro setor, mas agora também presentes na formação dessa nova geração de educadores musicais.

Assim nos parece que a situação pedagógica vivenciada em projetos culturais/sociais traz uma possibilidade de aprendizagem impar que pode ir até além daquelas vividas em sala de aula nas escolas regulares por sua maior possibilidade de compreensão do contexto de vida dos alunos e a chance de trabalhar de forma mais livre os conteúdos propostos por cada educador ou até pelos alunos. Tampouco existe a necessidade de avaliação já que não há, em geral, conteúdos programáticos a cumprir, mas apenas a busca por conteúdos em melhor diálogo possível entre saberes e com o projeto político pedagógico da instituição em questão. Apesar das dificuldades relatadas, nos poucos casos em que a participação na oficina estava vinculada a uma bolsa, a motivação pessoal em querer tocar, cantar (ou fazer outras atividades), em geral, parece falar mais alta. Ela é capaz de transpor os possíveis obstáculos da ausência de materiais, espaços apropriados, dificuldades de frequência, fazendo com que os participantes das atividades se envolvem com empolgação e percebem aquilo como algo prazeroso, o que abre uma frente interessante de discussão.

3. Discussão

A partir do exposto surgiram duas perguntas principais que se referem de um lado às pessoas envolvidas nesse processo e do outro aos desdobramentos das experiências relatadas em relação aos conteúdos: 1) o que faz os educadores atuarem nesses contextos específicos, e 2) o que outros contextos de ensino de música podem aprender com eles? Pois, acreditamos que o fortalecimento da presença da música nas escolas se dará muito a partir das trocas de experiências com mestres e educadores já atuantes no terceiro setor. Pelas respostas recebidas a escolha do terceiro setor não tem sido somente uma questão de ordem econômica, fazendo o educador aproveitar qualquer oferta que aparecesse, mas também uma identificação com os contextos com os quais os educadores de fato interagem. A satisfação desses educadores em

perceberem que estão construindo diálogos, proporcionando descobertas, trazendo novas possibilidades e gerando fonte de satisfação, faz com que muitos se sentem realizados, embora o investimento emocional também seja alto pelo envolvimento direto com as complexas realidades de vida de seus alunos. Assim, poderíamos até perguntar: existe um perfil específico das pessoas que atuam no terceiro setor ou até o preferem, levando em conta que se trata de uma área bastante recente, contando apenas com cerca de duas décadas no Brasil, sem contar com experiências esporádicas anteriores. Seria ele mesmo alguém oriundo de contextos sociais similares e com vivências musicais anteriores parecidas com as dos seus alunos, o que facilitaria a identificação? Ou então ele teria uma motivação específica na sua própria atuação, diferente da de outros profissionais na área de música? Como já apontado acima, parece que o novo perfil de bolsistas PIBID, em maior parte também oriundos de escolas públicas, permite um diálogo mais direto com colegas já formados e atuantes no terceiro setor, estreitando laços, trocando experiências e mudando as percepções de procedimentos metodológicos e conteúdos musicais a partir de experiências bem sucedidas, envolvendo as vivências musicais e cotidianas de seus alunos (ver BARBOSA, 2009 e LÜHNING, 2013).

Entre as pessoas que dialogaram conosco, há um número acentuado de pessoas jovens (a maior parte em torno de 30 anos), o que gera uma pergunta que só poderia ser respondida através de um estudo longitudinal: com o passar do tempo esse educador mais presente e atuante no terceiro setor tende a buscar a estabilidade que encontra, por exemplo, no universo dos concursos públicos com o fortalecimento do ensino de música nas escolas públicas ou mantém a sua escolha e motivação em relação ao local e público de atuação que tem demonstrado nas suas respostas?

Temos observado na nossa experiência formativa na universidade o advento das práticas educativas no terceiro setor e a rápida inserção de formando nesse universo, oferecendo às pessoas não somente um meio de sustento, mas também proporcionando um nível de discussão e de mobilização que as “carreiras” tradicionais de professor de música particular ou concursado até então não ofereciam. Essa constatação aponta para uma questão mais profunda: a real e urgente necessidade de rever os conceitos de música a serem discutidos e aplicados no contexto da formação e do ensino de música/ artes. Pois, só através da ação conjunta entre a redefinição do conceito de música, a partir de um intenso diálogo com a etnomusicologia, como propõe Campbell (2003), com expressões musicais que dialogam com o público envolvido nas ações do terceiro

setor e nas escolas públicas, e uma discussão crítica sobre procedimentos e métodos específicos e apropriados para o contexto brasileiro, é possível construir novas propostas para a educação musical brasileira.

Nesse sentido pleiteamos por uma contínua coexistência de possibilidades de atuação do educador musical no campo da educação escolar e não escolar, fazendo dele também um educador social, com capacidade de lidar com os desafios de repertórios locais, tradições ou modas midiáticas e suas inserções sociais. Isso traz o desafio das secretarias de educação perceberem a necessidade de poder estabelecer colaborações entre ambas as esferas, a escolar e a não escolar, certamente trazendo benefícios para todos, especialmente para os participantes desse processo pedagógico. Assim, estes poderiam vivenciar música no contexto escolar e não escolar, até oferecendo outra interpretação do conceito do ensino em tempo integral, nas comunidades ao redor das escolas e de suas residências. Desta forma também seria resignificado o conceito de música como expressão cultural, dentro de uma acepção etnomusicológica, assim indo além daquele conceito muitas vezes ainda vigente nas definições que encontramos nas esferas de decisão e definição de políticas educacionais.

Para fechar a discussão trazemos algumas falas dos educadores musicais entrevistados, opinando sobre sua experiência e preparação profissional e expressando suas motivações em trabalhar nos contextos abordados com satisfação pessoal:

Em minha opinião, os cursos superiores, especialmente as licenciaturas, poderiam se preocupar em formar alunos para trabalhar o ensino de música nos mais variados contextos. Aproximar-se da comunidade. É importante compreender as necessidades e a realidade de cada ambiente para traçar objetivos e realizar um trabalho eficaz. Reconhecer os saberes de pessoas que atuam em ambientes informais, sem formação acadêmica e, através desses saberes, pesquisar novas possibilidades dentro da educação musical que ajudam a construir um curso capaz de abranger preparar profissionais capacitados para trabalhar não só em escolas de música, como também em instituições do terceiro setor e nas escolas públicas. (educador A)

No processo de formação do futuro professor é importante definir a área de atuação profissional com o curso ainda em andamento. É importante que o contexto seja levado em consideração, trabalhar em comunidade exige sim didática musical teoricamente amparada, mas, sobretudo uma leitura das condições e da cultura local que permitirá uma aproximação mais significativa. O aluno de licenciatura deveria concluir o curso especializado na área de sua atuação. Nasci numa periferia e sei bem de perto as dificuldades de acesso, limitações e ociosidades em que muitas vezes somos submetidos. Sei, também o quanto é importante para a comunidade atividades que estimulem a descoberta de suas aptidões e talentos, que estimulem o sonho, e que não apenas nos instrumentalize para o necessário mercado de trabalho, que ajuda na sobrevivência, mas impende o crescimento humano, reduzindo, muitas vezes, a potencialidade criativa e reflexiva, num processo perverso de alienação, exploração e dominação. (educador B)

Reproduzo o modelo de educação que me oportunizou mudar de contexto social, a educação musical foi transmitida a mim por um educador musical (não professor de música), que me fez entender o papel impar desse profissional no contexto que remete à pobreza e violência. (educador C)

Espero que as universidades valorizem cada vez mais, as práticas musicais nas comunidades, respeitando a diversidade e considerando a realidade vivenciada. É indispensável relatar, que as vivências e experiências musicais em comunidades, podem contribuir para o entendimento e respeito ao pluralismo cultural, principalmente em estratégias plurais metodológicas que podem contribuir para o aprendizado no âmbito musical, independente de raça, credo, nacionalidade, vertentes formais ou informais. Além disso, as universidades devem ultrapassar as fronteiras e barreiras acadêmicas que impedem muitas vezes, a manifestação das riquezas musicais encontradas em lugares considerados “não musicais”. Desejo contribuir cada vez mais com estes trabalhos em comunidades, pois sinto muita alegria, prazer e satisfação em colaborar musicalmente através da prática. [...] Estes trabalhos comunitários contribuem para a minha satisfação pessoal e profissional, assim como a minha visão de mundo relacionada ao aprendizado musical. Estou constantemente aprendendo com os coralistas através das suas histórias de vida e contextos que ajudam a compreender, refletir, construir, desconstruir e reconstruir as estratégias metodológicas para o ensino, assim como, práticas e pensamentos com relação ao processo de aprendizagem musical. (educador D)

Em primeiro lugar, gosto de estar em salas de aula trocando experiências com os grupos de alunos e poder contribuir na vida de cada um deles, ao mesmo tempo em que aprendo muito, não só sobre música, como também sobre a vida. A experiência em projetos sociais é bastante diferente da realidade de uma escola de música e exige atenção muito maior, do professor, no que diz respeito a outros fatores pessoais do aluno que podem interferir no aprendizado musical e/ou na formação dele. Um fator que me motiva bastante é a relação professor x aluno, muito mais próxima em um projeto social do que em escolas. Nas instituições que trabalhei e trabalho, convivo com os alunos mais tempo do que somente o momento da aula e são nesses momentos que a relação se estreita um pouco mais. Além disso, perceber que, através do trabalho dos educadores de uma instituição social, é possível modificar, de forma positiva, o comportamento e atitudes de um aluno que muitas vezes não tem referências familiares que o ajudariam a se desenvolver na vida, traz grande satisfação. (educador A).

Referências:

- BARBOSA, Jorge Luiz; DIAS, Caio Gonçalves (Org.) *Solos Culturais*. Santos – Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2013. Disponível: <http://www.solosculturais.org.br/disponivel-para-download-o-livro-solos-culturais/>
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, UNISAL, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010.
- CAMPELL, Patricia S. Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, n. 26, 2003, p. 16-30. Também: <http://rsm.sagepub.com/content/21/1/16> (acesso em 1/3/2014)
- CANDUSSO, Flávia. O PIBID- Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: *Olhares sobre a Docência. Primeiras experiências do programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)* (ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos (Org.)). Salvador, EDUFBA, 2014, p.149-162.
- LÜHNING, Angela. Na encruzilhada dos saberes e fazeres musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação musical e espaço(s). In: *Trânsito entre fronteiras na música*. (VIEIRA, Lia Braga; ROBATTO, Lucas; TOURINHO, Cristina (org.)). Belém, PPGARTES/ ICA/ UFPA, 2013, p.11-54.
- MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: Políticas, teorias e práticas em construção. [http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/11/artigo - Pedagogia Social1-Evelcy.pdf](http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/11/artigo_Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf) (acesso em 20/2/2014)
- SILVA, Jailson de Souza (org.). *O que é favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009. <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/09/o-que-%C3%A9-favela-afinal.pdf> (acesso em 12/12/2013)