



Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano¹

Alda Oliveira (UFBA)

Resumo: Este texto aborda as relações entre educação musical, identidade e cultura, com ênfase numa perspectiva que sugere a articulação entre os processos de educação musical escolar e não escolares. Defende-se um ensino de música que tenha relações com o poder mobilizador da cultura, que seja equilibrado em termos de atividades musicais, que seja musical e que contribua para um mundo mais humanizado. São apresentados fundamentos teóricos que podem orientar o professor de música para uma abordagem pedagógica de articulação e diálogo com a cultura (a abordagem PONTES) e uma representação gráfica para explicar uma opção de organização curricular.

Palavras-chave: Educação escolar. Educação não escolar. Cultura musical. Educação multicultural.

Music education and identity: mobilizing the power of culture for a better musical formation and a more humanized world

Abstract: This text is related to music education, identity and culture, with emphasis on an educational perspective that suggests the articulation between the formal and informal processes. It supports a music education perspective that relates to the mobilizing power of culture, that is balanced, that is musical, and may contribute to a more humanized world. It presents pedagogical suggestions to develop articulation and dialogue with culture (PONTES approach) and a graphic representation that can be used for the development of music curricula.

Keywords : Formal education. Informal education. Musical culture. Multicultural education.

Até os anos 80 analisávamos a instituição escolar dentro dos marcos das teorias funcionalistas (Durkheim, Parsons e outros) ou das teorias de reprodução (Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis), que mostravam a força das macroestruturas na escola. Mas a partir dos anos 80, a escola tenta superar os determinismos sociais e as dicotomias ação-estrutura, sujeito-objeto. Surge assim um novo humanismo, que coloca a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. Porém, como ressalta Dayrell, “tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas”. (2001, p. 137).

A escola é o resultado de interesses, da organização oficial do sistema escolar e dos sujeitos que criam as suas interrelações, e tornando a escola uma instituição em processo permanente de construção social. Acontece que o processo educacional escolar tanto reproduz o velho como abre a possibilidade de construção do novo. É o movimento e a dinâmica do desenvolvimento humano que está sempre se processando no mundo e dentro de todos nós. Atualmente a demanda de acesso à universidade, por exemplo, tem aumentado, forçando a passagem de um ensino superior elitista para um ensino de massa e democratizado. A UNESCO menciona pontos dessa mudança que está acontecendo no mundo como a tendência para avaliar a qualidade e a pertinência do ensino, exame dos graus e dos

¹ Conferência apresentada no IV Encontro Latino-Americano de Educação Musical (ISME) em Santiago do Chile, de 25 a 30 de setembro de 2005. Publicada em *Claves* com permissão dos organizadores.

diplomas dos universitários por causa dos empregos dos diplomados, além da tendência cada vez mais forte de internacionalização dos métodos pedagógicos, resultante da mobilidade das pessoas assim como dos conhecimentos e saberes. (1999, p. 543). Estivemos recentemente em Kuala Lumpur, Malásia, e para a nossa surpresa, no caderno especial do domingo, estava a notícia: *Capoeira is a hit in Malaysia!* (Capoeira é um sucesso na Malásia!). Portanto, o diálogo e a negociação precisam fazer parte do ensino, e as diferenças culturais precisam deixar de ser um obstáculo para a gestão e para o trabalho do professor, e tornar-se aliada, uma das janelas de conhecimento e experiências para estabelecer vínculos com o outro.

Essa perspectiva que aqui trazemos, de uma formação musical que mobilize o poder da cultura, pretende estar afinada tanto com a visão da escola enquanto processo de construção social, quanto com o novo humanismo, centrado na pessoa, que inclui natureza e sociedade. Paradoxalmente, nesta nova era globalizada, onde o acesso à informação é rápido e amplo, a sociedade tende a ser particularista e quer estar preocupada com os seus próprios interesses. Mas nós, professores, que lidamos com processos educacionais em música, gostaríamos de vivenciar processos menos isolacionistas e mais cooperativos. E a música pode ser uma opção socializante poderosa para ajudar nesse processo de construção social do conhecimento na diversidade cultural.

Para Paulo Sergio Rouanet (2005) “O intelectual está em crise porque os universais estão em crise... A resposta a esse particularismo não pode ser a reativação do nacionalismo ou dos fanatismos étnicos e religiosos... Mas a criação de novas formas de organização pacífica da humanidade com a implantação de uma democracia mundial”. Em termos de educação musical, não precisamos também de dogmatismos metodológicos ou estéticos, ou da imposição de músicas ou estilos determinados por questões políticas ou similares.

A escola precisa da arte para estar viva. Possuindo uma identidade que a re-signifique no contexto sócio-cultural e econômico, e desenvolvendo um ensino que torne os seus estudantes seres mais humanos, a nossa escola pode não somente transmitir cultura às gerações mais novas, mas também pode modificar a cultura dos envolvidos, articulada com o conhecimento e afinada com a ordenação do social. Assim, tem chances de transformar o mundo através de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos, ações significativas e estéticas.

Lançando olhares sobre a relação do conhecimento com a cultura, o autor Luciano de Faria Filho constata à luz dos fatos históricos, que quando a cultura da escola em Minas Gerais, Brasil, não diferia da cultura da população e do conhecimento escolarizado, essa escola não se preocupava com uma educação de mudança de hábitos, costumes, sensibilidades e por isso havia pouca transformação da população em cidadãos ou trabalhadores capitalistas. Na análise deste autor (*apud* DAYRELL, 2001, p. 129), “Desse estado de educação surgiram marginalidade, crime, favelas, vadios e vagabundos, greves de operários e crise na lavoura de café”. Só a partir de 1906 a cultura escolar foi transformada para funcionar como instituição socializadora de conhecimentos, inserida no mundo urbano, funcionando em prédios com uma imagem arquitetônica para ser reverenciada e começa a dialogar com outras



ciências para atingir os sujeitos da intervenção, assim como o mundo “físico, social e político em que atuam”. (*Ibidem*, p. 131)

Nossa vida é alimentada com a cultura. Como Merriam explica (1964, p. 21), assim como outros animais, o Homem se move através do tempo, do espaço e na sociedade, mas é único em termos de cultura. É ela que imprime em nós uma identidade como pessoas, cidadãos. Não podemos deixar de considerá-la como moldura para as ações educativas, pois ela é mobilizadora. É um agente trans-formador. Não há uma definição universalmente aceita de cultura. Para Merriam, cultura é “o comportamento aprendido e acumulado do homem” (*ibidem*). O comportamento artístico é um dos universais na experiência humana, assim como os sistemas social, econômico e político. “Todos os homens em todos os lugares incluem todos esses aspectos de comportamentos aprendidos na organização de suas vidas” (*ibidem*, p. 23). Embora a cultura seja dinâmica, a mudança é uma constante na experiência humana. Mas a “cultura é também estável, ou seja, nenhuma cultura muda em grandes quantidades e da noite para o dia; os tecidos de continuidade perpassam cada cultura, e portanto a mudança deve ser sempre considerada em contraposição a uma base de estabilidade” (*ibidem*, p. 303). Mas Certeau nos lembra que “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (CERTEAU, 1995, p. 141).

O contexto social pode ser um ponto de partida na significação musical, mas não se restringe a ele. A educação musical hoje precisa considerar o social, o cotidiano, mas não deve estar restrita a esses aspectos, sob o risco de perder a sua identidade como área de educação musical e de arte, pois estas particularidades da música como discurso é que garantem os traços identitários desta área de conhecimento. A sociedade, incluindo alunos e futuros professores, precisa desenvolver uma postura que possa refletir valores comuns ao campo de trabalho de educação musical, mesmo que desenvolvam métodos de trabalho pessoais, alternativos ou de outras autoridades no assunto (mestres da academia ou da cultura oral). Diante da grande diversidade e riqueza presentes na multiculturalidade musical, os professores precisam ter elementos de crítica e de experiência musical para aprenderem a refletir e analisar e a desenvolver os seus próprios valores, ou seja, pensar também sobre si mesmo de forma múltipla. O processo de ensino musical inclui escolhas e essas também incluem ações de análise, comparação, percepção das diferenças e semelhanças, avaliação crítica sem preconceitos ou radicalidades.

A simples vivência musical pode ajudar o aluno a desenvolver-se? Sim e não. Como se pode verificar em algumas regiões, a música pode estar no centro das atividades sociais da comunidade. Porém a música na escola destes locais pode nem sequer refletir estas manifestações artísticas, ou nem desenvolver os alunos para olhar e desenvolver outras músicas. Por estas razões, vemos pessoas detentoras de saberes musicais e artísticos organizando entidades que se dedicam ao ensino desses saberes, que de certa forma funcionam como escolas. Em Cachoeira, Bahia, por exemplo, existe um

grupo de samba-de-roda mirim, composto por crianças e jovens, que foi criado por D. Dalva² há uns vinte anos atrás e que tem dado suporte ao samba-de-roda existente na região. Pudemos ver a vivacidade e leveza dos passos dados pelos jovens ao cantar os sambas, acompanhados pelos mais velhos. A educação musical precisa se propor a fazer mais, pois podemos correr o risco de perdermos a nossa identidade como músicos ou educadores musicais perante a sociedade. Urge que os professores assumam também papéis de intermediadores e produtores culturais, mas para tal, é importante incluir conhecimentos relacionados às atividades referidas nos currículos da graduação.

A educação musical inclui tanto a educação em música como educação através da música (ensino de música como meio e como fim). Nesse sentido é que podemos perceber a importância da busca por várias opções para a formação de professores, não somente em termos de especialidades, mas também de adoção de metodologias. A área tanto precisa daquele que musicaliza os jovens com a finalidade de desenvolver os seus talentos musicais como leigos ou profissionais, mas também daquele professor que ensina música como meio de educar ou com propósitos de inclusão de alunos com necessidades especiais, trabalhando assuntos relevantes de outras disciplinas do currículo escolar e formando cidadãos. Trata-se de incentivarmos tanto o trabalho do especialista como do generalista na escola, pois precisamos de muitas pessoas agindo para inserir a música nos vários contextos e estimular os estudantes a serem cidadãos com uma bagagem musical e humana, significativa.

A *International Society for Music Education* (ISME) defende que a educação musical deve ser um processo contínuo e abarcar todas as faixas etárias, todos os aprendizes, em todos os níveis de desenvolvimento/habilidade. Todos devem ter acesso a um programa de educação musical equilibrado, abrangente e progressivo, facilitado por educadores musicais eficientes, e que todos os aprendizes devem ter a oportunidade de crescer no conhecimento musical. As pessoas devem desenvolver habilidades e vivenciar atividades de apreciação musical de forma que estas desafiem as suas mentes, que estimulem as suas imaginações, traga alegria e satisfação a suas vidas.

Já que todas as pessoas precisam receber uma educação musical de qualidade, uma consciência crítica deverá ser formada no professor, para que, a partir das experiências dos estudantes, este possa fazer pontes e articular essas experiências com os novos conhecimentos e os novos desafios. Com respeito ao multiculturalismo, apesar das grandes dificuldades que temos na formação e na prática escolar para implantar essa visão, a ISME defende que todos devem ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s) cultura(s) e de outras culturas de outras nações, que todos os aprendizes devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades para compreender os contextos cultural e histórico das músicas, para fazer julgamentos críticos relevantes sobre música e execuções, para analisar com discriminação e para compreender assuntos estéticos relevantes à música.

Apesar da predominância da música ocidental erudita e das músicas divulgadas pela mídia, temos, como educadores musicais, de defender a validade de todas as músicas do mundo, e respeitar

2 D. Dalva é membro da Irmandade da Boa Morte, Cachoeira, Bahia.



o valor dado a cada música em particular pela comunidade que a pertence. Esta visão relativista sobre os valores que são dados por cada comunidade a suas músicas precisa ser compreendida pelo professor de música, sem, contudo, deixar de considerar questões de gosto, de estética, de funções das diversas músicas. A diversidade das músicas do mundo trás para a área uma rica oportunidade para aprendizagem inter-cultural, para a melhoria da compreensão internacional, e conseqüentemente, para ajudar a tornar o mundo mais humano. Dois terços do mundo estão em desenvolvimento, de acordo com dados oficiais. Assim, cada vez mais, torna-se fundamental ter uma visão pedagógica multicultural, que também veja a pessoa como um ser multifacetado, único, que precisa compreender as diferenças dos outros e ser compreendido na sua identidade, de forma inteira e holística.

Pesquisamos atualmente as pedagogias dos mestres da cultura musical da Bahia e dentro desse universo de ampla e profunda sabedoria, podemos verificar que apesar das diferenças metodológicas e de materiais, estes mestres além da grande sabedoria e conhecimentos musicais e artísticos que acumularam durante as suas vidas profissionais, eles cultivam claros valores musicais e pedagógicos, que defendem perante a sociedade e seus alunos. Fica bastante claro que cada mestre é respeitado e admirado pelo seu perfil de grande ser humano, antes de tudo. Depois como companheiro e mestre competente. Como o modelo é um dos principais motivadores para o trabalho do estudante, podemos notar a grande influência que o mestre tem sobre eles. O processo de construção de identidade musical dos seus seguidores é grandemente influenciado pelos ensinamentos do mestre, mesmo que mais tarde estes sigam o seu próprio caminho. Mestre Faísca, por exemplo, segue os ensinamentos de Mestre João Pequeno, que foi discípulo de Mestre Pastinha. Este já possui a sua academia, os seus alunos, mas freqüentemente João Pequeno visita a academia (que leva o seu nome) e relembra os seus princípios e procedimentos, brinca e joga com os alunos como se fosse um deles, com toda simplicidade, dando o exemplo de sabedoria, bondade e competência a ser imitado.

Podemos estender essa lógica para a formação docente em música. A não ser que a área de educação musical construa e dissemine um corpo de valores consistente com a realidade atual, esta poderá perder a sua força na sociedade como um todo, mais do que já perdeu ao longo desses anos em que se debate entre as várias opções identitárias, como, canto orfeônico, educação artística, educação artística polivalente, métodos Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Martenot, Gazzini de Sá, visões interdisciplinares e sociais (cotidiano, construtivismo, etnoeducação, etc.), visões radicais de movimentos estéticos (com música contemporânea, com uso de objetos sonoros, com ênfase no repertório barroco ou medieval, etc.), visões extremistas em torno da expressão ou da criação (*laissez-faire* das oficinas de criação sonora, por exemplo) ou até mesmo abordagens que defendem o respeito excessivo aos valores do outro, ao ponto de levar os alunos a só vivenciarem o que estes gostam e valoram, desenvolvendo a “pedagogia da felicidade”, ou seja, qualquer coisa pode ser considerada boa.

Aqui posso ilustrar um exemplo: um estagiário ensinando música a um grupo de crianças e estes dizem a ele que gostariam de fazer música de capoeira. Este então ajuda os alunos a “construírem” a

música deles de capoeira. Só que a música resultante não continha qualidade estética, nem estilo da capoeira ou sequer a rítmica simples binária deste jogo-luta típico brasileiro e já famoso em vários países. Ao ser questionado, o aluno-professor se justificou dizendo que aquela música era a “música de capoeira deles” e que ele não tinha o direito de interferir mudando alguma coisa. Para nós, este professor perdeu uma rica oportunidade que teria para, não somente explicar muitos aspectos sobre a capoeira, sua música, mas também para aproveitar os aspectos improvisatórios dentro do gênero e extrapolar para outros tipos de músicas, inclusive a dos próprios alunos. E também, poderia, caso não soubesse nada sobre a capoeira, consultar os próprios alunos ou colegas de fora que soubessem mais do que ele sobre o assunto para ilustrar e trabalhar melhor o gênero. Mas acho que acima de tudo era um grande momento para usar o poder mobilizador da cultura para ensinar música, fazendo pontes com uma formação cidadã e humana.

No nosso entendimento, desde quando temos entidades associativas que congregam pessoas da mesma área e que pretendem o seu desenvolvimento como campo de conhecimento, estas precisam não somente estimular a identificação desses valores entre os seus profissionais, mas também disseminá-los. Nesse sentido, podemos citar como exemplo para a nossa área de trabalho, o que é feito pela Sociedade Internacional para a Educação Musical (ISME) ao longo dos seus 50 anos de existência, através da divulgação e promoção dos seus valores e serviços, através das suas sete comissões de sub-áreas.

Nos cursos de formação de professores de música não podemos nos omitir como formadores. A universidade, como instituição formadora que é, precisa estar pró-ativa, aberta e preparada para discutir modelos pedagógicos, garantir que a crítica esteja presente entre os formandos, que elementos de articulação sejam identificados e usados para estabelecer diferenças e análises, e que todos possam ter a liberdade de ser, buscar, agir e refletir com responsabilidade e consistência, dentro dos valores comuns à área. Os formadores precisam manter as suas identidades específicas e colaborar entre si para que, dentro dessa diversidade, possa surgir um ensino de qualidade, coletivo, tomando como referência a própria música como discurso e relacionada com a pessoa, o cotidiano escolar, o mercado de trabalho, os elos da cadeia produtiva, as funções da música na sociedade, o contexto sócio-cultural, e todo o contexto artístico que envolve o fazer musical, ou sejam a noção proporcional das intrincadas relações que as expressões das linguagens da dança, do visual, do drama, da poesia possam ter em relação à música trabalhada. Temos de nos preocupar, como verdadeiros mestres, em desenvolvermos a sabedoria de descobrir que pontes precisamos fazer para articular cada um desses pontos entre si, nos momentos de ensino-aprendizagem adequados e vitais.

A princípio nos parece óbvio que o ensino de música deve ser musical e que deve utilizar o poder mobilizador da cultura. Mas nem sempre isso acontece. Por que? São diversas as razões. Pode ser a carência de uma formação docente para usar a música em todas as suas potencialidades estéticas e artísticas, ou também a falta de conhecimentos e técnicas para proporcionar aos participantes o retorno cultural e artístico que eles esperam, ou mesmo o despreparo para um trabalho multicultural



e mobilizador. Enquanto estivermos cultivando uma mentalidade dualista, separando o ensino entre técnica / interpretação, teoria / prática, formal / informal, educação / arte, estaremos cerceando as possibilidades do desenvolvimento de uma educação mais mobilizadora dos seres humanos. Mas infelizmente, dentro da nossa própria área nos dividimos como profissionais.

Participamos do momento atual de reflexão e ação promovido pelo Ministério da Cultura do Brasil (2005). Este, através de suas estruturas administrativas organizou forums democráticos de discussão sobre as etapas da cadeia produtiva nas várias artes, incluindo a música. O grupo da Bahia organizou-se por grupos de trabalho, e nós ficamos responsáveis pelo grupo que discutiu a formação musical. A princípio as pessoas dos demais setores estranharam que professores de música estivessem participando tão ativamente do fórum, juntamente com compositores, etnomusicólogos, produtores, intérpretes. Não podemos subestimar hoje o que significa o estigma que representa ser um educador musical em países em desenvolvimento (e isto significa um terço da população mundial!), como no Brasil, por exemplo. A área tem conquistado espaços de atuação, de divulgação através de revistas e livros, mas não tem tido espaço para refletir sobre os índices de rejeição que profissionais que atuam em outros setores da cadeia produtiva de música e de Arte têm a respeito do professor de música ou educador musical. Mesmo sendo professores de música contratados como profissionais de educação, estes em geral tentam não serem incluídos no rol dos educadores musicais. Diante das nossas experiências como membro do Fórum Permanente de Música da Bahia (FoPeMuBa)³ e também entre os participantes da primeira reunião da Câmara Setorial de Música⁴ pudemos perceber que este desconforto aumenta quando é usado o termo educador musical, mais que o termo professor de música. Questionou-se inclusive se o trabalho feito pelo educador musical poderia ser chamado de formação! Esse é um problema de identidade do educador musical que pode influir na questão da inserção da música e do professor tanto na escola como em outros programas e instituições. A princípio os membros do fórum não queriam admitir que a área de trabalho sobre formação em música tivesse algo a ver com discussões sobre a cadeia produtiva em música. Mas a partir das discussões e dos argumentos colocados, o setor formação ganhou importância e por coincidência, foi o primeiro a ser convidado para mostrar os trabalhos dentro da Câmara Setorial do Ministério da Cultura.

Dentro dos pontos que o grupo de trabalho da Bahia defende, podemos ressaltar a confirmação de que é função da escola proporcionar a compreensão da música como produto das culturas do mundo, como parte da história, como produção de estruturas formais e artísticas, como conhecimento. Para tal, governo e sociedade precisam desenvolver uma política de colaboração entre instituições públicas e privadas para promover a formação continuada de professores e profissionais da área de

3 Membros do grupo: Marineide Maciel, Sergio Emmanoel, Zuraida Abud Bastião, Flávia Candusso, Heloisa Leone, Marialice Regis Macedo, Ana Cristina Gama dos S. Tourinho, Brasilena Trindade.

4 Câmara Setorial de Música: órgão criado pelo Ministério da Cultura do Brasil. Primeira reunião realizada na FUNARTE, Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2005. A Associação Brasileira de Educação Musical estava representada pela Presidente da ABEM, Dra. Jusamara Souza, e a autora representava o grupo de trabalho sobre formação musical do Fórum Permanente de Música da Bahia (FoPeMuBa).

música nos seus contextos de atuação.

Entre outros pontos, destacamos o estímulo ao desenvolvimento de programas sociais, culturais e educacionais que promovam a integração de conhecimentos e integração social dos alunos, suas famílias e professores, visando não somente a socialização, mas, sobretudo, a cidadania plena, enquanto direito de todo ser humano. A formação universitária em música, por exemplo, precisa atribuir um papel central à cultura na vida intelectual dos profissionais de forma integrada ao conjunto de suas funções de ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços.

Dentro dessa perspectiva, temos de estimular a articulação entre o saber formal e os saberes tradicionais das manifestações populares, assim como a cooperação (com respeito às identidades e saberes) entre os mestres da academia e os mestres da cultura. Os participantes do Fopemuba também defendem ações voltadas para a cidadania cultural, através de programas diversificados e representativos da pluralidade cultural brasileira, realizados tanto em espaços comunitários como em teatros com acesso gratuito, e o desenvolvimento de projetos de escolas comunitárias de música e arte, com currículos diferenciados para atendimento aos diversos interesses, com amplo acesso para as diferentes populações, com incentivo à criatividade, à formação profissional, à formação de platéias e aos intercâmbios culturais.

Estas recomendações geradas a partir do grupo de trabalho do Fopemuba são bastante afinadas com as sugestões apresentadas no documento da UNESCO (p. 576-577). A partir desse documento e de nossas reflexões, podemos observar que juntamente com a cultura, atualmente estão: a noção de respeito ao meio ambiente, ao patrimônio, a outras comunidades e o respeito à pessoa como ser humano. Uma abordagem que intitulamos Pontes pode contribuir como orientação para as ações de articulação entre os elos que geram ensino-aprendizagem. Sem pretendermos ser exaustivos, gostaríamos de expressar algumas idéias para a área de educação musical e de música, que tanto podem ser desenvolvidas para a formação do professor no nível superior, como para outros tipos e níveis de populações.

É fundamental, como já foi dito anteriormente, que a área divulgue os seus valores, a sua identidade para que a sociedade conheça o que os profissionais da área fazem e propõem para a formação musical. Também deve ficar claro para as instituições que a área de educação musical pode trabalhar em várias frentes e com objetivos compatíveis com a realidade atual dos contextos socioculturais. Os programas escolares poderiam incluir modalidades de trabalho comunitário com componentes culturais, consolidando a solidariedade entre gerações e fomentando a expressão e a criatividade pessoal, ensinando o respeito a outras comunidades, seu patrimônio e o meio ambiente.

Os educadores musicais e as escolas podem desenvolver a sua dimensão de intermediadores nos diversos níveis de atuação (municipal, estadual, regional, internacional) em comunicação intelectual e intercâmbios, organizar estudos e redes de comunicação locais e regionais para desenvolver as indústrias culturais e outros setores produtivos do setor (dança, música, teatro, música popular, turismo cultural, literatura, artes visuais, etc.)



Por outro lado, a universidade precisa informar aos seus estudantes como a sociedade associa a atividade econômica a outros aspectos de suas vidas e de sua cultura, dos seus sistemas de valores, suas crenças morais e espirituais, e suas aspirações. Essas informações podem gerar projetos de música com maior grau de sustentabilidade e mais retorno para as populações.

Em termos latinoamericanos, precisamos criar redes de música entre universidades, teatros, casas de shows musicais, músicos, pesquisadores, associações da área de música, bibliotecas, museus e arquivos, visando promover o conhecimento da história, da cultura e da ciência regionais. Produz-se no Brasil, por exemplo, mas o sistema de divulgação e memória dessa produção é ainda precário. Seria de muita utilidade que existisse mais fluência de divulgação e de preparo de pessoal para usar estas fontes de referência na América Latina.

Associado ao tema anterior, está também o incentivo à pesquisa e à pedagogia ligados à cultura, à sociedade e à responsabilidade cultural geral das universidades e escolas da rede de ensino, favorecendo uma cultura da educação que coloque em igualdade os membros dos dois sexos, especialmente na educação superior, a fim de promover um desenvolvimento humano e uma paz sustentável.

A abordagem PONTES⁵

O planejamento educacional acontece em vários graus, tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. Todas as atividades têm diferentes níveis de planejamento, dimensões, intenções, tempo e contextos. Estes processos incluem ações mentais, raciocínio, valores, reflexões, interpretações e percepções críticas de pessoas em relação com o mundo. Essencialmente, a variável que queremos ressaltar para o trabalho do educador musical é a relação entre o espontâneo e o consciente, e todas as outras relações que possam aparecer como significativas durante os encontros educacionais entre professor e estudantes. Estas ações mentais são concebidas pelos indivíduos em relação às suas experiências em relação ao mundo, com pessoas e com os meios de comunicação. São estes meios “informais”? Muitas vezes os encontros informais apresentam mais “pontes” e ações pedagógicas formais do que em contextos formais. Em algumas manifestações culturais acontecem ações e estruturas de ensino-aprendizagem que se cristalizam através da prática, da modelagem, como por exemplo os rituais de “formatura” dos capoeiristas na Bahia.

Há características formais e informais em todas as atividades musicais, embora existam diferentes graus das mesmas em cada ação pedagógica. Parece-nos que as atividades musicais formais ou informais nunca são totalmente opostas: estas incluem sempre algum elemento em uma certa dimensão de uma ou de outra.

5 A abordagem PONTES pode ser considerada um guia para o ensino e para a ação em educação musical. Pode ajudar os professores a articular os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com os elos de contatos culturais, como as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, os conhecimentos e experiências musicais prévias do aluno, e ao novo conhecimento a ser aprendido. O enfoque PONTES implica em encontros musicais significativos entre o aluno e a música. PONTES se relaciona com atitude positiva, observação, naturalidade, técnica pedagógica, expressividade e sensibilidade.

A abordagem PONTES pode ser considerada adequada para lidar com a prática da educação musical escolar e não escolar, pois já tem sido aplicada e analisada em situações de sala de aula e em pesquisa de doutorado em Salvador.⁶ Usamos este termo metafórico para inspirar professores a desenvolver e construir caminhos de pensamentos, transições específicas de conhecimentos e explicações que podem facilitar e motivar o desenvolvimento do estudante, assim como ajudar no desenvolvimento e na gestão de projetos de produção musical.

O uso de PONTES pode ajudar a articular os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e gestão, especialmente aqueles relacionados às interfaces com a cultura, tais como as características pessoais dos sujeitos, os elementos e a essência do contexto sociocultural, o nível de conhecimento dos estudantes, as suas experiências prévias, e o novo conhecimento a ser aprendido. Observando-se o modelo proposto por James Lewis (2001, p. 34) para gestão de projetos, podemos observar que o componente humano é colocado na base da pirâmide, porque lidar com pessoas envolve toda a estrutura. Se o produtor ou professor não souber lidar com pessoas ele provavelmente terá muitas dificuldades para conseguir manejar a execução de todo o projeto e vencer os demais componentes, que são: métodos, cultura, organização (segundo nível), planejamento e informação (terceiro nível) e controle (quarto nível).

Podemos ver no Musical “Lamento Sertanejo”, concebido e dirigido por Amélia Dias Santa Rosa,⁷ que os estudantes da rede pública se envolvem totalmente na produção musical de várias formas.

O Musical é uma manifestação artística que reúne música, teatro e dança e, nesta pesquisa, apresenta-se como forte aliado na busca pela educação libertadora e abrangente, pois busca desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também aspectos psico-sociais, cognitivos, musicais e artísticos. Em função de alcançar dados sistemáticos sobre este assunto, realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva dentro da área da Educação Musical, mas que se articula com as áreas de Arte-educação, Psicologia, Sociologia e Filosofia. Foi realizada a observação participante do processo de construção, desenvolvimento e análise dos resultados da prática educacional através do Musical “Lamento Sertanejo” com 14 alunos na faixa etária de 14 a 20 anos, no contexto do Coral Juvenil da Escola de Música da UFBA, Salvador, Bahia. O processo avaliativo considerou as visões dos alunos, da professora e de três especialistas independentes, confrontando todas elas para constatar os resultados. Os resultados indicaram que a prática interdisciplinar da construção do Musical, com propósitos pedagógicos, contribuiu para o desenvolvimento dos educandos. Foram analisados os aspectos musicais e artísticos da execução e percepção rítmica, melódica e harmônica, expressão corporal, interpretação teatral, desenvoltura de palco e coordenação motora, os aspectos psico-sociais de entrosamento no grupo, superação de bloqueios emocionais e de timidez e elevação da auto estima e os aspectos cognitivos relacionados com a criatividade e memorização, além da aquisição de conteúdos culturais. (SANTA ROSA, 2006, p. 6)

6 Zuraida Abud Bastião está usando o modelo PONTES para orientar e avaliar o planejamento e a prática dos estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. Tese orientada pela Dra. Alda Oliveira, a ser defendida em 2006.

7 Amélia Dias Santa Rosa dirigiu o musical “Lamento Sertanejo”, um trabalho interdisciplinar de educação musical para jovens da rede pública de ensino, parte da pesquisa aplicada desenvolvida no PPGMUS/UFBA, orientado pela Dra. Alda Oliveira.



Este musical pode ser um exemplo de proposta que envolve os jovens, a sociedade com a música e discute problemas brasileiros, humanos como a seca, a fome, os retirantes do sertão para a cidade grande, o amor, as drogas, os preconceitos sociais e raciais: tudo a partir das músicas e das demais linguagens artísticas. Além disso, o envolvimento dos alunos com todos os aspectos da produção do espetáculo, dão a eles uma dimensão da cadeia produtiva em música, preparação fundamental para o mercado de trabalho.

Apesar da necessidade de conhecer e ter experiência sobre vários assuntos relacionados à sua profissão, o professor de música precisa estar consciente dos seus próprios limites e procurar atualizar-se a fim de lidar com a dinâmica de mudança na cultura, que é inevitável. Pode ser bastante prejudicial ao relacionamento acadêmico entre professor e estudantes a existência de diferenças acentuadas entre as suas experiências, vivências e preferências musicais. Visando evitar esses problemas, o professor a princípio suspende os julgamentos de valor sobre o repertório apreciado e evita atitudes de preconceito musical.

Nesta perspectiva, o professor de música é considerado um criador de estruturas de ensino-aprendizagem. Pontes educacionais são construídas entre o que o estudante sabe e o novo conhecimento a ser aprendido. Mas às vezes o professor tem de ser flexível o suficiente para admitir que o estudante é também um criador de pontes e também um aprendiz.

O princípio em torno da abordagem Pontes é que cada situação didática pode ser similar a outra mas nunca são totalmente iguais: elas são únicas. Para lidar com as situações educacionais professores precisam praticar o desenho de muitas estruturas de ensino-aprendizagem e diferentes Pontes para se adaptarem a cada situação nova que possa surgir na sua prática e desenvolver aos poucos uma flexibilidade e adaptabilidade naturais. Esclarecendo melhor: as responsabilidades do professor são similares ao do compositor, pois sempre existem ações e situações que exigem o exercício para a inovação em currículo e planejamento de aula. Isso envolve conhecimento musical, intuição e visão criativa.

Quando o professor trabalha, em geral primeiro desenvolve alguns pensamentos sobre como aquele assunto pode ser levado aos estudantes. Depois ele pensa sobre algumas atividades que podem facilitar o processo e um primeiro roteiro teórico de plano é feito. A isso chamamos de estrutura de ensino-aprendizagem. Não é ainda um plano de aula, desde quando a variável tempo ainda não foi considerada, e nem outros detalhes que limitarão as idéias concebidas. Algumas vezes estas idéias podem ser um grande módulo ou talvez um projeto que poderá envolver várias aulas. Outras tomarão somente uma parte de uma aula para serem desenvolvidas

Pontes podem ser usadas durante todas as fases do desenho criativo de planos, desde quando a missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros entre a música e o sujeito. Mas a identificação concreta destas pontes pode ser vista durante as atividades ‘improvisadas’ ou ‘informais’ que o professor faz quando a aula está sendo dada. O professor neste momento faz ou induz a ‘costura’ ou as conexões finais entre o que o estudante sabe ou está motivado

para aprender e o assunto sendo ensinado. Estas são o que chamamos as *pontes* em ação. Mas em todas as diferentes fases do desenho das estruturas de ensino-aprendizagem, o professor pode estar usando este conceito de pontes em pensamento, como teoria.

Estas são as principais características da abordagem *pontes*:

POSITIVIDADE: positividade, abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e desenvolver-se;

OBSERVAÇÃO: observação; capacidade de cuidadosamente observar o aluno, o contexto, as situações cotidianas, os repertórios e as representações;

NATURALIDADE: naturalidade, simplicidade na relação com o estudante, com o currículo e com os conteúdos de vida, com as instituições, com o contexto e os participantes; tentar compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender;

TÉCNICA: técnicas adequadas a cada situação educacional, habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas e adequadas estruturas de ensino-aprendizagem de diferentes dimensões;

EXPRESSÃO: expressão, criatividade, esperança e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender.

SENSIBILIDADE: sensibilidade às diferentes músicas, às linguagens artísticas em geral, à natureza e ao meio ambiente, às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos.

O ensino de música pode tomar como parâmetro a própria natureza. A prática musical precisa ser construtiva, dinâmica, feliz, ou ecológica. Ao refletirmos sobre possibilidades para currículos de música, certa vez usamos o gráfico de uma “árvore” como modelo para ajudar a compreensão de administradores e professores.

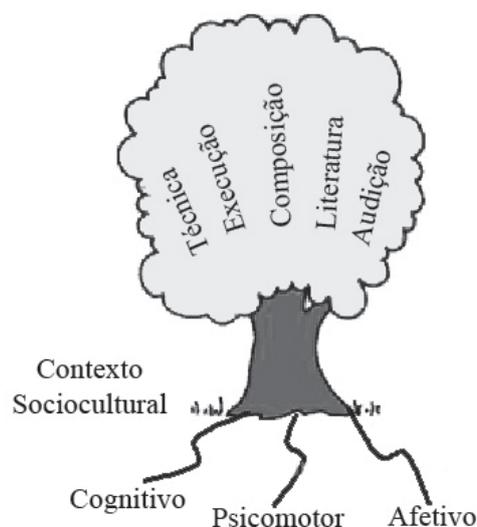


Figura 1: Modelo de abordagem curricular em música



O “solo” pode ser representado pelo contexto sociocultural, lugar onde as várias “sementes” (alunos) estão, com os seus muitos talentos nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses alunos precisam ser estimulados através de ações significativas (abordagem PONTES), estratégias metodológicas, estruturas de ensino, projetos, desenvolvidos pelos professores de música e/ou equipes pedagógicas. Através desse “tronco” ativo e forte, os alunos são estimulados a produzir, aprender, amar e apreciar a música. As ações ou atividades musicais podem ser preferencialmente em composição, audição, execução (atividades prioritárias) além de literatura e técnica, expressas no modelo (T)EC(L)A, por Swanwick (1979, p. 40-58). Esses produtos, aprendizagens, ou projetos (“frutos”) são de diversas dimensões, estilos e níveis, e devem ser apreciados pela sociedade. Este gráfico tem facilitado a nossa comunicação pedagógica, principalmente com administradores escolares.

O uso adequado da abordagem PONTES tanto pode ser fácil como difícil para a pessoa, vai depender de muitas variáveis, como por exemplo, o estilo pessoal para ensinar, as experiências prévias em música e em educação, flexibilidade para aceitar o imprevisto ou o ponto de vista de outras pessoas, da capacidade de dialogar, seus valores pessoais e culturais, além do grau de flexibilidade para aceitar esses tipos de interações do contexto onde acontecem os encontros educacionais.

As diferentes qualidades do professor de música nestes pontos em particular podem ajudar o desenvolvimento de atitudes positivas para a facilitação do ensino de muitos tipos de assuntos curriculares e repertórios musicais, principalmente aqueles oriundos de outros tipos de culturas e experiências. Se a formação do professor incluiu um amplo repertório tanto na teoria como na prática, e este já tem prática de participar de atividades de produção, criativas e analíticas, a perspectiva fica mais facilitada do que para aquele que foi formado com um currículo tradicional e mais rígido. Experiências com ensino e com música na família e em eventos sociais na comunidade podem também adicionar muito no desenvolvimento do professor. A sensibilidade e a habilidade de observar e lidar com tipos diferentes de estudantes, colegas, contextos, problemas de disciplina e julgamentos de valor também ajudam no uso de pontes significativas. Finalmente, o uso ou o desenvolvimento de conexões significativas e articulações depende do grau de flexibilidade da escola e do seu corpo administrativo, da filosofia do programa pedagógico, da natureza do professor e da natureza do contexto sociocultural.

Em geral a formação de professores pressupõe que a escola é uma instituição uniforme e reduz o ensino à função de garantir a todos, com base na média dos alunos, o acesso aos conhecimentos, e estes também são reduzidos a provas, resultados, produtos. A ênfase está mais na transmissão e na assimilação dos conteúdos. Não se pergunta quem são os jovens, o que ouvem em casa e fora da escola, o que tocam e cantam, o que significam para eles as atividades que vivenciam na escola, o que preferem e rejeitam, ou seja, as diferenças individuais reais dos alunos são reduzidas também a diferenças de aprendizagem ou de comportamento. A escola às vezes esquece que o jovem se articula na própria cultura através das experiências que vive. Embora o conceito de cultura não seja consenso,

entende-se aqui cultura como “conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana” (DAYRELL, 1996, p. 141).

Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem aparentam uma homogeneidade, principalmente quando estão em sala de aula, mas na verdade apresentam e expressam uma diversidade cultural, assim como múltiplas facetas e necessidades que precisam ser ditas e trabalhadas. No novo mundo dos DVDs, computadores, dos jogos eletrônicos e da Internet onde os jovens (e adultos) passam a grande parte do tempo, uma nova postura educativa faz-se necessária. A escola e o ensino são polissêmicos, têm múltiplos sentidos. Nos mesmos espaços - escolar e não escolar - alunos, professores, mestres da cultura oral vão construindo os significados de formas diferentes, a depender da cultura, dos projetos e dos valores dos vários grupos sociais que frequentam esses espaços e neles trabalham.

Portanto, a área de educação musical precisa refletir, repensar sobre suas próprias experiências, valores e propostas para construir uma identidade que possibilite que a música possa ter trânsito, valor e interação na sociedade e na escola. Mesmo sendo iguais como seres humanos, precisamos assumir as diferenças como constitutivas da nossa identidade. E como área, mesmo trabalhando com objetivos, conteúdos ou repertórios comuns, precisamos assumir as diferenças que temos como área de conhecimento específico, assim como as diferenças pessoais, institucionais, musicais e artísticas que constituem a nossa identidade de professores de música.

A sociedade, mesmo calada, nos cobra silenciosamente o ensino e a promoção de música, apesar da existência da pluralidade e eficácia da música nos ambientes não escolares. Mas para podermos compartilhar desse multiculturalismo musical que temos na América Latina e no mundo, faz-se necessário incorporar novas abordagens inspiradas a partir dos mestres de música das diversas culturas e das novas perspectivas da cadeia produtiva em música e arte. Mas para isso temos de analisar, interpretar, divulgar o conhecimento musical e pedagógico desses mestres, não somente daqueles da oralidade, mas também dos excelentes mestres da academia de música no mundo. Em geral as pesquisas estão centradas nas biografias ou nas obras dos grandes mestres. Mas para nós, educadores musicais, interessa também os seus saberes e conselhos pedagógicos, assim como o *know-how* para a produção de musical, para a interpretação e práticas relacionadas ao mercado de trabalho e auto-promoção. Tanto os especialistas quanto os professores generalistas precisam ter essas informações e vivências para incorporar a música na escola e em outras comunidades.

Concluo a minha fala, citando alguns versos da canção de Gil e Capinam. Com a sabedoria que os caracteriza, os artistas, que sentem, interpretam e questionam a alma latina, procuram essa identidade que temos, mas que esquecemos às vezes de compartilhá-la e conhecê-la.

Mas, onde está o fogo de conhecê-la?

Soy loco por ti América. Soy loco por ti y tu música.



**“Sorriso de quase nuvem,
Os rios, canções, o medo
O corpo cheio de estrelas,
O corpo cheio de estrelas
Como se chama a amante**

Desse país sem nome, esse tango, esse rancho,

Esse povo, disse-me, arde

O fogo de conhecê-la,

O fogo de conhecê-la.

**Soy loco por ti América,
Soy loco por ti de amores.”**

Referências

CERTEAU, M. de. **A cultura do plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

LEWIS, J. **Project planning, scheduling, and control**. New York: McGraw-Hill, 2001.

MERRIAM, A. **The anthropology of music**. Bloomington: Northwestern University Press, 1964.

ROUANET, P. S. Conferência realizada na Universidade Federal da Bahia, Salvador: Portal Eletrônico da UFBA, 2005.

SANTA ROSA, A. M. D. **A construção do Musical como prática artística interdisciplinar na educação musical**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. Londres: NFER-Nelson Publishing Co., 1979.

UNESCO & CRUB. Tendências da Educação Superior para o Século XXI. **Anais da Conferência mundial sobre o ensino superior**, Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

Alda Oliveira é PhD em Educação Musical pela Universidade do Texas em Austin, Mestre em Composição pela *Tufts University*, Bacharel em Música (Instrumento – Piano) e também Licenciada em Música pela Universidade Federal da Bahia. É professora do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado - da Universidade Federal da Bahia e Pesquisadora (Nível I-A) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, atualmente desenvolvendo a pesquisa intitulada “Mestres de Música da Bahia” (MeMuBa), cujo site é: www.memuba.ufba.br.