

EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO-FORMAL: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PROJETOS SOCIAIS DE PORTO ALEGRE – RS

Cristiane Maria Galdino de Almeida
cmgabr@yahoo.com.br
Luciana Marta Del Ben
lucianadelben@uol.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Os objetivos específicos foram analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ali ensinam música e qual a sua formação, e examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais e do coordenador. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em conceitos de educação não-formal, de autores da pedagogia e da educação musical. Foi realizado um *survey* de pequeno porte em 19 oficinas de música do projeto de Descentralização, da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Os participantes foram 14icineiros (profissionais que ensinam música) e o ativista de música (coordenador das oficinas). A técnica de pesquisa utilizada foi a da entrevista semi-estruturada, e os dados foram analisados qualitativamente. A partir da análise, considerei que as oficinas de música se configuram como espaços de educação musical não-formal. Os resultados sinalizam a necessidade de reconhecimento desses espaços como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional.

Palavras-chave: educação musical não-formal, formação de professores de música, educação não-formal.

Abstract

This work aimed to characterise how music teaching is placed in social projects. More specifically, it aimed to analyse the dimensions that are present in the musical-pedagogical practices of the workshops, to identify the professionals that teach music and their educational background, and to examine the concepts of music education sustained by those who teach music and by the co-ordinator of the project. The research was carried out with 19 music workshops offered by the “Projeto de Descentralização”, promoted by

the Municipal Secretary of Culture, from the Administration of Porto Alegre. The theoretical framework was constituted by concepts of non-formal education developed by authors coming from the fields of pedagogy and music education. A small survey was carried out, with 14 “oficineiros” (professionals that teach music) and the “ativista” (the coordinator of the music workshops). Data was collected through semi-structured interviews and qualitatively analysed. The analysis showed that the music workshops can be considered as non-formal educational spaces. The results point to the need to recognise these spaces as professional spaces of music education. As such, they also demand professional education.

Keywords: *non-formal music education, music teachers’ education, non-formal*

Introdução

A multiplicidade de espaços de atuação é apontada por Del Ben (2003) como uma das particularidades da formação do professor de música. Nesse sentido, tanto no Brasil como no exterior, tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Sejam em manifestações culturais, em projetos comunitários, em grupos musicais, em programas de rádio ou televisão, ou em processos de auto-aprendizagem. No entanto, poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor.

Entre esses diversos contextos, o “terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais” se apresentam como um mercado de trabalho que está “em franco desenvolvimento para o educador musical” (Oliveira, 2003: 95). Essa proposição é compartilhada por Kleber (2003), que vê o terceiro setor e os projetos sociais como “um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social” (Kleber, 2003: 3).

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (Stephanou *et al.*, 2003: 1). A música tem exercido um papel importante nesses projetos. Ela “participa de forma considerável na configuração do nosso dia-a-dia [e suas] propriedades de certa forma nos desafiam a [usá-la] de modo dirigido como meio em todas as áreas da atuação social” (Wickel, 1998: 17).

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar projetos sociais pela *web*, que a maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacaram assumem a posição de oficinairos. Poucos são os que contam com a participação de licenciados em música e/ou assessoria de escolas de música. Isso ocorre porque para atuar nesses espaços a “formação nem sempre é exigida, apesar de necessária” (Simson; Park; Fernandes, 2001: 12).

Esses dados me levaram a alguns questionamentos: Quais são as concepções de ensino e aprendizagem musicais subjacentes aos projetos sociais? Que profissional ensina música? Qual a sua formação? Qual a sua concepção de ensino de música? Fiz, então, um levantamento inicial sobre os projetos sociais desenvolvidos na cidade de Porto Alegre e constatei que eles seguiam a mesma estrutura dos projetos acima mencionados. No entanto, eles se diferenciam por serem financiados, em sua maioria, pelo poder público. Essa característica é apontada por Armani (2003) quando afirma que “a ação social no âmbito governamental vem, cada vez mais, sendo projetada e gerenciada através de *projetos e programas*” (Armani, 2003: 14) [grifo do autor].

Com o propósito de contribuir para compreender esses espaços, decidi caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam. Mais especificamente, busquei analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ensinam música, caracterizando sua formação, e examinar as concepções sobre música e educação musical desses profissionais (oficinairos) e do coordenador (ativista).

Metodologia

O *locus* escolhido foi o projeto de Descentralização, ligado à Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre, por oferecer, entre suas ações, oficinas de música nas 16 regiões do Orçamento Participativo. Para responder as minhas questões, selecionei 14 oficinairos de música e o ativista do referido projeto. Considerando o número de participantes selecionados e o propósito de ter uma visão ampla de todas as oficinas, optei por utilizar o *survey* de pequeno porte como método de pesquisa. O *design* interseccional deste trabalho envolveu a “coleta de dados em determinado período de tempo, de uma amostra [...] de uma população” (Wiersma, 2000: 163).

Em um trabalho com abordagem qualitativa, como este aqui apresentado, se considera “as experiências do ponto de vista do[s] informador[es]” (Bogdan; Biklen, 1994: 51). Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi a técnica de pesquisa escolhida. As entrevistas foram gravadas em *mini disc* e transcritas literalmente. Para que o anonimato fosse mantido, decidi identificar os entrevistados com duas letras do alfabeto, escolhidas de modo aleatório. A partir da autorização deles, os dados foram analisados segundo o referencial teórico escolhido: conceitos de educação não-formal e educação urbana. Essa escolha se deu por acreditar que, embora haja uma discussão sobre a adequação desses termos, os considere os mais pertinentes para este trabalho.

Referencial Teórico

A introdução da expressão “‘educação não-formal’ surgiu para satisfazer a necessidade de respostas extra-escolares a demandas novas e diferentes das que atende ordinariamente o sistema educativo” (La Belle apud Vásquez, 1998: 14). Sarramona, Vásquez e Colom (1998) apresentam como âmbitos da educação não-formal a educação urbana, entre outros. A educação urbana é entendida como “*qualquer atividade educativa organizada no seio da cidade por parte de suas instâncias administradoras*” (Colom, 1998b, p. 108) [grifo meu]. Entre as ações compensatórias que o município pode realizar na área educativa, por meio da educação urbana está a intervenção para a compensação educativa não-formal, incluindo as atividades extra-escolares de formação e expansão. Entre elas, a “organização de oficinas de expressão”, tais como as oficinas de música.

O referencial teórico que conduziu a pesquisa se constituiu de autores que apresentam a educação não-formal ou não-escolar como possíveis de ser um campo dentro da educação. Na área de pedagogia, autores como Afonso (1992), Colom (1998a; 1998b), Vásquez (1998), Gohn (1999), Libâneo (1999) e Simson, Park e Fernandes (2001), vêm constituindo o que Afonso denominou de uma sociologia da educação não-escolar. A sistematização que propõem objetiva à caracterização do campo da educação não-formal, incluindo a formação profissional para atuação nessa modalidade de ensino. Também na área de educação musical, vários autores discutem essas questões e argumentam no sentido de mostrar a necessidade de se conhecer esses espaços para uma atuação mais efetiva dos professores de música. Entre eles, Arroyo (1999), Green (2000), Santos (2001), Oliveira (2000; 2003).

Os dados foram analisados, assim, a partir dessas perspectivas, divididos em duas grandes categorias: Das Oficinas, com as seguintes sub-categorias: A Descentralização; atividades e funções da música; os oficinandos; opinião dosicineiros sobre o projeto; as reuniões e a ativista. E Do Oficineiro, onde exponho a seleção dos oficineiros, a chegada ao projeto, a formação, as experiências anteriores, as habilidades, a concepção de professor e de aula de música e sua autonomia.

Das Oficinas

Utilizei, para a análise, os critérios propostos por Vasquez: universalidade, duração, instituição e estruturação. No que se refere ao público que vai ser atendido pelas oficinas, vimos que há o que Vásquez (1998) nomeou de “universalidade”. Qualquer pessoa que tenha interesse pode participar das oficinas.

A divisão por faixa etária não foi um critério apontado pelo ativista ou pelos oficineiros. Pelo contrário, a maioria atende desde crianças até pessoas da terceira idade. O encontro de diferentes gerações em um mesmo espaço educativo é uma das características da educação não-formal (ver Simson, Park; Fernandes, 2001). Mas nem sempre esse encontro entre gerações é bem-vindo.

Foi possível observar também que “a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado” (Simson; Park; Fernandes, 2001: 10), por estarem os oficinandos envolvidos “no e pelo processo ensino-aprendizagem e [desenvolverem] uma relação prazerosa com o aprender” (Simson; Park; Fernandes, 2001: 10). Para seduzi-los, BG aponta uma possibilidade:

A gente tem que ser meio mágico, meio Aladin, porque tu tens que encantar eles, entendeu? No momento que eu tenho que provar para eles que eles têm que fazer alguma coisa, eu tenho que mostrar para eles, tocar. Eu tenho que fazer da melhor forma possível, [para] que brilhem os olhos assim (Oficineiro BG, p. 100).

Essa imagem utilizada por BG, traduz a posição de Simson *et al.* (2001) sobre a educação não-formal. Para os autores, nessa modalidade de ensino é preciso “*atrair e ser capaz de cativar os seus educandos para poder realizar o trabalho educativo*” (Simson *et al.*, 2001: 63) [grifo dos autores].

A realização das oficinas de música está estabelecida em períodos diferenciados. As “genéricas” duram nove meses e as de percussão, seis. A duração é um dos critérios apontados por Vásquez (1998) para diferenciar a educação formal da não-formal. Na educação não-formal, o projeto se desenvolve num tempo estabelecido pelos objetivos do projeto ou pelo período do financiamento, entre outras razões.

A instituição é definida por Vásquez (1998) como os espaços em que se desenvolvem as atividades educativas. Nas oficinas de música eles são vários, assim como ocorre na educação não-formal. Associações de moradores, igrejas, escolas, museus, sindicatos são algumas possibilidades de locais de realização das oficinas. As condições físicas deles nem sempre estão de acordo com o que é exigido pelo Regimento Interno do OP.

Por não haver, nas oficinas, uma obrigatoriedade de conteúdos, nem um programa a seguir, na reunião semanal que envolve oficineiros e ativista, “dicas” são repassadas, problemas são compartilhados, construindo, assim, uma “jurisprudência” a ser utilizada em outros momentos semelhantes. Esses momentos da reunião, onde ocorre uma possível sistematização e se avalia o processo do trabalho, os objetivos das oficinas definidos pelo projeto, entre outras situações apresentadas pelo ativista e pelos oficineiros, mostram que existe uma estruturação (Vásquez, 1998) no projeto.

Dos oficineiros

O critério inicial da contratação é ser músico profissional. Todos os oficineiros têm uma atuação comprovada na cidade de Porto Alegre, tanto como compositores quanto cantores e instrumentistas. Procuraram o projeto para atender a uma convocação feita anualmente pela SMC, da qual tomaram conhecimento por meio da mídia, de amigos, entre outros. A seleção é feita a partir do currículo e as experiências anteriores em projetos sociais são consideradas importantes pelo ativista. A licenciatura, porém, não é exigida, muito embora o ativista afirme que o licenciado em música pode se inscrever.

Ser músico é a habilidade considerada mais importante dentre as relacionadas pelos entrevistados como integrantes do perfil profissional do oficineiro. Não é possível ser “professor de música” sem ser músico. Estabelecem, assim, uma relação com a atividade educativa. Essa dubiedade está presente em todo o discurso dos oficineiros quando se referem às habilidades e situações de aula. O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação

com o social e o respeito aos alunos e à comunidade são também reconhecidas como necessidades na atuação do professor de música.

A concepção dos oficinairos sobre o professor de música apareceu em todas as entrevistas. Algumas afirmações desses profissionais sobre o que é ser professor de música denotam a sua visão de uma educação musical tradicional e ligada, mais especificamente, às aulas particulares. Por isso, em muitos momentos apontavam como dificuldade não poder reproduzir esse modelo que vivenciaram. Mesmo quando diziam trabalhar em grupo, alguns oficinairos faziam atendimentos individuais, por acharem que questões técnicas deveriam ser preservadas.

Mesmo com todas as dificuldades com que convivem, como a falta de instrumentos, locais inadequados e diversificados, a interferência de líderes comunitários ou da própria comunidade, a oscilação dos oficinandos no decorrer do ano de trabalho, os oficinairos consideraram que o projeto é “a fú, tri! E tem um potencial que, apesar da Secretaria, apesar da Prefeitura e apesar de tudo, ele funciona” (Oficineiro DN, 72).

Essas dificuldades são reforçadas por Colom (1998b), que acrescenta à insuficiência de recursos, tanto econômicos quanto materiais, “a deficiente preparação dos recursos humanos nestes âmbitos tão complexos e diferenciados” (Colom, 1998b: 171). O autor apresenta como uma das urgências para atender as inovações constantes da sociedade, a formação de profissionais para atuar na educação não-formal, “por parte das instâncias mais adequadas [... Entre] elas, indubitavelmente, [ele vê como] prioritário o papel que a universidade pode ter neste sentido” (Colom, 1998b: 172). Nesse sentido, Colom (1998a) afirma ser

necessário que estas novas práticas educativas estejam assistidas, cada dia mais, por um corpo de conhecimentos que ajudem a formar a estes profissionais e possam ao mesmo tempo encontrar soluções para as problemáticas funcionais próprias destes novos postos de trabalho (Colom, 1998a: 108-109).

Conclusão

Por entender “que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidas ao âmbito escolar” (Libâneo, 1999: 63), considero que todos os espaços educativos, inclusive as oficinas de música, podem ser ocupados por profissionais com uma formação específica. Nesse espaço de atuação profissional os licenciados ainda não

representam um número expressivo. Pelo contrário, dos 14icineiros entrevistados, só um havia concluído a licenciatura em música. As razões que justificam esse quadro parecem ser a prioridade dada ao ensino básico, nesses cursos, a ausência de disciplinas que promovam o envolvimento em projetos sociais, especialmente nos currículos anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o receio de professores e alunos em se envolver com questões políticas e a instabilidade profissional inerente a esse tipo de trabalho.

A partir dessa caracterização, considereirei ter contribuído para ampliar o debate sobre a educação musical não-formal e suas relações com a formação de professores de música em cursos de licenciatura. Os dados poderão retroalimentar as discussões sobre a formação de professores de música e colaborar com a reestruturação dos cursos, contribuindo para o reconhecimento da educação não-formal como um espaço legítimo para a atuação de professores licenciados em música e como mais uma possibilidade de estágio para os licenciandos destes cursos.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R. (Orgs.). A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

ARMANI, Domingos. Como elaborar projetos?: Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

ARROYO, Margarete. Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese. (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Lda., 1994.

COLOM, Antoni J. La educación urbana. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. Educación no formal. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998a. p. 105-126.

_____. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. Educación no formal. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998b. p. 165-200.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? In: *Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.

KLEBER, Magali. Terceiro setor e projetos sociais em música. In: *Ponto de vista*, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>> Acesso em 18 de jun. de 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: *SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina: 2000, p.15-34.

_____. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 41-66.

SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998.

SIMSON, Olga R. M. et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol em Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p. 59-78.

SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

STEPHANOU, Louis et al. Por que projetos sociais? In: *Tema do mês de março de 2003*. Disponível em http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmtes_marco2003.cfm. Acesso em 02 de dez. de 2003.

VÁSQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998. p. 11-25.

WICKEL, Hans Hermann. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: eine Einführung*. Münster: Waxmann, 1998.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.