

Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música

Abel Moraes

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
abelmoraessilva@yahoo.com.br

Resumo. Este texto relata tendências culturais da pós-modernidade e algumas conseqüências nos âmbitos social, psicológico, cultural e acadêmico, relacionando-os com o mercado de trabalho e a formação profissional em música. A multifrenia, um novo termo que descreve uma perda de identidade, aliada à ampliação de novas possibilidades, é relacionada à atual situação da educação musical no Brasil. A pedagogia crítica, como uma das novas abordagens emergentes de educação musical, é questionada a partir de um ponto de vista estético de educação musical, e analisada quanto a seus objetivos, possibilidades e limites. Objetiva-se, com este texto, uma reflexão sobre a construção do campo da educação musical e sobre os novos rumos da formação profissional em música.

Palavras-chave: pós-modernidade, educação musical, identidades

Abstract. This paper discusses post-modernity cultural trends and some consequences in the social, psychological, cultural and academic fields. It relates work market with music professional development. Multifrenia, a new term which describes a lost of identity related to a greater deal of new possibilities, is applied to the current situation of music education in Brazil. Critical pedagogy, as one of the emerging new approaches of musical education, is questioned from a aesthetic point of view of music education, and analyzed in accordance to their objectives, possibilities and boundaries. The purpose of this paper is to reflect on the construction of the Music Education field, and the new directions of music professional development.

Keywords: post-modernity, music education, identities

Introdução

Em textos do X Encontro Nacional da Abem, realizado em Uberlândia (MG) em 2001, cujo tema foi bastante próximo do tema proposto para o XIV Encontro¹ em Belo Horizonte (2005), pude localizar exemplos de propostas para a educação musical na atualidade brasileira que apresentam tendências contrastantes em termos de inovação e abertura para

outros campos de conhecimentos, e, por outro lado, outras que ainda se orientam por referências tradicionais e estéticos de educação musical. Trata-se, no primeiro caso, da educação musical alinhada com os ideais sociológicos da pedagogia crítica, defendida por Freire (2001) e Souza (2001), e, por outro lado, uma educação musical tradicional (não em

¹ X Encontro Nacional da Abem em Uberlândia, 2001: "Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais"; XIV Encontro da Abem em Belo Horizonte, 2005: "Educação Musical e Diversidade: espaços e ações profissionais".

sentido pejorativo), direcionada para referenciais estéticos e psicológicos, identificada predominantemente com o pensamento de Hentschke (2001), e mais conhecida da maioria dos professores de música. Ciente de que seria necessário um espaço muito maior do que este para tecer considerações aprofundadas sobre cada uma delas, tratei a questão de forma objetiva, para que ela possa se configurar não como um centro específico de debates sobre estas duas pedagogias, mas como um exemplo de discussão sobre tendências contrastantes e suas implicações para uma busca de identidade da educação musical brasileira, e para o futuro da formação profissional na área de música.

Neste texto, procurei discutir a validade e as possibilidades de aplicação da pedagogia crítica, a partir de um ponto de vista estético de educação musical – meu ponto de vista. O meu questionamento foi construído somente a partir dos conteúdos e relatos disponíveis nas publicações mencionadas neste texto, sobre os princípios da pedagogia crítica, e não numa experiência didática ou testemunhal minha em relação a essa abordagem.

Pós-modernidade e multifrenia

Vivemos, segundo alguns sociólogos e filósofos, na pós-modernidade, ou na “terceira onda” (Toffler, 2001), e, para os defensores dessa tese, o movimento teria começado a partir da década de 1960 nos países industrialmente avançados, quando ocorreram profundas mudanças culturais e sociais em relação a crenças, valores e comportamentos. Alguns intelectuais europeus, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jacques Lacan e Jean-François Lyotard passaram a disseminar idéias e teorias que sustentariam mais tarde a tese da pós-modernidade. E não foi sem razão que as novas idéias encontraram resistência por parte de outros intelectuais, uma vez que o pós-modernismo vê uma crise geral na cultura, celebra uma perspectiva iconoclasta que rompe com os pressupostos de universalidade (científicos, filosóficos, religiosos, etc.) chamados por eles de metanarrativas, rejeitando certezas objetivas e buscando acabar com a discussão e o debate (Ozmon, 2004).

Nesse cenário, “[...] as formas de arte e os modos de pensamento que foram vistos como uma cultura superior são agora rebaixados ao nível da produção em massa de mercadorias e aspectos comuns do cotidiano” (Ozmon, 2004, p. 338). Em 1983, Michel Foucault expressou sua opinião em relação à música do século XX e sua forma de recepção pública com as seguintes palavras:

Não se pode falar de uma única relação da cultura contemporânea com a música em geral, mas de uma tolerância, mais ou menos benevolente, com relação a um grande número de músicas. A cada uma é concedido o “direito” à existência e esse direito é sentido como uma igualdade de valor. (Foucault *apud* Bauman, 1998, p. 131).

Esse novo contexto cultural possibilitou também o desenvolvimento de novos pensamentos para a educação, ou uma pedagogia pós-moderna. Dentre elas, a pedagogia crítica. Ozmon (2004) esclarece que os defensores dessa nova pedagogia, como Aronowitz, Giroux e McLaren, oferecem uma abordagem radical para a educação e para a democracia, propondo “substituir narrativas magistrais ultrapassadas encontradas nas artes, na ciência moderna e no positivismo filosófico” (Ozmon, 2004, p. 339), todas consideradas como formas de dominação persistentes. Defendem um currículo que inclua conhecimentos “marginais” e um “discurso de diferenças”, organizados ao redor de fatores como identidade de gênero, raça, etnia e classe. Uma educação que eleve essas vozes marginais a posições equivalentes ou mesmo superiores aos cânones tradicionais, que não são ignorados, mas são questionados, para desmascarar noções de diferença e manutenção do poder (Ozmon, 2004, p. 339). Nesse sentido, o objetivo dessa pedagogia seria desenvolver no estudante um discurso social que o ajude a rejeitar a exploração e o sofrimento humano desnecessário, e a aceitar o novo e o diferente.

Na psicologia, novos conceitos foram criados para caracterizar os novos comportamentos emergentes da pós-modernidade, onde as pessoas se tornaram reféns dos estímulos e da diversidade. Dentre eles, psicólogos pós-modernos criaram o termo “multifrenia”, que é descrita como sendo

[...] a consciência de todos nós, que estamos “saturados” com mensagens que fluem para nossa mente a partir de experiências diárias de uma civilização móvel, multicultural e rica em meios de comunicação, e cujo senso de identidade pode ser tão transitório quanto as imagens de um caleidoscópio. (Anderson, 2002, p. 46).

A multifrenia, descrita por Gergen como condição psicológica da pós-modernidade, pode ser um problema, mas também uma solução, pois

[...] essa, na verdade, é a mente dos controversos e atormentados, dilacerada em todas as direções por compromissos conflitantes; apesar disso, é também potencialmente a chave para uma forma de ser mais espaçosa e flexível, uma vida interior e exterior mais rica. (Gergen *apud* Anderson, 2002, p. 48).

Nessa visão, Anderson (2002, p. 54) nos adverte que, para conviver com os conflitos da pós-modernidade, temos duas alternativas básicas: “A

primeira é tornar a nossa própria vida, e talvez a sociedade como um todo, menos multifrênica. A segunda é tornar-se bom em multifrenia.” Estendendo o conceito de multifrenia para a sociedade e para nossos campos de atuação, veremos que realmente sofreremos com uma diversidade de estímulos e de uma carência de unidade, ou de identidade.

Segundo Coelho (2000, p. 164), em recentes pesquisas realizadas com estudantes da USP, estes se ressentiam da ausência de “[...] um conjunto de crenças e valores – de significados – capaz de atribuir a este coletivo uma marca distinta” (Coelho, 2000, p. 164). O autor acredita que, antes de voltar-se para o conhecimento e para a sociedade, a universidade deveria voltar-se para si mesma. “Por não fazer de si mesma seu primeiro assunto, a universidade não constrói e não permite que construa uma cultura universitária. Sem uma cultura universitária, não existe uma identidade universitária.” (Coelho, 2000, p. 163).

Multifrenia e educação musical

Nos anais do X Encontro da Abem, Santos (2001) relata conflitos na representação do educador musical, identificados pela autora em diálogo com docentes de educação musical, na década de 1980 (1987), em uma grande cidade brasileira. Segundo os entrevistados, “ser educador musical supõe identidades diversas e mesmo conflitantes, tomadas por uns e outros” (Santos, 2001, p. 43). Havia, entre alguns professores de música, certas distorções quanto à idéia de musicalização como uma forma mais amena e descomprometida de ensino da música, atividade lúdica que oferecia prazer imediato, descontração, promovendo desenvolvimento psicomotor e fixação de outros conhecimentos que não os próprios musicais (Santos, 1990, p. 31). Por outro lado, o ensino “real” de música era visto como aquele relacionado somente às práticas musicais de coral e instrumentos, práticas que permaneciam “imunes” aos princípios da arte-educação. Para a autora, a idéia do ensino de música como forma de expressão, dividindo espaços com outras formas de arte, permitiu um esvaziamento de conteúdos musicais ensinados nas escolas. Assim, o ensino da música como forma de conhecimento não encontrou lugar para desenvolvimento nas escolas.

Nos dias de hoje, quase 20 anos depois, a educação musical, como disciplina autônoma e obrigatória: 1) continua fora da educação regular; 2) continua a ser vista pelos educadores como veículo para se desenvolver outros conteúdos; 3) continua a ser vista pelos músicos como área autônoma e distinta da pedagogia dos instrumentos; 4) e tem seu cam-

po de conhecimento ampliado, mas também dividido por inúmeras abordagens interdisciplinares. No meu entender, as duas últimas condições são as mais graves, pois denunciam uma falta de entendimento entre músicos educadores, educadores musicais e pesquisadores de ambas e de outras “facções”.

Nesse cenário, seguindo o conceito descrito por Anderson (2002), uma proposta seria tornar a educação musical no Brasil menos multifrênica e boa em multifrenia, dando conta da diversidade e desenvolvendo sua identidade, uma vez que esta tem sido uma das principais palavras de ordem nos últimos tempos, não só porque ela possibilitará o desenvolvimento de projetos interdisciplinares mais consistentes, mas, principalmente, porque permitirá o estabelecimento de diretrizes mais claras para a formação dos profissionais da área.

Mercado de trabalho e formação profissional em música

Numa tendência crescente de contratações temporárias (Harvey, 2005), abriram-se, nos últimos anos, uma grande variedade de espaços profissionais nos quais a música pôde ser inserida e contextualizada segundo objetivos particulares desses espaços, ampliando as ofertas de trabalho relacionadas aos profissionais da música e da educação musical. Este fato tem sido possível porque a música tem desempenhado, desde tempos imemoriais, inúmeras funções na sociedade, e são essas funções que têm permitido uma infinidade de “aplicações” da música em diversos contextos, criando cada vez mais demandas para os profissionais da área, à medida que a própria sociedade se transforma e se diversifica. Mesmo que incompleta, a relação de funções da música na sociedade, segundo Merian (apud Swanwick, 2003, p. 47), nos oferece um panorama bastante amplo de possibilidades:

- Expressão emocional
- Prazer estético
- Diversão
- Comunicação
- Representação simbólica
- Resposta física
- Reforço da conformidade e normas sociais
- Validação de instituições sociais e rituais religiosos

- Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
- Preservação da integração social

Podemos citar a crescente demanda de professores de música e de “oficineiros” para projetos sociais em comunidades carentes, com o objetivo de democratização da cultura, crescimento pessoal, redução da violência, etc. É consenso geral que os cursos de formação profissional deveriam levar em conta esta e outras crescentes demandas, não só questionando a importância e a validade dos projetos sociais enquanto ensino de música, mas também repensando currículos e oferecendo reflexão aliada a novas possibilidades didático-pedagógicas para lidar com as novas demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, Ribeiro (2003, p. 113) nos fala que “já se pensou que um curso seria tanto mais moderno quanto mais ouvisse o mercado de trabalho”. Nos dias de hoje, ninguém mais se atreveria a prever as profissões que serão competitivas num mercado futuro. O autor defende que a universidade não pode dar nem segurança e nem certezas em relação ao futuro, pois, “[...] nosso mundo está em mudanças tão rápidas que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em suma replicá-lo. É inútil até mesmo preparar, no sentido tradicional, para o mercado de trabalho.” (Ribeiro, 2003, p. 114). Para o autor, a universidade deveria desenvolver nos alunos um espírito inquieto, sabendo “[...] que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas” (Ribeiro, 2003., p. 51).

Neste sentido, Ribeiro (2003) sugere uma posição mais autônoma para a universidade e, consequentemente, para as políticas de formação profissional em seu âmbito. Levando-se em conta que a universidade não deve clonar ou replicar o que outro ambiente produziria melhor, não deveríamos trazer para dentro dela uma série de práticas e situações simuladas que somente o próprio mercado poderia oferecer de melhor maneira do que ela mesma. “Na verdade, a tese aqui defendida é que a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde residem suas qualidades; e, se ela é um espaço de liberdade, criação e cultura, isto não deve ser perdido com ela reproduzindo o que se faz melhor fora dela.” (Ribeiro, 2003, p.51).

De forma semelhante, posições como a de Ribeiro (2003) nos levam a pensar numa preservação da autonomia da universidade como produtora

de pensamento e de pensadores para a educação musical considerando o mercado de trabalho, mas não o tomando como única ou principal referência. Nesse sentido, conciliar as novas demandas do mercado, ou as funções da música na sociedade, sem perder uma autonomia de pensamento e atuação para a educação musical, poderia ser um ponto de partida para se repensar novos rumos para a formação profissional em música.

Questionar pontos essenciais como os objetivos centrais da educação musical, e os objetivos periféricos, poderia direcionar uma formação profissional consistente para novas e antigas demandas da sociedade e seus múltiplos espaços, como as salas de concertos, os grupos populares, as escolas regulares, os projetos sociais e muitos outros espaços conhecidos e ainda por conhecer.

É neste cenário atual de diversidade e busca de identidade que encontramos os ideais sociológicos da pedagogia crítica sendo contextualizados para uma proposta de educação musical no Brasil hoje.

Pedagogia crítica e educação musical

Como proposta de educação musical alinhada com a pedagogia crítica, Freire (2001, p. 14) sugere se partir da realidade cotidiana dos alunos, mas não se restringir a ela, para que eles tenham acesso a “um ensino de música embasado na contrastação crítica de conteúdos musicais, o que pressupõe a inclusão de músicas praticadas em diferentes espaços sociais” Dessa forma, essa abordagem estaria apta a lidar democraticamente com a cultura, atendendo a diversos espaços sociais [...] e considerando “as músicas” que são feitas nesses espaços como conteúdos possíveis para a educação musical. A autora também questiona a que ponto nossos currículos têm deixado de absorver as tendências atuais voltadas para a globalização e para a diversidade, abrangendo manifestações musicais da contemporaneidade, de outras épocas, culturas, lugares e espaços sociais. Desse modo, defende o resgate de um ensino comprometido politicamente, “abandonando conteúdos pretensamente neutros, que apenas ocultam os conflitos sociais e refletem uma perspectiva unívoca” (Freire, 2001, p. 14, 15). O argumento de democratização da cultura (musical) e conscientização crítica do fenômeno de aculturação, via globalização, parece ser o argumento central da proposta pedagógica da autora.

Souza (2001) levanta a possibilidade da educação musical no Brasil hoje estar sinalizando uma ruptura teórico-metodológica com a emergência de novos e instigantes temas como gênero, etnias, ge-

ração adolescente, religião, imaginário, subjetividade, etc. Ela chama atenção para que esses novos temas não sejam tratados apenas como uma curiosidade, desvinculados da experiência imediata. Segundo a autora,

é importante, no entanto, que os instigantes “novos objetos” não sejam reduzidos a “micro-objetos”, fragmentos deslocados mas, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não exclusivista. (Souza, 2001, p. 88).

A autora propõe uma renovação pedagógica baseada em referenciais teóricos de pesquisa que levem em conta esses novos temas e “objetos” hoje emergentes. Uma metodologia adequada para

[...] captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, as relações de poder, até as sutilezas da relação docente e das dificuldades dos alunos. Mas, sobretudo, que pudesse captar os aspectos sociais e culturais da própria prática musical. (Souza, 2001, p. 89).

Para tanto, a autora propõe que as pesquisas em educação musical devem privilegiar demandas práticas, em ambientes escolares e não escolares. Questões como: quem faz música, qual música, como e por que a fazem seriam pontos centrais de investigação, para focalizar a dimensão do sentido do fazer musical nos processos de apropriação e transmissão de conhecimentos.

Especificamente em *Música, Cotidiano e Educação*, Souza (2000) reúne referenciais teóricos de sua autoria e relatos de vários professores de música sobre práticas e atividades musicais utilizando elementos diversos do cotidiano dos alunos. Com essa proposta, a “cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornado-a mais próxima da realidade, orientada nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos” (Souza, 2000, p. 27, 28).

A autora não considera o cotidiano dos alunos como um objetivo, mas como ponto de partida para as práticas educacionais, e propõe um currículo construído “de baixo para cima”, obtendo da aula de música uma oportunidade de ação significativa. Segunda ela,

ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento – provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência – que devem ser clarificados. Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas. (Souza, 2000, p. 39).

Segundo a autora, a inclusão de linguagens polissêmicas através dos meios eletrônicos de comunicação pode ser utilizada como forma de criar experiências de aprendizado significativas. Para Souza (2000, p. 166), no entanto, “[...] é preciso ter clareza de que a inclusão de novas tecnologias na aula de música sozinha não traz uma aproximação com a realidade músico-cultural”.

Portanto, Freire (2001) e Souza (2000, 2001) apresentam uma clara identificação com uma abordagem sociológica de educação musical, em especial a pedagogia crítica, com uma intenção de “abertura” do ensino musical para várias “músicas” presentes em momentos da vida dos alunos, conscientizando-os criticamente sobre a diversidade cultural em que vivemos e sobre as estruturas ocultas de poder presentes na cultura e no cotidiano.

Assim como as autoras citadas, Hentschke (2001) reconhece a importância de se formar professores críticos para a educação musical, bem como outros “olhares” advindos de novos referenciais como a antropologia, a pedagogia e a sociologia. Esta autora recomenda não somente a reformulação de currículos, mas o desenvolvimento de uma nova concepção de formação de professores, pois “convivemos nos dias de hoje com múltiplas educações musicais que não são excludentes” (Hentschke, 2001, p. 68). As três autoras estão de acordo quanto: 1) a exaustão de modelos antigos e inadequados de ensino musical e formação de professores; 2) a necessidade de se estruturar epistemologicamente a área da educação musical; 3) e a necessidade de se estabelecer relações com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

No entanto, parece haver pontos de discordância entre a abordagem sociológica e a estética de educação musical quanto a objetivos, metodologias e mesmo prioridades, pois Hentschke (2001, p. 74) enfatiza claramente que:

Todas as perspectivas deveriam estar a serviço do ensino e da aprendizagem da música, capacitando os profissionais para lidarem com a complexidade dos fenômenos educativo-musicais e com suas especificidades conforme os diferentes espaços de atuação.

Nessa abordagem, o objetivo do professor deve ser o de colocar a experiência musical como o centro do processo de ensino e como ponto de referência para possíveis conexões com “outros” conhecimentos “sobre” a música. Portanto,

olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para

fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. (Swanwick, 2003, p. 58).

A pedagogia crítica sob a ótica da educação estética musical

Exceto para Freire (2001), não está clara a intenção da pedagogia crítica de colocar a música como objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando Souza (2000) propõe a construção de uma teoria para a educação musical baseada nos princípios da sociologia da vida cotidiana, que teria como interesse

restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias. (Souza, 2000, p. 28).

Nesse sentido, não está claro como a aprendizagem musical se processaria relacionada a esses objetivos, ou como eles seriam alcançados através da aula de música, sem situar esta última como em um segundo plano. De uma forma ou de outra, a música parece não se sustentar como foco e como objetivo final do processo de aprendizado, sugerindo a possibilidade de estar sendo usada como um meio, não como um fim.

Dessa forma, a música estaria servindo a uma abordagem de “educação sociológica musical”. O que não seria indesejável num contexto de educação (geral) para cidadania, para a democracia e para a consciência crítica. Mas, num contexto específico como educação musical, essa proposta parece não estar diretamente a serviço do ensino e da aprendizagem da música.

No meu entender, quando Souza (2001, p. 89) propõe uma renovação pedagógica baseada em referenciais teóricos de pesquisa que levem em conta temas como gênero, etnias, geração adolescente, religião, imaginário, etc. para “captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, [...] mas, sobretudo, [...] os aspectos sociais e culturais da própria prática musical”, ela propõe elementos para a construção mais de uma sociologia da educação musical do que diretamente uma nova pedagogia da música. Ninguém duvidaria que uma sociologia da educação musical brasileira seria um referencial de primeira grandeza para a construção do campo teórico da educação musical. Nesse sentido, mesmo assim, seria essa uma teoria relacionada à educação musical; imprescindível, mas auxiliar; componente do campo, não ele mesmo.

Nessa direção, Penna (1990) nos adverte sobre a necessidade de se partir das próprias práticas educativas, específicas da educação musical, para se construir uma identidade. Somente o educador musical pode compreender as particularidades e complexidades do ato do ensino da música. Qualquer tentativa de desenvolver um conhecimento teórico sobre a educação musical deve partir desse princípio. Seus intercâmbios com outras ciências, apesar de trazerem contribuições essenciais para compreender as práticas educativas em música, não podem servir como ponto de partida ou de referência para esse intento. Pois há o risco de que, “[...] ao ampliar suas fronteiras, a Educação Musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades como domínio específico” (Del Ben, 2001, p. 68). Daí, o risco de, ingenuamente e com as melhores intenções, nós criarmos uma “educação psicológica musical”, ou “filosófica musical”, ou “sociológica musical”.

Analisando os trabalhos publicados em Souza (2000), pude constatar uma grande variedade de propostas interdisciplinares, bastante válidas para os objetivos musicais da educação musical. Destaco os trabalhos de Torres, Del Ben, Bozzetto e Gomes, como direcionados para a aprendizagem de conteúdos musicais; desenvolvidas com grande criatividade e abertura para novas interfaces com a música, sem descentralizá-la como conteúdo principal.

O trabalho de Ramos (2000), a meu ver, configura-se como um exemplo referencial de proposta de aplicação da pedagogia crítica numa aula de música. A autora propiciou aos alunos o desenvolvimento de uma rede significativa de relações entre desenhos e criação/apreciação sonora, colocando temas do cotidiano das crianças, como os Tazos (com personagens conhecidos de desenhos animados) e o futebol, como elementos estimuladores das atividades. Ao final, assim nos relata a autora:

Como professora assumi o papel de instigadora da consciência crítica, tentando clarificar os processos sociais que interferem nas estruturas e comportamentos musicais, como, por exemplo, a questão do consumo. [...] as questões ideológicas que se escondem atrás da “Tazomania”, como o consumo compulsivo de batatas fritas (fast-food), os prejuízos para a saúde, a ingestão, em excesso, dos salgadinhos industrializados aos quais a venda de Tazos é acoplada [...]. (Ramos, 2000, p. 74).

Pelo relato da autora, a experiência centralizou-se nas atividades práticas e criativas de desenhar e de sonorizar, e, ao final do projeto, como uma conclusão, uma reflexão crítica sobre aspectos consumistas relacionados aos elementos iniciais, estimuladores das experiências. Acredito que uma

contextualização correta do referencial teórico citado pela autora, aliada a uma consistente experiência como educadora musical, colaborou para que ela pudesse desenvolver o projeto. Segundo Mc Laren (apud Ramos, 2000, p. 73-74), esse referencial, essa pedagogia “deve ser menos informativa e mais performativa, menos orientada para textos e escritos e mais baseadas em experiências vividas pelos próprios estudantes”.

Portanto, baseados nos trabalhos publicados por Souza (2000) podemos constatar que os princípios da pedagogia crítica podem ser compatíveis com os objetivos musicais da educação musical, desde que a música não seja descentralizada no processo de ensino e aprendizagem; não seja transformada simplesmente em meio de se atingir outros objetivos, mas mantida como objetivo principal. As interfaces com outros conhecimentos e reflexões são possíveis, desejáveis, enriquecedoras, mas complementares.

Coerente com aquilo que a educação musical tem de mais essencial – tornar o indivíduo sensível à música, não importando tanto os procedimentos utilizados, devemos possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico dirigido primordialmente para o objeto musical, capacitando-os a abordar a música como forma de conhecimento, única, insubstituível em relação a qualquer outra prática ou forma de arte, ou de reflexão. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 58) afirma que “o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou o que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, musical?”

Apesar dos relatos publicados em Souza (2000), especialmente os de Ramos (2000), serem exemplos referenciais de aplicação da pedagogia crítica na educação musical, eles podem ser vistos também como uma grande exceção, desenvolvidos por mérito particular dos autores e do orientador, por uma correta contextualização do referencial teórico e, principalmente, por uma experiência prévia e consistente como educadores musicais. Em se tratando de educadores menos experientes, como os recém-licenciados, a possibilidade dos referenciais teóricos da pedagogia crítica tomarem o espaço central da educação musical é bastante grande.

Acredito na importância de se oferecer uma sociologia da educação musical, como componente

curricular obrigatório dos cursos de licenciatura em música, que inclua a abordagem crítica como proposta educativa, aliada a uma formação musical e pedagógico-musical consistentes, possibilitando ao futuro licenciado desenvolver propostas interdisciplinares coerentes com os objetivos centrais da educação musical.

Swanwick (2003), defensor de uma abordagem estética não absolutista para a educação musical, ressalta a importância de se incluir fundamentações teóricas nos cursos de formação de professores para relacionar significativamente o aprendizado musical aos diversos contextos sociais e culturais dos alunos.²

Os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical. Teorias estéticas, com suas afirmações de que o significado e o valor musical transcendem tempo e lugar, contexto, propósitos humanos e utilidade, falham ao se responsabilizar pelo âmbito mais amplo de significados inerentes nas ações musicais individuais e coletivas. [...] A teoria e a prática da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e fazer musical. Os educadores musicais devem ter, por, conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música. (Swanwick, 2003, p. 46).

Entretanto, o autor nos adverte que “[...] embora a realização musical efetivamente desperte em um contexto social, ela é também ‘um modo único e diferente pelo qual as pessoas podem tanto se dar conta como transcender sua existência social’” (Finnegan apud Swanwick, 2003, p. 42). Portanto, o contexto social pode ser um ponto de partida na significação musical, mas não se restringe a ele. Por conseguinte,

temos que abandonar a idéia de que a música assume uma relação direta com alguma espécie de realidade social independente, como se fosse um espelho. Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isto não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. (Swanwick, 2003, p. 42).

O autor cita uma pesquisa realizada na Grécia sobre preferências musicais, cujas conclusões identificaram valores musicais de grupos diversos, rejeitando a dicotomia de cultura de massa *versus* arte culta, além de conceder múltiplos “gostos culturais” e “gostos públicos”. Qualquer indivíduo pode aderir a

² Texto escrito para um grupo de educadores musicais norte-americanos chamado MayDay, do qual o autor fez parte, num movimento realizado na década de 1990, para promover um diálogo e promover mudanças entre os rumos da educação musical naquele país.

qualquer número de grupos simultaneamente e pode mudar essa preferência com o passar do tempo. Segundo o autor,

Por essas razões, qualquer tentativa de explorar as funções da música não pode surgir de estudos culturais ou semióticos, mas deve estar fundamentada na particularidade da experiência musical em si mesma, em “eventos” musicais de uma espécie ou de outra. Embora possam existir idéias relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical. (Swanwick, 2003, p. 45).

Por conseguinte,

[...] o discurso musical, embora inclua um elemento de reflexão cultural, também torna possível a refração cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não “recebemos” cultura, meramente. Somos intérpretes culturais. A concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como forma de discurso. (Swanwick, 2003, p. 45, 46).

Nesse sentido, a proposta da pedagogia crítica de oferecer um ensino de música embasado na contrastação crítica de conteúdos musicais, como afirma Freire (2001), é totalmente válida do ponto de vista musical, por oferecer uma maior riqueza de possibilidades para a aula de música. Entretanto, a proposta deve incluir um critério, ou juízo de valor musical, que não seja necessariamente vinculado aos grupos sociais ou étnicos que produziram a música em questão, mesmo que esses grupos sejam excluídos ou injustiçados. Apesar de todos os méritos democráticos e humanizadores dessa proposta multicultural de educação musical, que inclui e acolhe manifestações musicais de diversas culturas, esse critério de valor deve ser desenvolvido a partir da riqueza sonora, das relações estruturais do material musical apresentado e das possibilidades pedagógico-musicais oferecidas a partir dessas relações. Seja ele de origem folclórica, popular, étnica ou erudita, esse repertório ou material musical deve ser oferecido, principalmente, àqueles que não o encontram disponível na sua cotidianeidade. Uma vez que,

um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões que lhe são destinados pela indústria cultural. (Penna, 1990, p. 25).

Portanto, Souza (2000) e Freire (2001) estão corretas ao afirmar que a abordagem do cotidiano para a educação musical deve ser um ponto de partida, não um objetivo, pois a possibilidade de negar o acesso à uma produção musical de boa qualidade, geralmente não disponível na mídia e no cotidia-

no, seria um procedimento contrário à idéia dessa pedagogia de desenvolver a consciência crítica na educação musical.

De forma semelhante, quando Souza (2001, p. 88) afirma que “é importante [...] que os instigantes ‘novos objetos’ [...] se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não exclusivista”, ela revela a necessidade dessa pedagogia não excluir tampouco as práticas musicais tradicionais e formas musicais seculares como a música erudita, seja ela brasileira ou européia, normalmente vinculada às elites dominantes por ser “música culta”.

Sabemos que o gênero erudito, dentre outros, além de não estar disponível na cotidianidade da maioria das pessoas, necessita de maiores instrumentos de apropriação para que seja usufruído significativamente pelos alunos. Cabe aos educadores musicais, “[...] um papel democratizante nesse processo, promovendo o domínio dos instrumentos de percepção e apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita” (Penna, 1990, p. 26).

Por outro lado, além de Penna (1990, p. 23) nos falar da importância de democratizar a música erudita, ela também nos adverte, pois

escondemos da consciência o fato de que esta música em nome da qual agimos é um padrão, uma forma (entre outras) de expressão musical tornada modelo e tornada valor através de um processo histórico-social, e que, quando musicalizamos em nome dela ou para ela, estamos transmitindo e impondo um padrão cultural.

Portanto, para não impor necessariamente, em nome da qualidade, um único padrão cultural, como é o caso da música erudita, justificam-se plenamente os objetivos da pedagogia crítica de buscar uma democratização da cultura (musical).

Para oferecer toda uma variedade e riqueza de repertório musical aos nossos alunos, e para possibilitar-lhes que desenvolvam uma conscientização crítica para lidar com os fenômenos de aculturação, via globalização, como descritos por Freire (2001), precisamos de critérios de valor – musicais e culturais. Identificar e professar os próprios valores, assim como conviver e acolher os dos outros, é uma das formas de construir a democracia e a própria identidade. Sem valores, não poderia existir a própria crítica, mas apenas conteúdos acumulados, comparações inócuas, conclusões estéreis de possibilidades e de significados.

Talvez nas artes e na música, mais do que em outras áreas, estejamos reféns de alguns relati-

vismos absolutos professados pela pós-modernidade. Podemos nos lembrar da resposta de Pierre Boulez às declarações de Michel Foucault,³ em 1983, ao referir-se à música do século XX e sua forma de recepção pelo público:

“tudo é bom, nada é ruim; não há quaisquer valores, mas todos são felizes”... esse discurso, tão liberalizante quanto pode querer ser, reforça, ao contrário, os guetos, consola a consciência das pessoas por estar num gueto, especialmente se de quando em quando elas excursionam nos guetos das outras. (Pierre Boulez apud Bauman, 1998, p. 131).

Conclusão

Procurei questionar os objetivos da pedagogia crítica aplicada na educação musical a partir de uma concepção estética exatamente para exemplificar as diferenças de pontos de vista presentes numa realidade histórica e complexa em que vivemos e atuamos como educadores musicais; e, da mesma forma, ressaltar a necessidade de se definir fronteiras, eliminar trincheiras e contribuir para a construção da identidade e do fortalecimento do campo geral da educação musical no Brasil.

O conceito de multifrenia aplicado ironicamente na educação musical no Brasil hoje nos mostra exatamente que as duas tendências pedagógicas aparentemente antagônicas de conservação e de abertura são também bastante promissoras. Portanto, preservar a autonomia da educação musical e abri-la para novas possibilidades pode ser uma aposta otimista para a sobrevivência e expansão dos profissionais da música num futuro imprevisível.

A sociedade apresenta graves problemas e a pedagogia crítica se propõe a denunciá-los e atenuá-los através do ensino musical. A educação musical estética almeja oferecer uma experiência mais elevada e significativa da realidade para os indivíduos dessa mesma sociedade. Nesse sentido, as duas abordagens almejam a própria sociedade e não são excludentes, podendo se encontrar num ponto em comum.

De opiniões contrastantes podemos encontrar pontos em comum e equilíbrios dinâmicos. Talvez, mesmo que temporariamente, poderíamos recorrer àquela definição poética de arte de Ferreira Gular, que transcrevo na íntegra:

A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é nosso dentro ali fora. É isto que faz dela um objeto especial – um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, para torná-lo mais humano. A arte não seria uma tentativa de explicação do mundo, mas de assimilação de seu enigma. Se a ciência e a filosofia pretendem explicação do mundo, esse não é o objetivo da música, da poesia ou da pintura. A arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza em fascínio. (Gular apud Morais, 1998, p. 41).

Baseado nela, encontro meus princípios pessoais para uma educação musical estética e social no Brasil hoje. Seu objetivo deverá ser o de possibilitar:

- que a música ecoe vigorosamente dentro de nós;
- que ela torne o mundo mais humano;
- que ela permita a assimilação do enigma da vida e da realidade;
- que ela permita conviver com o inexplicado;
- que ela nos transforme a estranheza do mundo em fascínio.

No meu entender, se a música for usada apenas para mostrar as contradições e estranhezas do mundo, sem transformá-las em fascínio e beleza, teremos perdido o propósito principal da educação musical. O objetivo da inclusão obrigatória do ensino musical nas escolas regulares dependerá do que nós mesmos, educadores musicais, acreditarmos como possibilidades da música para a educação e para a formação dos seres humanos.

Portanto, precisamos trabalhar para que a educação musical, como disciplina autônoma e obrigatória, 1) seja incluída na educação regular, 2) seja vista como insubstituível em relação a qualquer outra forma de arte, prática ou forma de conhecimento, 3) passe a ser vista pelos músicos e professores de instrumento como área abrangente e referencial para a pedagogia dos instrumentos, 4) e tenha seu campo de conhecimento ampliado e sistematizado em relação a outras abordagens interdisciplinares. Poderemos, dessa forma, promovermos a formação de músicos mais (auto)educadores e educadores mais músicos, afinal tudo é educação musical.

³ Rever o início do texto.

Referências

- ANDERSON, Walter Truett. *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- COELHO, Teixeira. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 11-18.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.
- MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- OZMON, Howard. A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Experiências com Tazos na aula de música: dialogando com a mídia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da URS, 2000. p. 61-76.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo: Atravez, v. 1, p. 31-52, 1990.
- _____. 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: Abem, 2001. p. 41-66.
- SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da URS, 2000.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-92.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Recebido em 01/03/2006

Aprovado em 12/03/2006