

Educação musical no Brasil

Aonde chegamos, para onde vamos

Sílvia Nassif

scnassif@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão sobre as bases epistemológicas que têm sustentado as práticas educacionais com música no Brasil ao longo de sua história. Percorrendo alguns paradigmas já consolidados, constata uma lacuna em relação à consideração da cultura como instância epistemológica inalienável nos processos de ensino. Após uma breve revisão da literatura da área que circula no Brasil e que tem se debruçado sobre essa questão, procura dar sua própria contribuição trazendo a perspectiva do materialismo histórico dialético, especialmente com base na filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin. O olhar através dessa perspectiva permite desconstruir certas dicotomias que têm sido objeto de disputa no pensamento sobre arte e ensino da arte (como social/individual; plural/singular; técnica/expressão; sensível/inteligível, entre outras) e repensar o lugar da cultura na educação musical. O objetivo final do texto não é necessariamente levantar novas questões, mas adensar algumas discussões já colocadas de diferentes maneiras por outros pesquisadores da área.

Palavras chave

epistemologia da educação musical, cultura materialismo histórico dialético, Círculo de Bakhtin.

Educación musical en Brasil

A dónde llegamos, para dónde vamos

Resumen

Este ensayo propone una reflexión sobre las bases epistemológicas que han sustentado las prácticas educativas con música en Brasil a lo largo de su historia. Recorriendo algunos paradigmas ya consolidados, se constata una laguna en relación con la consideración de la cultura como instancia epistemológica inalienable en los procesos de enseñanza. Tras una breve revisión de la literatura del área que circula en Brasil y que se ha enfocado en esa cuestión, busca dar su propia contribución trayendo la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, especialmente con base en la filosofía de la cultura del Círculo de Bakhtin. La mirada a través de esta perspectiva permite deconstruir ciertas dicotomías que han sido objeto de disputa en el pensamiento sobre el arte y enseñanza del arte (como social/individual; plural/singular; técnica/expresión; sensible/inteligible, entre otras) y repensar el lugar de la cultura en la educación musical. El objetivo final del texto no es necesariamente plantear nuevas preguntas, sino adentrarse en algunas discusiones ya planteadas de diferentes maneras por otras/os investigadoras/es del área.

Palabras clave

epistemología de la educación musical, cultura, materialismo histórico dialéctico, Círculo de Bakhtin.

Music education in Brazil

Where we are, where we are going

Abstract

This essay proposes a reflection on the epistemological bases that have been providing the foundation for the musical educational practices in Brazil through history. By reviewing some of the well established paradigms in place, a void has been evidenced on the instances of considering culture as an inalienable epistemological factor to be taken into the base of the related teaching processes. Upon a brief review of the available literature in Brazil that discuss this issue, it was our intention to be able to make our own contribution by bringing into a broader consideration the perspective of the dialectical historical materialism, especially based on the philosophy of the culture of the Bakhtin Circle. A view through this perspective enabled the deconstruction of certain dichotomies, which have been the object of known disputes regarding the approach to art itself, and the views on the teaching of art (dichotomies as: social/individual; plural/singular; technique/expression; sensitive/inteligible, among others), and be able to rethink the place of culture in the realm of music

education. The ultimate goal of the text is not necessarily to raise totally new questions, but to add more substance and matter to other discussions that have already been proposed by other researchers in the field, but substantiated by different theoretical fundamentals.

Keywords

epistemology of music education, culture, dialectical historical materialism, Bakhtin Circle.

Introdução

A educação musical enquanto área do conhecimento, que reflete sobre si mesma, vem se consolidando no Brasil há cerca de trinta anos, desde a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. Entretanto, enquanto prática, podemos dizer que o ensino de música é quase tão antigo quanto o próprio país. O primeiro projeto educacional com música é implantado no Brasil quando da chegada dos jesuítas, no século XVI, com a finalidade principal de catequizar os povos originários, de introduzi-los e convertê-los à religião católica (Fucci-Amato, 2012).

Desde essa primeira incursão da educação musical até os dias de hoje, muita coisa aconteceu no mundo, na música, na educação, nas sociedades em geral, e, obviamente, todas essas transformações afetaram e continuam afetando os objetivos e as formas de praticar e ensinar música. Dada a pluralidade e a complexidade das sociedades atuais, com seus múltiplos grupos culturais convivendo lado a lado e muitas vezes disputando legitimidade, dada a necessidade de que a educação musical seja sensível e saiba responder a toda essa diversidade, e dado todo conhecimento acumulado em diversas áreas que nos afetam, penso ser necessário, de tempos em tempos, dar uma parada para repensar os fundamentos de nossas práticas pedagógicas.

Sem nenhuma intenção de traçar cronologias precisas sobre fatos marcantes e muito menos esgotar os fatores que, de uma forma ou de outra, influenciaram mudanças nas práticas de ensinar música, neste ensaio procuro fazer uma reflexão sobre algumas questões e fatos que considero terem sido decisivos para entendermos o momento atual. Assim o fazendo, creio que sejamos capazes de ver os avanços (às vezes retrocessos) já alcançados e, ao mesmo tempo, perceber lacunas ainda a resolver. O cenário principal dessa reflexão é a educação musical no Brasil, entendendo, porém, que o que acontece aqui nunca está desconectado do que ocorre em outros lugares do mundo. Nesse sentido, mesmo que a intenção não seja generalizar, creio que muitos pontos aqui discutidos ecoam situações

semelhantes em outros locais, notadamente em países que sofreram os mesmos processos de colonização¹.

O texto está organizado em tópicos que refletem sobre o passado, presente e futuro da educação musical. Os fios que conduzem as reflexões aqui propostas são as noções de música e conhecimento musical. Entendo que as principais decisões – metodológicas, políticas, institucionais etc. - que são tomadas sobre o ensino derivam em grande medida da concepção de música e, mais precisamente, de conhecimento musical que está em jogo em determinado momento. Concomitantemente, irei tratar também das concepções de ensino e aprendizagem envolvidas nas propostas educacionais para a música ao longo dos séculos, com especial atenção para o século XX, que representou um marco importante na busca de novos paradigmas para a educação musical. O objetivo último do texto é colocar em discussão a necessidade de rever constantemente os paradigmas epistemológicos que sustentam a área, sob o risco de cairmos em um paradoxo não incomum na educação: mudar constantemente sem com isso conseguir sair do lugar. Após um rápido passeio histórico por algumas propostas pedagógicas da educação musical no Brasil e análise de suas premissas teóricas, torna-se possível perceber importantes lacunas, sobretudo no que diz respeito a questões de ordem cultural. É realizada no texto, então, uma pequena revisão da literatura que circula no Brasil no intuito de entender como os pesquisadores têm problematizado essa questão e apontado novas direções em relação ao ensino de música. Por fim, é apresentada a abordagem do materialismo dialético, especialmente a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin², como uma alternativa promissora para se pensar a música e o conhecimento musical. Estudando o que denominavam “sistemas ideológicos formados”, com especial foco na linguagem e na literatura, esses pensadores formularam uma maneira de entender o funcionamento do mundo da cultura bastante elucidativa para se pensar a música e a educação musical. Essa perspectiva, não sendo a única resposta possível à problemática em foco, permite uma revisão em pontos nevrálgicos que se mostram fragilizados nas abordagens analisadas no texto e aponta para a necessidade, na atualidade, de não mais assumirmos posições dualistas, mas buscarmos efetivamente uma síntese dialética para a educação musical.

1 Ver, por exemplo, Shifres e Gonnet (2015) que discutem questões semelhantes no contexto mais amplo da América Latina.

2 Grupo de intelectuais russos de diversas áreas do início do século XX, liderados por Mikhail Bakhtin, e que preferia que suas produções fossem tributadas ao grupo como coletividade e não a autores individuais. Apesar disso, suas obras publicadas na atualidade aparecem atribuídas a autores específicos. Vou me referir aos autores conforme constam nas edições consultadas para questões específicas e ao Círculo quando se tratar de ideias gerais desse pensamento.

Saberes musicais: entendendo o presente à luz do passado

O paradigma conservatorial de ensinotobi

Em livro introdutório sobre epistemologia, Japiassu (1977, p. 15) define o termo “saber” como “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. Os saberes, por sua vez, se subdividem em “especulativos” (que não são ciências) e “ciências”. Além disso, para o autor, “todo saber humano relaciona-se a um pré-saber” (Japiassu, 1977, p. 18), juízos formados através da prática e legitimados por sua função social, sem qualquer sistematização mais rigorosa.

Essa forma de organização do conhecimento pode ser bastante interessante para pensarmos a música e seu ensino, no passado e no presente. Como prática social, a música sempre foi transmitida em situações sociais, especialmente as coletivas, muito antes do ser humano criar algo parecido com o que hoje entendemos por escola. Entretanto, especificamente a música erudita europeia, por seu atrelamento à escrita (partitura), precisou desde o início de alguma sistematização nos processos de transmissão. Ao longo dos séculos, essa sistematização foi se consolidando, dando origem a um saber pedagógico musical bastante estruturado em materiais didáticos e reproduzido em aulas de música.

No Brasil, essa educação musical sistematizada de tradição europeia entra pelas mãos dos jesuítas de maneira impositiva e com finalidade catequizadora: “Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio um tanto quanto belo e insidioso de sensibilizar os povos nativos, impondo-lhes cultura alienígena” (Fucci-Amato, 2012, p.22). As músicas indígenas (e também africanas), segundo Fucci-Amato, quase não tiveram “penetração no ensino formal e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática, embora com densas marcas na vida popular” (p. 24). Podemos perceber, portanto, já nos seus primórdios, uma cisão no ensino da música entre a educação musical formal e as práticas sociais, entre a música oferecida nesse ensino e a música praticada por seu público alvo.

Em termos metodológicos, o material usado pelos jesuítas, conhecido como *Artinbas*, tinha por princípio partir de conceitos teóricos, alinhando-se ao chamado “método sintético” (Giglioli, 2003). Esse método desempenhou um papel crucial no Brasil e, com as devidas adaptações e acréscido de elementos trazidos diretamente dos conservatórios europeus, influenciou, posteriormente, o que conhecemos hoje como “ensino conservatorial” (Nassif-Schroeder, 2005). Também foram as *Artinbas* que se adotou como método nas primeiras bandas de música, sendo que até hoje permanecem vivas como material didático em algumas

dessas instituições (Moreira, 2013), a despeito de todo conhecimento pedagógico musical acumulado durante os séculos que se seguiram.

Um marco importante para a educação musical no Brasil foi a criação do Imperial Conservatório do Rio de Janeiro, em meados do século XIX. Tendo como modelo de ensino o Conservatório de Paris, fundado pouco antes, no final do século XVIII, e servindo posteriormente de modelo para outros conservatórios que se seguiram, essa instituição reafirmava uma forma de ensinar música que, com algumas atualizações, até hoje é predominante na esfera formal da educação musical.

O chamado “ensino conservatorial”, já amplamente discutido por diversos autores (Penna, 1995, 2012; Pereira, 2014; Penna y Sobreira, 2021), possui algumas características que estão ligadas aos objetivos técnico-profissionalizantes originais dos conservatórios e que se mantiveram quase intactas, a despeito das transformações sociais e, portanto, das mudanças nos objetivos do ensino de música em geral. Talvez a principal marca desse ensino seja justamente o olhar pouco crítico em relação a si mesmo, a falta de questionamento em relação aos seus pressupostos (Penna, 1995). Não há, tampouco, qualquer revisão em relação à prevalência do repertório erudito europeu que lhe deu origem e, conseqüentemente, a leitura e escrita musical e o virtuosismo instrumental permanecem como o foco principal.

Podemos dizer que subjacente a esse ensino há uma concepção de música como algo estático, pronto e acabado, a ser transmitido de geração em geração. Volóshinov (2017), a partir de estudos sobre a linguagem que possibilitam diversas analogias com a música (Nassif-Schroeder y Schroeder, 2011), chama essa concepção de “objetivismo abstrato”. Segundo o autor, essa era uma tendência no pensamento filosófico-linguístico da época que reconhecia a língua como um conjunto de regras fixas, um “sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (p. 155). A língua entendida dessa forma, para o Volóshinov, pode ser comparada a uma bola, que recebemos inteira da geração anterior e assim a jogamos para a próxima em um processo de transmissão mecânico, no qual os receptores são sempre passivos. Analogamente, a música (europeia, de concerto) é entendida nesse paradigma também como algo estático. Mais do que isso, a própria noção de música é absolutizada e universalizada, ou seja, ensinar “música” é ensinar “aquela música”. Da mesma forma, os processos de ensino e aprendizagem, do modo como são estruturados, pressupõem estudantes vazios, que recebem passivamente um conhecimento musical que é previamente determinado na sua totalidade. Não há qualquer preocupação ou consideração pelo universo musical prévio das/dos estudantes, por exemplo, e, talvez até há bem pouco tempo, nenhum conflito em relação a isso: o ensino conservatorial sempre foi um jogo com regras claras que era jogado por quem as aceitava sem contestação.

Coerentemente a essa visão objetivista abstrata e universalista de música, também as práticas pedagógicas conservatoriais seguem uma lógica que parte do código e suas regras para a prática, da partitura para o som, da técnica para a música (Penna, 1995; Nassif-Schroeder, 2009). O conhecimento é apresentado de modo fragmentado e linear através de materiais didáticos engessados (*métodos*), que geralmente privilegiam exercícios escritos mecânicos (*lições*), muitas vezes descolados de qualquer fazer musical significativo. Podemos afirmar que se trata de uma prática pedagógica que, embora altamente organizada, não costuma refletir sobre si mesma e não se deixa contaminar por todo o conhecimento científico acumulado nas últimas décadas sobre cultura, educação, processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, por exemplo.

Sistematizado pelos conservatórios europeus e brasileiros, esse modo de ensinar música permanece vivo em muitas instituições e em aulas particulares de música. Ainda que venha sofrendo algumas atualizações quase inevitáveis para a própria sobrevivência das instituições, como, por exemplo, concessões em relação à entrada de certos repertórios menos ortodoxos, na sua essência permanece o mesmo, uma vez que esses repertórios só são aceitos sob a condição de se enquadrarem nos moldes de ensino tradicionais. Essas tentativas de atualização sem mudanças profundas nos pressupostos levaram Pereira (2015) a propor o uso da expressão *habitus conservatorial* em substituição à ideia de *modelo conservatorial*, amplamente difundida. Tendo como referência a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, o autor considera o *habitus conservatorial* como uma disposição incorporada através de vivências no campo artístico musical, deixando claro que se trata de um conceito dinâmico, uma “atualização das práticas tradicionais e não sua mera reprodução” (Pereira, 2015, p. 111).

A despeito desse quadro, que tende mais à manutenção do que à transformação, e da expressão usada para designá-lo, penso que a abertura a outros universos musicais, para além da música de concerto europeia, ainda que tímida, já representou um primeiro movimento que poderia abalar as sólidas estruturas desse paradigma (o que, efetivamente, não ocorreu). Antes de entrarmos nessa questão, porém, vamos dar uma passada por um movimento que foi muito importante na educação musical no século XX, pois questionou algumas das principais premissas e procedimentos do ensino conservatorial.

O paradigma dos Métodos Ativos e seus limites

Renovações ocorridas na educação em geral em diversas partes do mundo no início do século XX levaram alguns educadores musicais a questionarem os princípios do paradigma conservatorial, em especial a excessiva intelectualização desse ensino (com ênfase em leitura e teoria musical), e a proporem um caminho que invertia a lógica teoria/prática e colocava a vivência musical concreta e sonora

em primeiro plano. Música, nos contextos onde esse pensamento teve penetração, antes de ser *partitura* era vivenciada como *som*. Passaram a coexistir, então, ao longo de todo esse século, o modelo conservatorial (que se manteve firme ainda que com algumas tímidas tentativas de atualização) e esse novo ensino, que ficou conhecido como *Métodos Ativos* e cujos princípios e propostas, embora amplamente difundidos, ficaram restritos quase que exclusivamente ao momento inicial da aprendizagem musical, ou ao que chamamos de etapa de *musicalização*.

Embora certos questionamentos e procedimentos pedagógicos propostos pelos métodos ativos tenham sido efetivamente revolucionários sob certo ponto de vista, creio que não conseguiram alterar profundamente a concepção de música já consolidada pelo ensino conservatorial, de tal modo que é possível perceber, ao lado das inovações, algumas permanências importantes. A fim de verificar se essa tese se sustenta, vejamos as principais contribuições das metodologias ativas.

O movimento educacional dos métodos ativos geralmente é dividido em dois grandes blocos, ou duas gerações, considerando a primeira e a segunda metade do século XX (Fonterrada, 2005). No primeiro bloco estão os educadores que inauguram esse novo modo de pensar a educação musical e que, a despeito de suas especificidades, tiveram em comum o fato de descartarem “a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (Fonterrada, 2005, p.163). Nessa direção, e cada qual à sua maneira, esses educadores buscaram uma musicalização que partia da audição ativa, do movimento, do canto, da improvisação. Entre os pedagogos musicais da primeira geração estão Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff, cujas propostas podem ser vistas com detalhamento em Mateiro y Ilari (2011).

Um dado importante em relação a essa geração dos métodos ativos é que seus representantes viveram justamente em um momento de grandes transformações na educação e sofreram forte influência sobretudo do movimento conhecido como Escola Nova, que propunha transformar a velha pedagogia empírica em uma ciência da educação, apropriando-se de todo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil que vinha sendo produzido na época (Lourenço Filho, 2002). Esse mesmo discurso cientificista perpassa toda a filosofia dos métodos ativos, embora seus criadores fizessem uma apropriação bastante livre desse conhecimento, não chegando, por exemplo, a usá-lo de maneira sistematizada ou mesmo fazer qualquer tipo de experimento científico com suas propostas. Eram apenas músicos interessados em renovar os processos de ensino de música e que estavam atentos ao que acontecia na educação em geral, por vezes tentando transpor teorias pedagógicas e do desenvolvimento humano para a música. A ambição de sair de uma pedagogia especulativa para um saber pedagógico musical científico, contudo, não se concretizou. Na verdade, talvez até por falta de um rigor

na apropriação desse conhecimento, acabou dando origem a certas contradições epistemológicas, como, por exemplo, um discurso ainda fortemente marcado por concepções inatistas da música típicas do paradigma conservatorial (reforçando a noção do talento, a despeito do ideal democratizador do acesso à música) e propostas práticas que ecoam uma filosofia empirista de desenvolvimento³.

Com relação ao que é tomado como conhecimento musical, podemos dizer que nada novo foi proposto por essa primeira geração, que se concentrou na música de concerto europeia e/ou no folclore, o qual era percebido como um canal que possibilitava uma continuidade direta com a música erudita. Apesar da preocupação com que a criança fosse ativa no seu processo de desenvolvimento musical, não percebemos aí nenhuma atenção aos universos musicais próprios de cada uma. Podemos dizer, portanto, que não houve qualquer mudança substancial em relação ao que estamos chamando de “objetivismo abstrato”, pois, embora os processos de ensino propostos sejam radicalmente diferentes, a ideia de transmissão de algo fixo não foi abalada. A principal diferença, nesse sentido, ficou por conta não de um questionamento do código em si (sistemas musicais e suas gramáticas), mas do modo de entrada nele (ativo e não teórico).

Na segunda geração dos métodos ativos estão os compositores/educadores alinhados às vanguardas eruditas, os quais procuraram dar um passo a mais em relação aos seus antecessores:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (Fonterrada, 2005, p. 165)

Entre os nomes que geralmente são associados a essa geração, estão, por exemplo, Murray Shafer, John Paynter, Boris Porena e Jos Wuytack. Esses músicos propunham experimentalismos ao invés de reprodução de valores tradicionais, questionando os próprios sons que poderiam ser considerados matéria prima para a música (Fonterrada, 2005, p. 170-171). Buscavam uma educação que não se filiasse a nenhum sistema musical e permitisse a livre expressão da criança. Consideravam, portanto, prejudicial a presença de referências estéticas, pois isso poderia ser tomado como modelo a ser seguido. Podemos reconhecer nessa proposta uma visão de música vinculada ao que Volóshinov (2017) identificava como a

3 Em Nassif-Schroeder (2005) encontramos uma discussão sobre essa questão. Como exemplo paradigmático desse conflito epistemológico entre inatismo e empirismo, podemos citar Edgar Willems, que defende a música como parte da natureza humana e, ao mesmo tempo, propõe uma iniciação musical com foco na educação do ouvido enquanto órgão sensorial (Willems, 1969).

segunda tendência filosófico-lingüística da sua época, a qual denomina *subjetivismo idealista*. De acordo com essa visão, a língua só existe como criação contínua dos sujeitos e não se submete a regras previamente determinadas, sendo a gramática (o sistema linguístico) considerada apenas uma construção abstrata dos linguistas (p.149). Analogamente, a música parece ser entendida por esses educadores como uma criação contínua que não deve ficar presa a sistemas e suas regras, sobretudo na fase inicial do ensino. A busca, nesse caso, era por uma musicalização mais abrangente, pré-idiomática.

A despeito do idealismo libertário dessa proposta, porém, percebemos claramente o seu atrelamento à música erudita europeia de vanguarda. Nesse sentido, o espaço para experimentação e criação ficava circunscrito a esse universo musical. As produções musicais resultantes dos experimentalismos propostos filiavam-se esteticamente às poéticas eruditas contemporâneas que surgiram em meados do século XX. Mais uma vez não se questionou o conhecimento musical na sua raiz cultural (mesmo nas apropriações dessas ideias em contextos não europeus), apenas houve uma atualização do que já era tomado como referência. Em termos de procedimentos pedagógicos, as propostas ficavam num campo especulativo, uma vez que não havia nenhuma preocupação em se filiar a esta ou àquela teoria educacional. Eram práticas que procuravam transpor de modo direto procedimentos criativos musicais para procedimentos pedagógicos musicais, sem a mediação de qualquer teoria pedagógica.

Nos movimentos até aqui delineados, podemos perceber que, embora muita água tenha rolado por debaixo da ponte, o rio por onde a educação musical navegou foi sempre o mesmo. Passamos, historicamente, por diversos momentos no ensino da música e que, ademais, coexistem na atualidade. Esse processo teve início com um modelo racional e técnico (dos jesuítas ao paradigma conservatorial) e, em seguida, as propostas de cunho empirista dos métodos ativos, seja na vertente mais tradicional (ainda apegada ao sistema tonal) ou mais vanguardista (propondo uma desvinculação de sistemas musicais). Em nenhuma ocasião, porém, foi questionada a música de concerto europeia como objetivo último do ensino, nem tampouco parece ter havido qualquer interesse por outros universos musicais que não levassem a ela, sobretudo pelas músicas que são parte da experiência cotidiana das/dos estudantes. Algumas concessões a repertórios da música popular (e mesmo cursos técnicos e superiores voltados para a música popular) não chegaram a comprometer essa questão, uma vez que os procedimentos valorizados nos processos de ensino permaneceram semelhantes. Uma visão absolutista e universalista de música, portanto, permaneceu intacta, e esse talvez seja o ponto principal a ser revisto. Em outras palavras, embora a música europeia carregue consigo um traço importante de colonialidade já denunciado por vários pesquisadores (Pereira, 2015; Queiroz, 2017, entre outros) e que precisamos com cer-

teza superar, creio que o ponto nevrálgico em toda essa questão não é tanto *qual* música é tomada como *a* música (e, portanto, qual o conhecimento musical que é tomado como legítimo), mas o fato de se absolutizar, idealizar e universalizar a ideia de música, apagando assim toda a história que fez com que a música erudita europeia adquirisse esse estatuto e, assim o fazendo, impedir outras possibilidades de educação musical que partam de outras referências culturais.

Diante desse quadro, é urgente que nos perguntemos: quais as mudanças efetivamente necessárias para que outras visões de música, conhecimento musical e, conseqüentemente, ensino de música, possam emergir? Penso que a resposta a essa questão não seja apenas de natureza metodológica, mas sobretudo epistemológica. A música e a educação musical precisam sair de um certo isolamento confortável onde muitas vezes se abrigaram e dialogar com o pensamento trazido, ao longo do século XX, especialmente pelas ciências humanas. Precisamos efetivamente pensar a educação musical como uma ciência (Souza, 2007) que se insere na corrente do pensamento educacional, o qual já vem discutindo certas questões desde meados do século passado e que só agora nos chegam de modo mais incisivo.

A seguir, tomando a cultura como eixo central de discussão, faço uma reflexão sobre possíveis maneiras através das quais a educação musical poderia ser (e de certa forma já vem sendo) repensada sob outras bases.

A cultura como instância epistemológica para uma nova educação musical

Em texto bastante esclarecedor sobre as relações entre educação e cultura, Veiga-Neto (2003) destaca a centralidade da última para pensar o mundo na atualidade. Retomando Hall (1997), o autor diz que assistimos hoje a uma *virada cultural*: o entendimento de que “a cultura perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (Veiga-Neto, 2003, p.6). Isso faz com que ela se torne uma instância epistemológica a ser necessariamente considerada na educação e nas ciências humanas.

Adotando uma perspectiva histórico-genealógica, Veiga-Neto procura elucidar o momento atual na questão em foco a partir do entendimento do passado, mostrando que até o início do século XX predominava uma epistemologia monocultural. De acordo como esse pensamento, a Cultura (escrita com letra maiúscula) era entendida como única e universal e “designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). Nessa linha de raciocínio, podia-se afirmar que algumas sociedades estavam em um estado cultural mais avançado do que outras, sendo que o modelo máximo de

cultura se encontraria na Europa, em especial na Europa germânica. A função da pedagogia, nessa epistemologia, seria propiciar que sociedades menos cultas avançassem culturalmente. Era, portanto, um ideal homogeneizador, que assumia “um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade” (p.10). Foi só a partir dos anos 20 do século XX, segundo o autor, que diversas áreas do conhecimento começaram a questionar essa epistemologia monocultural e a falar não mais em *cultura*, mas em *culturas*, denunciando o caráter político e autoritário daquela visão.

Recapitulando o caminho da educação musical percorrido até agora neste texto, podemos rapidamente perceber a vinculação tanto do modelo conservatorial quanto dos modelos ativos a uma epistemologia monocultural, cuja ideia de *Música* não por acaso era a música europeia. A despeito das mudanças de paradigma filosófico que ocorreram na passagem de um modelo racional/técnico para um modelo vivencial/empiricista, a visão idealista, abstrata, absolutista, universalista de música e conhecimento musical permaneceu sempre a mesma. Uma renovação profunda na educação musical, nesse sentido, só poderá vir de uma revisão nessa visão. Enquanto ela for a referência principal, podemos fazer toda sorte de mudanças aparentemente radicais nos modos de ensinar música e mesmo nos repertórios adotados, mas não conseguiremos transformar efetivamente a educação musical.

Alguns movimentos, nas últimas décadas, vêm sendo feitos e começam a ganhar certa visibilidade na área da educação musical, ainda que muito mais no campo da pesquisa e reflexão do que da ação efetiva. Seja no âmbito da etnomusicologia, das teorias decoloniais, do multiculturalismo, da sociologia da educação musical, para citar alguns exemplos, passos vêm sendo dados numa direção que busca uma virada epistemológica profunda no ensino de música. Assumindo o risco de deixar de fora trabalhos importantes, vou mencionar alguns, de épocas distintas, que vêm tendo maior visibilidade na área no Brasil⁴. Embora com diferentes ênfases e fundamentações teóricas, esses trabalhos têm em comum o fato de considerarem a cultura como uma instância epistemológica relevante na aquisição do conhecimento e, dessa forma, dão um passo em direção a uma transformação mais acentuada na educação musical.

Já na década de 1990, a pesquisadora Jusamara Souza colocava no centro das suas pesquisas a relação entre cotidiano e educação musical. De acordo com a autora, “falta uma conexão entre a aula de música (realidade escolar) e o mundo-real” e “por isso tem-se desenvolvido uma vivência musical muito particular distanciada do meio músico-cultural” (Souza, 1996, p.62). A intenção naquele momento, e nos trabalhos que se seguiram ao longo das décadas seguintes, parece

4 Para uma revisão similar de trabalhos em língua inglesa, ver Villiers (2021).

ser restabelecer uma conexão entre a música praticada no cotidiano, nos diversos grupos culturais, e a educação musical formal.

Ainda nessa mesma época, foi publicada a tradução de um artigo de Lucy Green na *Revista da Abem* que colocava em discussão a questão da construção social do significado musical, de certa forma desmistificando a universalidade da linguagem musical e atrelando sua compreensão às experiências culturais: “Familiaridade com os significados inerentes e inclinações para significados delineados originar-se-ão parcialmente da música que se escuta habitualmente, dos valores e normas culturais de suas classes, etnia, gênero, idade, religião, sub-cultura etc.” (Green, 1997, p. 34). Em texto posterior (Green, 2012), a pesquisadora descreve projetos realizados em diversas partes do mundo que adotam no ensino formal práticas da aprendizagem informal oriundas da música popular. Nesses projetos, ao mesmo tempo procura-se estabelecer uma conexão entre a cultura musical dentro e fora da sala de aula e questiona-se a música clássica como única referência do ensino.

Também na década final do século XX, Maura Penna, tendo como um aporte teórico a sociologia da educação, publicou diversos textos colocando em questão a hegemonia da música erudita e seus processos de ensino na educação musical. Alguns desses textos foram reunidos posteriormente e publicados em formato de livro (Penna, 2012). A autora salienta, entre outros pontos, “a pertinência, para o campo da educação musical, de colocar em discussão a oposição entre música erudita e música popular, que tem se mantido e reproduzido historicamente e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem” (Penna, 2012, p. 50-51). Há uma preocupação, na obra da autora, em não apagar as especificidades culturais das diversas manifestações musicais, valorizando-as dentro de seus contextos culturais.

Uma das pioneiras no Brasil na articulação entre educação musical e etnomusicologia, a pesquisadora Margarete Arroyo representa um marco importante na proposição de novas epistemologias para a área. Em pesquisa sobre a presença da música popular em um Conservatório de Música, Arroyo (2001) discute, por um lado, o significado social desse fato e, por outro, os conflitos deflagrados por ele, como, por exemplo, a oposição oralidade (modo de transmissão típico da música popular) e escrita (característica da música erudita). Coloca ainda em discussão concepções até então pouco questionadas nos conservatórios, como a questão do talento e da ideia de superioridade musical vinculada à complexidade estrutural.

Também trazendo a etnomusicologia para a educação musical, vale destacar ainda o trabalho de Patrícia Travassos (1999) sobre o que ela chama de *diversidade de perfis culturais* de estudantes de música da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-

Rio), o qual coloca em debate a legitimidade da música popular na formação profissional.

Entre os trabalhos mais recentes, destacamos a pesquisa de Marcos Pereira (2014 e 2015) sobre currículos de formação superior em Licenciatura em Música, no qual ele discute, com base na sociologia de Pierre Bourdieu, a naturalização de certa maneira de ensinar música (o *habitus conservatorial*, já mencionado neste trabalho) e o caráter arbitrário da valorização de certo tipo de música sobre outros. Critica especialmente “a tentativa modernista de criação de uma cultura universal, ou mesmo do culto à aura sobrenatural das obras de arte” (Pereira, 2014, p. 99). O mesmo autor, em trabalho posterior sobre o mesmo tema (Pereira, 2020), amplia a reflexão incorporando também as contribuições de estudos sobre colonialidade, como, por exemplo, os de Maldonado-Torres (2008).

Na mesma linha das teorias decoloniais e estudos sobre o currículo de formação superior em música, podemos citar ainda o trabalho de Luis Ricardo Queiroz (2017), que, além de denunciar os traços de colonialidade presentes nos cursos de graduação (como a presença hegemônica da música erudita), aponta “brechas e rupturas decoloniais, que se manifestam na inserção de outros conhecimentos e saberes musicais e na incorporação, mesmo que incipiente, de novas estratégias na organização de componentes curriculares dos cursos” (p. 132). Vemos, portanto, nesses achados, alguns indícios esperançosos de que transformações mais profundas poderão vir.

A revisão acima, limitada a publicações realizadas no Brasil e longe de ser exaustiva, dá uma ideia, contudo, de que há mais de três décadas vem-se pautando a questão cultural nas investigações e reflexões sobre educação musical. A seguir, faço uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre esse tema a partir da abordagem do materialismo histórico dialético, por ser este o lugar de onde venho eu mesma pensando a música e o conhecimento musical e, assim, procurando dar minha própria contribuição às discussões epistemológicas colocadas por outros pesquisadores. Com esse intuito, parto de uma síntese de trabalhos próprios anteriores nos quais essas questões estiveram em discussão, sobretudo a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin, procurando avançar em relação ao tópico específico deste texto.

Música, conhecimento e educação musical sob uma ótica dialética

Trabalhos que trazem a necessidade de se considerar as questões culturais na educação musical, conforme pudemos ver na revisão acima, frequentemente colocam no centro das discussões a oposição música erudita (ocidental europeia) x música popular. Embora essa forma de abordar o problema seja válida e tenha produzido importantes avanços no conhecimento, penso que ela não consegue

se descolar de um pensamento dualista, o qual, na minha ótica, precisa ser efetivamente superado para que novas formas de pensamento se consolidem. Nessa direção, o pensamento dialético, em especial o materialismo histórico, pode dar sua contribuição.

Uma característica importante dessa abordagem é a necessidade de quebrar dicotomias e assumir o caráter contraditório e dinâmico dos fenômenos. Pensar a arte em geral, e a música em particular, dessa forma, é mostrar que toda dicotomização implica necessariamente em uma simplificação, uma vez que a realidade é complexa e não se curva aos rótulos que lhes damos. Em trabalho anterior (Stazzacappa, Nassif-Schroeder y Schroeder, 2005), escrito justamente com o propósito de dissolver determinados dualismos que obscurecem aspectos importantes no ensino das linguagens artísticas, propusemos que a arte fosse pensada como um espaço de tensões no qual aspectos sociais e individuais, racionais e emotivos, sujeitos a regras e transgressores, entre outros, estão sempre em jogo com pesos distintos em diferentes tipos de arte, épocas e formas de fruição⁵. A ideia principal era combater a dicotomização, presente tanto na filosofia quanto no ensino da arte, entre técnica e expressão. Defendíamos no texto que não existe arte se abandonarmos uma dessas duas dimensões e, portanto, não se trata de escolher um lado, mas pensar na maneira como cada contexto educativo vai resolver essa equação.

Creio que esse seja um bom ponto de partida para refletir sobre o conhecimento musical. Se a música, por um lado, envolve técnicas, conhecimentos específicos da linguagem, determinadas regras de construção, códigos (dimensão mais social e reprodutivista), por outro, diz respeito também a expressão, sentimentos, quebra das regras, negação ou ampliação dos códigos (dimensão mais individual e criadora). Perceber toda essa complexa dinâmica, porém, implica a necessidade de adoção de uma perspectiva histórica, entendendo que, ao longo das transformações sociais ocorridas no tempo, diferentes ênfases foram sendo dadas a essas dimensões da arte/música, sem que em nenhum momento elas deixassem de existir. Nesse sentido, a proposição da música como uma forma de discurso, em muitos pontos análoga ao discurso verbal, enunciada em trabalhos anteriores (Nassif-Schroeder, 2009; Nassif-Schroeder y Schroeder, 2011), tem se mostrado bastante frutífera para pensar questões educacionais. Perguntando-se qual seria o objeto da filosofia da linguagem ou onde encontrar a realidade da língua, os pensadores do Círculo de Bakhtin (Volóshinov, 2017; Bakhtin, 2016) negam dialeticamente tanto a visão do “objetivismo abstrato” (língua como código, prima-

5 Encontro eco nessa formulação no trabalho de Thaís Lobosque Aquino (2021). A autora discute a potência integradora do saber artístico musical, alertando para o fato de que essa integração não está garantida per se, mas demanda “modos de operar sensíveis, que deliberadamente integrem as múltiplas perspectivas, dimensões e fundamentos dos saberes humanos” (p.233).

zia da dimensão social) quanto do “subjetivismo idealista” (língua como criação contínua, primazia da dimensão individual), assumindo que as duas visões têm a sua cota de razão, mas são parciais. Na tentativa de superar essa parcialidade, é proposto, então, aquilo que ficou conhecido como teoria enunciativo-discursiva da linguagem, que propõe a seguinte síntese:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóshinov, 2017, p. 218-219).

A língua em funcionamento, sua realização concreta e situada, o chamado *discurso*, portanto, é o que deve ser tomado como objeto da filosofia da linguagem e também como objeto nos processos de transmissão linguística. Nessa forma de entender a linguagem, as dimensões individual e social, com todas as suas derivações, aparecem integradas e em total cumplicidade e podem ser um caminho interessante para pensar a linguagem musical. Em trabalho anterior (Nassif-Schroeder y Schroeder, 2011), defendemos a tese de que a realidade da música também não se encontra nos sistemas e códigos musicais, mas na sua realização concreta e sonora. Em analogia ao que Volóshinov (2017) denomina *a língua em funcionamento*, ou seu *nível discursivo*, propusemos que a música fosse pensada como algo cuja existência só pode ser constatada quando da sua realização em contextos determinados, os quais incluem toda a situação enunciativa da audição (quem está tocando, quem está ouvindo, onde isso acontece, com que objetivos etc.). Todos esses fatores são determinantes no modo como essa música será significada naquele momento específico, sempre único. Denominamos essa instância de nível discursivo ou discurso musical e tributamos a ela a possibilidade real de acesso à música. Para a música-discurso importam tanto a poética em questão (incluindo seus códigos e sistemas) quanto a situação enunciativa em que a música acontece, de modo que apenas separar em “música popular” e “música erudita” pode ser bastante problemático por várias razões. Em primeiro lugar, qualquer desses tipos de música, conforme o contexto, pode ser altamente significativo ou não, mas o dualismo corre o risco de levar à leitura de que a música erudita europeia é, por si só, negativa e a música popular é, por si só, positiva (posição que não é adotada pelos autores aqui exemplificados). Em segundo lugar, a expressão “música popular” é, em si, uma simplificação, pois nesse rótulo cabem inúmeras formas de expressão musical, que vão desde as manifestações da cultura popular até a música midiática, por exemplo. Por último, mas não menos importante, música erudita e popular têm, ao longo dos tempos, mantido uma cumplicidade muito grande que é completamente descartada quando se enfatiza a polarização sem uma pers-

pectiva histórica, ou seja, sem considerar nos fenômenos suas próprias dinâmicas transformadoras. Vejamos este último aspecto com mais cuidado.

Um conceito importante que permeia toda a filosofia do Círculo de Bakhtin e pode ser bastante esclarecedor é o conceito de *dialogia*. De acordo com esses pensadores, o mundo da cultura pode ser entendido como um grande diálogo (Farraco, 2009), através do qual as produções simbólicas estão sempre respondendo umas às outras. Isso significa que as músicas não são criadas em total isolamento, a partir unicamente da inspiração de um músico e de seu conhecimento técnico, mas todo o universo simbólico (e também social e político) que faz parte da experiência de um artista é mobilizado quando da criação de uma obra. No seu processo criativo, o artista não se vale apenas de um código musical, mas principalmente das referências (musicais e não musicais) de que dispõe, de tal modo que cada nova música de algum modo sempre responde a muitas outras⁶. Assim também o ouvinte, no momento da fruição, mobiliza suas próprias referências musicais, estabelecendo novos diálogos com a música que está sendo ouvida. Podemos dizer, portanto, que criação e fruição são processos essencialmente dialógicos e permitem uma interpenetração entre músicas de diferentes tempos e espaços, de certa forma diluindo oposições como individual/social, plural/singular, permanência/ inovação, regra/transgressão. De algum modo, todas essas dimensões, com diferentes pesos em diferentes situações, estão sempre envolvidas na música. Isso não significa afirmar que não existam territórios culturais com características próprias bem definidas, mas apenas alertar para o fato de que esses territórios não estão isolados e, sobretudo no último século, há uma forte comunicação entre eles que afeta as produções (e fruições) no mundo simbólico.

Assumir a natureza dialógica dos fenômenos simbólicos em geral possibilita também entender o conhecimento musical como algo que não se esgota na sua dimensão sonora, muito enfatizada pelos educadores ligados aos métodos ativos como forma de reação ao modelo conservatorial, conforme discutido neste texto. Em trabalho anterior já aqui citado (Nassif-Schroeder y Schroeder, 2011), afirmamos que um dos objetivos ao adotar uma perspectiva dialética para a música seria justamente buscar uma integração entre dados estéticos, estruturais, sonoros (a visão típica de dentro do campo artístico) e dados contextuais históricos, sociológicos, psicológicos, educacionais etc. (a visão de fora do campo artístico). Não se trata, é importante esclarecer, de uma integração que acrescente aos conhecimentos técnico-teóricos musicais algumas informações contextuais complementares, como usualmente acontece nas estruturas curriculares fragmentadas de cursos de Música, nos seus diversos níveis, com disciplinas que usualmente não se comu-

6 Em Nassif-Schroeder y Schroeder (2011), exploramos essa dimensão dialógica da música exemplificando também as relações construídas com outras linguagens artísticas: músicas que respondem a quadros ou a filmes, coreografias que respondem a músicas etc.

nicam entre si. Conceber a música dialeticamente é entender que questões históricas, culturais, sociais etc., afetam diretamente o modo como os sistemas musicais são estruturados. Isso implica, por exemplo, desnaturalizar certos aspectos da música. Tomemos como exemplo a música tonal, que muitas vezes é vista como um fenômeno natural, que segue as leis da natureza (Nassif-Schroeder, 2006). Desconstruir essa visão implica perceber que todo o processo de constituição dessa música esteve sempre ligado muito mais a questões não musicais (políticas, econômicas, sociais etc.) do que propriamente acústicas (embora, obviamente, essas também tenham tido uma importante participação).

Nesse sentido, podemos dizer que as condições concretas de existência dos vários grupos culturais afetam seus modos de criar e fruir música. A cultura, assim, é entendida aqui como constitutiva da música e não como um pano de fundo onde ela se desenvolve por si só, apenas sendo matizada por características culturais. Por outro lado, músicas gestadas em uma cultura poderão ser ressignificadas em outras, desde que se criem os instrumentos de apreensão necessários. Se, por um lado, há um forte atrelamento das músicas a seus grupos de origem, por outro, há espaço para que elas transitem entre grupos, sem que isso seja confundido com a ideia, já superada, da “música como uma linguagem universal”, passível de ser igualmente compreendida em todas as culturas. Ao contrário, o trânsito entre culturas só é possível porque a música, como toda forma de arte, é polissêmica por natureza e essa característica permite uma ampliação constante nos seus significados. É nesse sentido que demonizar a música erudita em nome de uma pureza cultural perdida me parece uma atitude ingênua, que desconsidera justamente a natureza polissêmica e o caráter dialógico da arte. Creio que esse tipo de reflexão sobre as múltiplas dimensões que estão constantemente em jogo nos fenômenos artísticos/musicais pode ser um contraponto interessante às visões, legítimas e necessárias, que constroem sua argumentação mais densa com base na ideia de colonialidade, por exemplo, ou na simples polarização entre dois tipos de música. Em que pesem os incontestáveis argumentos sobre a dominação cultural e a violência simbólica sofrida por povos colonizados, pensar a música como um fenômeno essencialmente interativo dá aos participantes dessas interações, na atualidade, um espaço maior do que tinham os povos originários e escravizados no período colonialista para se colocarem ativamente no processo e serem capazes de tomar suas próprias decisões musicais.

Um argumento que tem sido frequentemente usado para reafirmar a dicotomia música popular/música erudita diz respeito ao fato de que, para a maior parte das pessoas a música erudita não faz parte de seu cotidiano, de modo que há uma espécie de esquizofrenia entre o universo musical que é referência das/dos estudantes (geralmente a música popular midiática) e a música aprendida na escola, que, com exceções, ainda privilegia o repertório de concerto europeu, ou pelo

menos seus modos escriturísticos de transmissão. Fato inegável, sob a ótica da dialética materialista do Círculo de Bakhtin, contudo, essa questão pode ser vista de outra forma. De acordo com esses pensadores (Volóshinov, 2017), as vivências humanas concretas não ordenadas e não sistematizadas e suas diversas expressões constituem o que eles denominam “ideologia do cotidiano”. Já os “sistemas ideológicos formados” são instâncias do mundo social com alto grau de sistematização e complexidade e incluem, por exemplo, a ciência, a arte e a religião: “Os sistemas ideológicos formados... se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano” (p. 213). Existe sempre, assim, uma relação dialética entre o que acontece na vida cotidiana e o universo da arte. A arte nasce como uma transmutação da esfera cotidiana e, uma vez tornada pública, passa a afetar a vida das pessoas. Não há, por princípio, uma incomunicabilidade necessária entre essas duas esferas da vida humana. A própria música de concerto europeia não esteve sempre assim distanciada, e aqui uma visão histórica pode ser importante. Por mais complexa e distante da vida concreta das pessoas que ela tenha se tornado, nas suas origens a música erudita esteve ligada à vida prosaica, sendo, inclusive, composta por encomenda para fins utilitários, de tal modo que não fazia sentido, inclusive, a distinção atualmente usada entre artistas e artesãos (Elias, 1995). Além disso, embora hoje essa música esteja definitivamente associada à leitura e escrita, pelo menos até o século XVIII a improvisação era parte importante nos seus processos de composição e execução. A colocação dessa música em um pedestal, sua visão como superior, portanto, é um fato muito mais histórico (e recente) do que justificável por suas características estruturais (complexidade, sofisticação etc.). Se essa interpretação é possível, creio que a deselitização desse tipo de música (proposta por Penna, 2012), sua horizontalização em relação a outras formas de expressão musical, talvez fosse um caminho mais interessante do ponto de vista educacional do que a defesa de sua exclusão ou mesmo do seu aprisionamento em determinados contextos educacionais profissionalizantes. Não vejo mais como manter a música erudita europeia como hegemônica (e, nisso, concordo integralmente com outros pesquisadores), mas não vejo tampouco a necessidade de impedi-la de continuar fazendo parte da educação musical, desde que relativizada sua importância em relação a outras músicas, estética, política e afetivamente mais relevantes em diversos grupos culturais no Brasil e na América Latina. Assim sendo, a superação de visões dicotômicas de música, o entendimento de que a realidade é contraditória e a oposição música erudita x música popular é uma construção histórica, parecem-me um caminho difícil, porém possível. Uma vez consigamos atingir uma síntese dialética na ideia de música, a noção de conhecimento musical e os processos pedagógicos decorrentes serão também revistos. Nas considerações finais a seguir, pontuarei algumas questões com relação a isso.

Reflexões finais: alguns caminhos possíveis

Neste ensaio procurei revisitar algumas questões importantes no campo da educação musical com relação às concepções de música e conhecimento musical presentes nos diversos paradigmas de ensino que perpassaram a história e que coexistem na atualidade brasileira.

Através do caminho percorrido no texto foi possível perceber momentos em que a educação musical tinha um caráter mais especulativo e também as primeiras tentativas de construir uma pedagogia da música alinhada ao conhecimento científico acumulado sobre educação e áreas afins. A análise das premissas que sustentam diferentes abordagens permitiu constatar uma forte lacuna em relação à consideração por fatores culturais, lacuna essa que vem sendo discutida nas últimas décadas por pesquisadores da área. Após uma breve revisão dessa produção, procurei dar minha própria contribuição à questão apresentando como contraponto a perspectiva dialética. Como forma de finalização do texto, faço a seguir algumas considerações sobre a educação musical a partir dessa perspectiva.

Uma primeira questão a pensar é que o conhecimento musical, assim como qualquer forma de conhecimento, é histórico e, portanto, provisório, relativo, ideológico, não neutro. O que quer que elejamos como digno de ser ensinado nas escolas será sempre um recorte em um universo muito grande de possibilidades e não deverá ser tomado nunca como a verdade última sobre o que é melhor. Nesse sentido, a substituição de uma visão monolítica por uma dualística não representará necessariamente nenhuma alteração profunda nos modos de ensinar e aprender música. A ideia de cultura, nesse sentido, não pode entrar na educação com o fito único de estabelecer ou reforçar a oposição entre música popular e música erudita. A questão é bem mais densa do que isso e envolve múltiplas dimensões.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, penso que os processos de ensino e aprendizagem musical não podem desconsiderar a natureza e especificidades da música enquanto arte. Não se trata, portanto, de um conhecimento técnico que pode ser transmitido seguindo uma lógica formal, como era a proposta do modelo conservatorial. Nem tampouco iniciar pela experiência, invertendo a lógica teoria/prática para chegar no mesmo lugar provocará uma transformação radical na educação musical. Trata-se da busca de formas de ensinar que respeitem a natureza dialética da arte, evitando o seu desmantelamento. Não vejo como necessário decidir de antemão todo o percurso de um ensino formal de música, seguindo uma lógica linear, mas as decisões podem ser tomadas não apenas em função dos objetivos específicos de cada contexto, como dos acontecimentos fortuitos em sala de aula. Em uma abordagem dialética, as concomitâncias, mais do que permitidas, são parte inalienável do processo: ora privilegiaremos a escrita, ora a oralidade, ora os aspectos racionais, ora os sensíveis/corporais, ora a música erudita, ora

a música popular nas suas diversas formas. O que precisa ser garantido, segundo a ótica aqui proposta, é o estabelecimento de uma relação significativa com o objeto do conhecimento, seja ele qual for. Não há apropriação de conhecimento sem que essa relação esteja consolidada e é justamente nesse ponto que entra a importância da cultura como instância epistemológica, uma vez que também não há processos de significação que aconteçam fora das culturas. Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como produção humana (material e simbólica) cuja característica principal é a significação (Pino, 2005).

O ensino de música sempre buscou um isolamento em relação ao mundo mais amplo da cultura e isso, conforme vimos, vem sendo denunciado por muitos pesquisadores. A música, entretanto, é uma linguagem que se entrelaça com a vida das pessoas e com outras linguagens, artísticas ou não, e cujo processo de apreensão passa por diversos lugares que vão muito além da sua materialidade sonora (ainda que o nosso foco como educadores seja dar ferramentas para a sua compreensão). Nesse sentido, quando os processos de ensino buscam estabelecer pontes, adentrar no universo da cultura de modo mais amplo, não isolar a música em relação a outras linguagens artísticas, a outros sistemas simbólicos não artísticos e mesmo a qualquer dimensão da vida cotidiana, ao contrário de minimizar as questões sonoro-musicais, isso poderá enriquecê-las de maneira acentuada. Os métodos ativos trouxeram a questão da música como som (e não como partitura) e, com relação a esse aspecto, foram um divisor de águas na educação musical. Ninguém mais hoje em dia negará a primazia do som sobre a partitura, da prática sobre a teoria, sobretudo nas etapas iniciais do ensino. Música definitivamente é som, mas ocorre que não é *só* som. Precisamos considerar toda a rede de relações significativas e afetivas perpassadas pela música em determinado contexto quando assumimos a função de educadoras/es musicais. Não se trata mais apenas de uma questão de despir preconceitos e incorporar a música popular ou qualquer outra forma de expressão musical. Trata-se efetivamente de entender como diferentes pessoas constroem distintas relações com as músicas.

Minha busca, em suma, é por uma educação musical que não vá substituindo um modelo metodológico por outro ou um repertório por outro, mas que busque efetivamente promover uma síntese dialética do que está posto. A síntese dialética, longe de ser uma soma de partes ou uma escolha do que foi positivo em cada proposta, é um processo que, negando tanto a tese quanto sua antítese, elabora uma nova proposição em que as contradições são superadas, mas não apagadas. Nessa nova proposição a cultura é vista como constitutiva da arte e do ser humano, de modo que os indivíduos sempre receberão e significarão o conhecimento musical a partir de seus lugares culturais de origem, os quais nunca se apagam por mais impositivo que seja o ensino. Mais do que a eleição deste ou aquele repertório, penso que algumas questões precisam ser garantidas nessa síntese. Em primeiro

lugar, qualquer que seja o tipo música em questão, é necessário que ela seja trazida não apenas como produção estética, organizando o ensino simplesmente a partir de seus elementos musicais, mas que seja abordada com todo o seu contexto cultural. Sobretudo no caso da música de concerto europeia, por tudo o que já foi apontado na literatura da área, o cuidado em não apresentá-la como a única (ou principal) referência, mantendo os atributos de “natural”, “neutra”, “superior”, “divina”, e toda sorte de adjetivações que lhe são frequentes (Nassif-Schroeder, 2006), mas como uma música tão importante quanto qualquer outra, que fez parte, para o bem e para o mal, do processo colonizador do Brasil e teve um papel fundamental na instituição de um ensino de música formal no país, tendo sido parte importante da formação profissional de muitas/os musicistas e docentes atuantes. Trazer o contexto é trazer os conflitos, permitindo que as/os estudantes tenham autonomia para fazer suas próprias avaliações e escolhas. Em segundo lugar, penso ser importante cuidar para que outras formas de música não sejam valorizadas nos currículos apenas como forma de acesso à música erudita e, assim, sejam “enquadradas” nos processos de aprendizagem típicos dela (com privilégio, por exemplo, da escrita, conforme já denunciado por diversos autores). Considerar a cultura como parte integrante do ensino é se abrir a múltiplas maneiras de fazer e fruir música, muito para além das já consolidadas no ensino formal. Daí a importância do diálogo profundo com as referências culturais (não só musicais) das/dos estudantes, com seus modos específicos de vivenciar a música, pois essas referências serão sempre os lugares centrais a partir dos quais todo conhecimento musical será apreendido. Para que esse diálogo seja possível, porém, é necessário um interesse genuíno, da parte de quem se propõe a ensinar música, por esses universos estéticos e por essas pessoas. As reflexões na área que trazem de modo mais incisivo a questão da cultura têm permanecido em análises macro da situação, o que talvez justifique a manutenção do dualismo música erudita/música popular. Entretanto, se considerarmos que as alunas e alunos, no papel de receptores das músicas e do ensino musical, não são passivos, mas podem colocar em diálogos as múltiplas referências com as quais tomam contato, a questão se mostra bem mais complexa do que por vezes é colocada e necessita também de análises num nível micro⁷. Se, por um lado, há que se valorizar esse conhecimento musical essencialmente corporal, menos sistematizado, produzido na prática musical oral (e que Japiassu (1977) talvez chamasse de “pré-saber”), por outro, o olhar mais analítico proporcionado pela música escrita também pode dar a sua contribuição.

Por último, reforço a necessidade de a educação musical se manter constante-

7 Em pesquisa realizada recentemente sobre um curso de Licenciatura em Música, alguns dados surpreenderam. Para citar apenas um exemplo, um aluno integrante de uma dupla sertaneja e defensor aguerrido da cultura popular disse em entrevista que estava achando muito importante ter contato com a música erudita no curso e isso tinha ampliado, inclusive, suas possibilidades como compositor.

mente sintonizada com os conhecimentos produzidos na educação e nas ciências humanas. As práticas educacionais envolvem tanto um domínio sobre a natureza da música enquanto objeto do conhecimento musical (que é artístico, não científico) quanto sobre a pedagogia enquanto ciência que se vale do conhecimento de outras ciências. Creio que a atenção a esse fato bem como alguns cuidados que buscam, em última análise, reconectar o ensino das músicas às culturas, já seriam passos importantes rumo a um futuro menos polarizado e mais dialogizado e democrático para a educação musical.

Referências

- Aquino, T. L. (2021). *Epistemologia da educação musical escolar*. Editora UFG.
- Arroyo, M. (2001). Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, 6, 59-72. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/view/441>
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Elias, N. (1995). *Mozart: Sociologia de um gênio*. (Goes, R. Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fonterrada, M. T. O. (2005). *De tramas e de fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Fucci-Amato, R. (2012). *Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus.
- Giglioli, R. S. P. (2003). “Civilizando” pela música: A pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/pt-br.php>
- Green, L. (1997). Pesquisa em sociologia da educação musical. (Dourado, O., Trad.). *Revista da ABEM*, 4, 25-35. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483>
- Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: Uma pesquisa atual em sala de aula. (Narita, F. M. Trad.). *Revista da ABEM*, 20(28), 61-80. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/view/104>

- Hall, S. (1997). *A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, 22(2), 17-46.
- Japiassu, H. (1977). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Lourenço Filho, M. B. (2002). *Introdução ao estudo da escola nova: Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tábula Rasa*, 9, 61-72. Disponible en: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>
- Mateiro, T., y Ilari, B. (Orgs.) (2011). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora IB-PEX.
- Moreira, M. S. (2013). *Mulheres em Banda de Música no nordeste do Brasil e no norte de Portugal*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].
- Nassif-Schroeder, S. C. (2005). *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Nassif-Schroeder, S. C. (2006). O discurso sobre a música: Reflexos na educação musical. *Claves*, 2, 60-75.
- Nassif-Schroeder, S. C. (2009). A educação musical na perspectiva da linguagem: Revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, 21, 44-52. Disponible en: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235>
- Nassif-Schroeder, S. C., y Schroeder (2011). Música como discurso: Uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2), 127-153. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/27495>
- Penna, M., y Sobreira, S. (2021). A formação universitária do músico: A persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, 26(3), 1-25. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>
- Penna, M. (1995). Ensino de música: Para além das fronteiras do conservatório. In Y. R. Peregrino (Coord.), *Da camiseta ao museu: O ensino das artes na democratização da cultura* (pp. 129-140). João Pessoa: UFPB Editora Universitária.
- Penna, M. (2012). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina. (Trabalho original publicado em 2008)

- Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: Analisando o currículo. *Revista da ABEM*, 22(32), 90-103. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>
- Pereira, M. V. M. (2015). O currículo das licenciaturas em Música: Compreendendo o *habitus* conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, 1(1), 109-123. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2102>
- Pereira, M. V. M. (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Queiroz, L. R. S. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em Música no Brasil: Análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, 25(39), 132-159. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>
- Shifres, F, y Gonnet, D. (2015). Problematicando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus – Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Souza, J. (1996). O cotidiano como perspectiva para a aula de música: Concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, 3, 61-74.
- Souza, J. (2007). Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da ABEM*, 16, 25-30. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/288>
- Strazzacappa, M., Nassif-Schroeder, S. C., y Schroeder (2005). A construção do conhecimento em arte. In A.B. Bittencourt, y W. M. Oliveira Júnior (Org), *Estudo, pensamento e criação* (pp. 75-82). Campinas: FE/Unicamp.
- Travassos, P. (1999). Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, 5(11), 119-114. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000200006>
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 6-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>
- Villiers, A. C. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39(4), 383-393.

Volóshinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (Grillo, S. & Américo, E. V., Trans.). São Paulo: Editora 34.

Willems, E. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. (Podgaminsky, E., Trad.). Buenos Aires: Editorial Universitaria.