

# AS DIMENSÕES DO CONCEITO DE “POPULAR” EM EDUCAÇÃO MUSICAL: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E DIMENSÕES PRÁTICAS

Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos  
CECULT/UFRB  
e-mail: jorgelampa@uol.com.br

**Resumo:** Nesta comunicação abordo os desdobramentos da utilização do conceito de “popular” em sua articulação na construção dos conceitos correlatos de “música popular” e “educação popular”. Em relação a esta análise aspectos da obra de autores fundadores e fundamentais destes campos (Anísio Teixeira, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão) e proponho a reflexão sobre como as ideias destes autores podem inspirar reflexões e a construção de práticas adequadas ao território da educação musical. Sobre o conceito de popular na música, analiso como ele se configura na construção de um campo específico de atuação musical e as formas como o mesmo é percebido no universo do ensino de música. Neste âmbito, é problematizada a própria noção de música popular e como esta vertente está relacionada a uma rede de significações, negociações e tensões entre as comunidades interpretativas de seus sentidos. Numa tentativa de síntese entre as contribuições dos vários campos enfocados, apontamos para a necessidade de envidar esforços para a construção de uma Educação Musical Popular como ferramenta teórica e prática de ação pedagógica.

**Palavras chave:** Música Popular; Educação Popular; Conhecimento-emancipação.

## PRIMEIROS PASSOS – APRESENTAÇÃO DO TEMA

Esta comunicação ocupa-se dos desdobramentos da utilização do conceito de *Popular* em suas acepções utilizadas na formação dos termos e conceitos *Educação Popular* e *Música Popular*. Termos de utilização corrente em contextos diversos, não é só a coincidência da utilização do mesmo adjetivo em ambos que inspira cotejá-los em análise, mas sim a confluência de perspectivas que encontramos neles.

Essas perspectivas delinham-se principalmente rumo a possibilidades de práticas educativas mais emancipadoras. Para esclarecer estes sentidos, vale a pena percorrer um pouco o pensamento do autor Boaventura de Sousa Santos, especialmente no que ele considera serem duas formas de conhecimento, em relação a suas potencialidades de controle ou liberação:

Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância. [...] No projecto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar de estas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. (SANTOS, 2011, p.29).

A longa citação se faz propícia pela importância que esta visão do conhecimento e suas potencialidades terá para esta nossa reflexão. Pois acreditamos que toda proposta pertinente para educação em geral e educação musical em particular deva ser ancorada no conhecimento-emancipação e suas possibilidades e virtualidades. Vejamos, então, como uma compreensão da forma como o conceito central neste texto - o de “popular” - pode indicar perspectivas de reflexões e fazeres. Começemos por como ele se articula com duas outras grandes áreas do conhecimento que são de nosso interesse.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL.**

A primeira articulação que nos interessa é justamente a dos conceitos de popular e educação, formando o binômio “Educação Popular”. Mais do que uma simples agregação de significados, tal definição multiplica possibilidades de nos situarmos social e politicamente em relação ao pensar e fazer pedagógico.

Ora, pensar sobre a educação popular obriga a uma revisão do sentido da própria educação. [...] Por que não aproveitarmos, leitor, o fato de que a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como educação popular?

[...]

Assim, procuro explorar pelo menos quatro diferentes sentidos da educação popular: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária. (BRANDÃO, 2015, p. 5 e 6).

Tal listagem dos sentidos de Educação Popular e sua problematização nos remete a uma série de correlações a serem feitas no campo da Educação Musical. Mas antes destas, vamos nos deter um pouco na proposta de Carlos Brandão de tomar como estímulo a diversidade de práticas e saberes contida no universo da EP para a prática de um pensamento educacional em geral baseado na diversidade e na multiplicidade. Isto nos leva, novamente, ao pensamento de Boaventura Santos e à confluência entre estas duas vertentes.

A opção das ciências sociais em geral e da sociologia em especial pelo conhecimento-emancipação tem três implicações. A primeira implicação pode formular-se do seguinte modo: *do monoculturalismos para o multiculturalismo*. Como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural. (SANTOS, idem, p. 30).

Onde este autor refere-se às ciências sociais, podemos certamente incluir as áreas que lidam diretamente com a construção dos conhecimentos na forma dos aprendizados e daí podermos incluir toda e qualquer perspectiva e prática educativas nesta opção pelo conhecimento emancipação.

Portanto, não podemos pensar a construção do campo da educação em música, pela música e para a música sem que tenhamos no horizonte, de forma quase obsessiva, esta perspectiva de passagem de um discurso monofônico enquanto monocultural,

hegemônico; para um discurso em que a multiplicidade de vozes - a multiculturalidade - seja constantemente nossa meta. Isto, inclusive, por nossa vocação polifônica de origem.

Mas, ressalte-se, não se trata apenas de incluímos em nossos repertórios de atividades educativas um repertório de “amostras” extraídas do amplo conjunto dos fazeres musicais. É preciso também que justamente as formas como estes fazeres se constroem sejam considerados como pedagogias tão importantes quanto quaisquer outras, neste quadro de conhecimento-emancipação pelo multiculturalismo. Mas, antecipando uma pergunta que virá no trecho a seguir, saberemos reconhecer estas pedagogias, quando e onde elas se apresentem?

Eis o desafio da viagem que nos aguarda: o que poderiam ensinar ao educador erudito alguns bandos viajeiros de foliões de Santos Reis e de dançadores folgazões do São Gonçalo, sujeitos roceiros dos sertões de Goiás, Minas e São Paulo, que convoco a que peregrinem, cantem, rezem, dancem e falem diante de nós? Ei-los, leitor, a seu modo nossos iguais em artes e ofícios: mestres da “Folga” e da “Folia”. Saberemos ouvi-los? (BRANDÃO, s/d, p. 275).

Aqui, então, é necessário retornarmos às definições de Brandão colocadas acima, principalmente à primeira listada, como sendo “a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber”. Vale a pena desvelar um pouco mais este primeiro sentido que o autor quis atribuir ao conceito de Educação Popular:

Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade. (BRANDÃO, 2015, p. 15).

Ou seja, o autor vai à raiz, à origem dos processos que levarão futuramente à construção de relações de hegemonia entre linguagens, de forma que aquelas dominantes, suplantando as culturas do “outro”, reduzirão ao silêncio as suas formas de ver e conhecer o mundo (SANTOS, op. cit., p, 30). Reduzirão também, entre estas formas, as de escutar e de representar sonoramente seus mundos.

Muito se pensou sobre a forma pela qual se confinaram na opacidade as vozes dos xamãs, dos pais-de-santo, dos capitães do Reinado. Não porque não falem ou não cantem, mas porque suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas (TUGNY, 2006, p. 9).

No nosso universo das práticas educacionais, isto muito vezes acontece quando, deslocamos estas vozes de seus contextos de origem e as apresentamos esvaziadas de seus sentidos originais (rituais, estéticos, lúdico-festivos), apenas como “fatos folclóricos”. Acontece também, em outro âmbito, quando esvaziamos as vozes e os sons dos educandos, despindo-os de atributos de valor e representação de sua identidades. Pois se, como afirma Keith Swanwick:

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos. (SWANWICK, 2003, p. 46).

Cabe novamente a pergunta já feita: saberemos ouvi-las? Ou melhor, dentro da perspectiva de uma educação polifônica e multicultural em busca de uma educação para o conhecimento emancipação, saberemos deixá-las soar? Deixemos, por ora, soar (e espera-se que reverberem ainda mais em nossas concepções de educação musical) as palavras do grande educador brasileiro, propagador de uma Pedagogia da Autonomia:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta

anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1989, p. 33).

Então questiono se o exercício contínuo da difusão e do apego ao conhecimento-regulação não promoveu certas concepções que se denominam “Educação Musical” mas cujas práticas relegam os sons que não fazem parte da esfera do conhecimento hegemônico musical à opacidade e ao silêncio. Assim, atribuem a tais sonoridades valores de “não-música”, “ruído”, “música sem qualidade”, colocando-os em posição de subalternidade; excluindo-os do “concerto da educação”.

Sugiro, então, que continuemos buscando na obra de outros autores a matéria-prima para construirmos nossas propostas de conhecimento-emancipação no campo da Educação Musical.

Um deles justamente propõe reflexões e soluções para os problemas ligados aos outros sentidos de Educação Popular elencados por Carlos Brandão (BRANDÃO, op. cit., p. 5 e 6), qual sejam: A EP “como a educação do ensino público”; “como educação das classes populares” e “como a educação da sociedade igualitária”.

Esse pensador a quem me refiro é Anísio Teixeira (cujas ideias já foram trazidas a público há mais de 50 anos). O educador baiano enfatizou muito a importância da escola e da vida escolar como germinadoras do espírito democrático. Segundo autor que estudou as relações entre as propostas de Teixeira e de Paulo Freire, para aquele a escola apresentava-se como importante realizadora da democracia:

“Primeiro, porque amplia a todos a possibilidade de inserção no processo formativo. Segundo, porque é o lugar onde as pessoas podem ter oportunidades semelhantes de desenvolver suas potencialidades e aplicá-las mais tarde na vida social.” (FONSECA, 2011, p. 61).

A militância de Teixeira, que inclusive o levou a ocupar cargos de administração dentro e fora do Brasil, se focava intensamente na escola pública como meio de proporcionar este amplo acesso à educação como forma de aprimoramento de aptidões e capacidades dos estudantes mas, sobretudo para sua formação para a vida em sociedade.

Exatamente porque a educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer, temos de fazer as instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciemos o educando na experiência de integração [...]. (TEIXEIRA, 2009, p. 52).

Esta comunicação obviamente não pode dar conta de uma resenha ampla das contribuições desses três pensadores e construtores ativos de práticas e pensares educacionais. Entretanto, propõe um primeiro passo em direção a um saudável apropriar-se de ideias disseminadas pelos mesmos para inspiração em busca de propostas para uma Educação Popular em Música. Pautadas, portanto, pela ênfase de Anísio Teixeira na construção de uma escola pública e democrática; pelo interesse de Carlos Brandão pelas formas de construção do pensamento pedagógico de mestres e brincantes da cultura popular; pela construção por Paulo Freire de pedagogias do oprimido e da autonomia, com constante respeito aos saberes dos educandos em qualquer estágio do desenvolvimento ou situação social. A partir, então, desses três sólidos pilares, proponho que nossas atenções dirijam-se agora a um segmento que, na maior parte das vezes, apresenta-se como uma possibilidade de objeto a ser usado nas diversas dimensões da Educação Musical. Remetendo mais uma vez a um dos integrantes do “trio de ouro” aqui enfocados, destaco uma questão que era cara a Anísio Teixeira: a dos “dualismos” (FONSECA, op. cit., p. 57- 59). A partir do pensamento do filósofo americano John Dewey, esta preocupação de Teixeira era com concepções que opõem, na forma de antíteses, pares como *lazer e trabalho*, *espírito e matéria*, *trabalho intelectual e manual* (obviamente que com a valoração maior daqueles elementos identificados com as classes socialmente dominantes), entre outros. Ainda em nossa chave de correlações com ideias que podem iluminar as discussões nos campos da Educação Musical, fica aqui um primeiro passo em direção à discussão de como estes dualismos se apresentam na música e em seu ensino. Um deles diz respeito ao par (de opostos?) Música Popular e Música Erudita. A discussão seria longa. Começemos por um breve trajeto pela primeira e seus desdobramentos para uma educação em amplo sentido.

## MÚSICA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL – CONSIDERAÇÕES NEM UM POUCO FINAIS

No período após a Segunda Guerra Mundial, era impensável que música popular, jazz ou qualquer outra forma vernacular, com exceção da música folclórica ocidental, pudessem ser levadas para a sala de aula no Reino Unido, América do Norte, Austrália ou em muitos outros países em que prevalecia um estilo ocidental de educação musical. (GREEN, 2012, p. 65).

Em nosso país não foi diferente. Embora em alguns momentos possamos dizer que as formas vernaculares foram levadas à sala de aula, como nas adaptações de Villa-lobos (o Guia Prático sendo a sua principal), é preciso analisar até que ponto “vozes foram ouvidas” ou até qual se tratou apenas de material coletado para a construção de projetos nacionalistas, através de sua ressignificação dentro de uma linguagem hegemônica, mantendo a dicotomia entre o folclore e o conhecimento acadêmico (sobre tal problemática na vida e obra de Mário de Andrade e Béla Bartók, ver TRAVASSOS, 1997).

Nossa linguagem artística é feita de escolhas e seleções, como todas, com suas diferentes especificidades técnicas e de elementos constitutivos.

Para fazer música, as culturas precisam selecionar alguns sons entre outros: já falamos sobre o caráter ordenador de que se investe essa triagem, na qual alguns sons são sacrificados (vale o termo, também nesse sentido), isto é, jogados para a grande reserva dos ruídos, em favor de outros que despontarão como sons musicais doadores de ordem, (WISNIK, 1999, p. 53).

Devemos considerar também que, além de tais seleções e escolhas, coloca-se em curso um jogo de forças entre diferentes vertentes, na maioria das vezes configuradas em gêneros musicais. Os discursos destes gêneros articulam-se à medida que os grupos que são seus portadores também o fazem. Sobre a maneira como isso se dá no caso da música, Keith Swanwick pondera que:

O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou “refletir” a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. Estilos musicais distintos são mantidos e desenvolvidos pelo dar-e-receber entre comunidades interpretativas. (SWANWICK, op. cit., p. 42).

No entanto, estas negociações nem sempre se dão de forma harmoniosa, consensual ou mesmo pacífica, nos termos das concepções mútuas entre comunidades atribuidoras de significados e interpretações aos diferentes estilos.

Se pensarmos a música enquanto expressão comunicacional, é possível pressupor que, para além do “estar junto” e da partilha, ela também pode ser da ordem do enfrentamento, da emergência de dissensos, que colocam em cena os aspectos políticos em torno daquilo que é reconhecido como música, como música de qualidade ou como *não-música*. (JANOTTI JR., 2014, p. 16).

Neste caso, operam-se os “dualismos” cuja crítica tanto permeou a produção de Anísio Teixeira. *Música e não música; som e ruído; música de qualidade e música “comercial/ligeira/de fácil consumo”; os clássicos e sua perenidade e a “música descartável”; música popular e música séria*; entre outros, são alguns pares antitéticos que se colocam nessas negociações, negociações que por vezes (muitas) tornam-se disputas.

Para superarmos a estreiteza destas concepções baseadas em oposições cuja principal função é desqualificar o “outro” e apresentar de forma autoritária a linguagem hegemônica através do discurso de sua suposta superioridade é preciso pensarmos numa dimensão ampla da construção de uma Educação Musical Popular.

Importante ressaltar a sintonia deste enfoque com outros avanços nas pesquisas em Educação Musical. Maura Penna, por exemplo, na apresentação de um livro de ensaios sobre o trabalho de dez pedagogos musicais bastante conceituados no meio, afirma que:

“Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias.” (PENNA, 2012, p. 21).

Poderíamos destacar iniciativas similares na produção dos próprios pedagogos resenhados na obra (Murray Shafer, entre eles) e mesmo na de outros que não constam dela. No entanto, vale destacar que intenção desta comunicação é a análise do trabalho de

educadores cuja produção, embora não tenha seu foco na Educação Musical, possa agregar elementos ao nosso debate.

A ampliação do real acesso aos conteúdos, principalmente através da democratização da escola e outras vertentes modernas de difusão do conhecimento, de inspiração anisiana; o mergulho etnográfico nos processos pelos quais se constroem as diversas maneiras de conceber e realizar música, nos traz novamente a Brandão; e o constante respeito a cada fio nesta trama de saberes que se possibilita construir através da Educação, sim, maiúscula, são os primeiros passos deste longo trajeto. Para que ele seja nem um pouco árduo embora trabalhoso, peço licença para chamar outro mestre das linguagens populares e pedir emprestado de sua obra versos e canto para tanto. Boa viagem.

Queremos saber / O que vão fazer / Com as novas invenções / Queremos  
notícia mais séria / Sobre a descoberta da antimatéria / e suas implicações /  
Na emancipação do homem / Das grandes populações / Homens pobres das  
cidades / Das estepes dos sertões.

[...]

Queremos saber / Queremos viver / Confiantes no futuro / Por isso se faz  
necessário prever / Qual o itinerário da ilusão / A ilusão do poder / Pois se  
foi permitido ao homem / Tantas coisas conhecer / É melhor que todos  
saibam / O que pode acontecer.

Queremos Saber (GILBERTO GIL).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os mestres da folga e da folia. Cópia reprográfica, s/d.

\_\_\_\_\_. O que é Educação Popular? Disponível em  
<[http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o\\_que\\_ed\\_popular.pdf](http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf)>. Acesso em 24/abril/2015.

FONSECA, Sérgio C. Paulo Freire e Anísio Teixeira: Convergências e divergências (1959 – 1969). Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Londrina: REVISTA DA ABEM v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

JANOTTI JR., Jeder. Rock me like the devil: a assinatura das cenas musicais e das identidades metálicas. Recife: Livrinho de Papel Finíssimo, 2014. (Coleção L.A.M.A.).

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012. - (Série Educação Musical).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009 (col. Anísio Teixeira; v. 7).

TRAVASSOS, Elizabeth. Os mandarins milagrosos: arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Apresentação in TUGNY, Rosângela Pereira de e QUEIROZ, Rubens Caixeta de (organizadores). Músicas africanas e indígenas no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.