

EDUCAÇÃO MUSICAL E CONTEMPORANEIDADE

Edineiram Marinho Maciel
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
edi.maciел@gmail.com

Antônio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
andiasst@hotmail.com

RESUMO: A pesquisa trata do fazer musical em escolas públicas de Salvador/Bahia, com turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, localizadas em bairros periféricos. Tem como objetivo identificar se existe confronto entre as preferências musicais dos estudantes e as dos professores de música, e analisar de que maneira esse confronto tem sido abordado. Como se desenvolve o diálogo entre os diferentes no que diz respeito à Educação Musical? Procura, então, identificar os estilos musicais utilizados em diferentes momentos da vida escolar, buscando perceber o envolvimento dos estudantes e dos professores nessas atividades. Para isso estão sendo realizadas observações, entrevistas com professores de música e gestores, aplicação de questionário com estudantes, e formação de grupos focais, também com estudantes. No momento, a pesquisa ainda está na fase da revisão de literatura e das observações nas escolas selecionadas.

PALAVRAS CHAVE: Educação Musical, Contemporaneidade, Escola Pública

Este trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões no campo epistemológico da Educação Musical. É parte da tese de doutorado, em elaboração, e é fruto de leituras e de inserções iniciais no lócus da pesquisa, escolas públicas de ensino fundamental localizadas em bairros da periferia de Salvador/Ba. Tem como objetivo identificar se existe confronto entre as preferências musicais dos estudantes e as dos professores de música, e analisar de que maneira esse confronto tem sido abordado. Como fazer o diálogo entre os diversos em termos de Educação Musical?

A maneira como a sociedade percebe um determinado campo de conhecimento define também o lugar que ele ocupa na educação. Assim, o valor que a sociedade outorga à música determina a maneira como ela está inserida nos diferentes processos educacionais, sejam eles formais ou informais.

Blacking considera que o valor dado à música na sociedade, e seus efeitos nas pessoas, podem ser fatores fundamentais no crescimento ou na atrofia das potencialidades musicais, e que, em algumas situações, o interesse pela música pode ser menor que o interesse nas atividades sociais a ela relacionadas (BLACKING, 2000, p. 43).

EDUCAÇÃO MUSICAL

Tendo como base a concepção de que a Educação Musical trata da relação entre os seres humanos e a música, a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais, consideramos como campo da Educação Musical todas as situações que envolvem o ensino e/ou a aprendizagem da música, tendo como centro dessas ações a percepção das relações que os participantes têm com a música (Kraemer, 2000).

A relação da educação musical com outros campos de conhecimento se efetiva através de fronteiras flexíveis, apesar de cada campo ter o seu “núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado” (id. ibid. p. 61). Dessa forma, não podemos perder de vista o núcleo do campo da educação musical. Ou seja, a pluralidade e complexidade do objeto de estudo no campo da educação musical exclui a possibilidade de sua análise apenas por uma disciplina, mas é necessário “reconhecer a diversidade de abordagens, numa perspectiva interativa, e não como lugar de conflitos com pretensões hegemônicas de delimitação de fronteiras” (SOUZA, 1996, P. 16)

Educação musical, então, é compreendida aqui como todos os processos em que estejam envolvidas a transmissão e a aprendizagem dos conteúdos musicais. Essa concepção vai além do ensino formal, do ensino de um instrumento, mas também engloba o que é considerado aprendizagem informal. Aprende-se e ensina-se música através dos meios de comunicação, em espaços de convivência, como igrejas, clubes, na rua, no ambiente familiar, e, claro, na escola, na academia, nas aulas particulares. Articular esses diferentes espaços significa pensar essa educação musical voltada para o cotidiano.

A partir dessa concepção, não existe o indivíduo “deseducado” musicalmente. E se abordamos a educação musical a partir dessa percepção, é necessário que tenhamos uma base epistemológica que a sustente. A educação musical é pensada aqui a partir de uma abordagem sociocultural,

[...] que se assenta sobre as ideias do relativismo cultural e sobre a ideia das músicas como construções socioculturais. Associados a esses pontos, estão que: as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical (ARROYO, 2003, p. 19)

Ou seja, pensar a educação musical sustentada num tempo e espaço próprios, onde os estudantes são considerados como sujeitos desse contexto histórico-cultural. Uma educação musical contextualizada na contemporaneidade, onde o que está no centro das aulas de música não são as informações a respeito dos conteúdos, mas a relação que o estudante constrói com a música. (SOUZA, 2004, p. 10)

Esta é uma concepção que não se restringe apenas à Educação Musical. A concepção de Educação na contemporaneidade nos encaminha a outras bases epistemológicas do processo educativo. Como nos diz Miguel Arroyo, outros sujeitos requerem outras pedagogias (ARROYO, 2012).

CONTEMPORANEIDADE

Não tomamos como ponto de partida a ideia de que contemporâneo é o momento atual. A concepção de contemporaneidade envolve diferentes posições epistemológicas. Uma delas é a que tem o mesmo significado que pós-modernidade, ou pós-industrialismo, ou pós-fordismo, ou ainda capitalismo desorganizado, sociedade da informação, modernidade líquida. A ideia de *pós* nos leva a pensar em fim de alguma coisa, neste caso, da modernidade.

Esta ideia de fim, ou de ruptura com o que se repudia é defendida por Jameson (1991) para quem as premonições catastróficas ou redentoras do futuro foram substituídas por final de alguma coisa, como da arte, da ideologia, da classe social, da socialdemocracia, do estado de bem estar social. Assim, o pós-modernismo depende de uma ruptura radical, no caso em relação com noções de declínio ou extinção do movimento moderno, ou ao seu repúdio ideológico ou estético.

No âmbito da cultura, Jameson caracteriza o pós-modernismo pelo que denomina populismo estético, ou seja, o desfazimento da fronteira entre a alta cultura e a chamada cultura de massa.

Os pós-modernistas têm, de fato, sido fascinados justamente por toda essa 'degradada' paisagem de *schok* e *kitsch*, da série de TV e *Digest*, da publicidade e motéis, do Late Show e do filme grau – B Hollywood, da chamada paraliteratura, com suas categorias de bolso, a biografia popular, o mistério do assassinato e a ficção científica ou fantasia romance. (JAMESON, 1991, p. 3)

No âmbito da sociologia, considera o pós-modernismo como a inauguração de um novo tipo de sociedade, a sociedade pós-industrial, que é caracterizada pelo consumismo, pela mídia, a sociedade da informação. Para Jameson, apesar de alguns autores quererem demonstrar que essa nova formação social não obedece às leis do capitalismo clássico, que tem o seu primado na produção industrial e na luta de classes, na verdade representa um estágio mais puro do capitalismo, que ele denomina capitalismo multinacional.

Nessa perspectiva, para o autor, o pós-modernismo não pode ser considerado uma periodização histórica, nem um estilo, mas uma dominante cultural (p. 5), um “campo de força em que diferentes tipos de impulsos culturais devem fazer o seu caminho (p.7).”

Boaventura de Souza Santos (2007) apresenta questões semelhantes por outro caminho epistemológico que não o marxismo de Jameson, mas através da teoria crítica. Admite também uma crise, ou exaustão do projeto moderno, que se concretiza, entre outras situações, na necessidade de revisão de conceitos propostos pela epistemologia positivista moderna. Para o autor existem três grandes erros que dominam a epistemologia positivista e que se constituem nos seus três grandes eixos: o reducionismo, o determinismo e o dualismo (p. 49). São características da epistemologia moderna, da modernização científico-tecnológica e neoliberal, e trazem como consequências inevitáveis o agravamento da injustiça social e a devastação ecológica. Então, o que o autor denomina ciência pós-moderna é a emergência de um outro paradigma em razão do inconformismo com essas consequências combinado com uma crítica aprofundada da epistemologia moderna (SANTOS, 2008, p. 91).

No que se refere à cultura, Santos (op. cit. p. 92) considera que a chamada alta cultura modernista, ou o cânon modernista se esgotou, o que é demonstrado na produção das artes em geral, como a música, o cinema, o teatro, a pintura e a arquitetura da segunda metade do século XX. O autor percebe esse tempo como uma transição, um sinal do futuro.

Ruptura, quebra, fim, esgotamento, mudança, reforma são expressões recorrentes quando se tem como tema a contemporaneidade. São palavras que denunciam insatisfação, mas não acomodação. Para Nascimento (2006, p. 47) a contemporaneidade “é a expressão de uma atitude contestatória face ao projeto da modernidade”. Para o autor, tal insatisfação revela-se nas questões socioeconômicas, com as diferenças cada vez mais marcantes entre as diferentes classes sociais, onde os mais abastados e a classe média estão “cada vez mais em confronto direto com os setores populares e despossuídos”, com a “busca da maximização do lucro, ainda que, para tanto, tenha de pôr à margem da sociedade mais da metade das populações de nossos países (id. Ibid. p. 50). Neste caso, podemos também pensar na emergência dos excluídos, que vêm buscando ocupar seu lugar na sociedade através de lutas e contestações, como os negros, os homossexuais, os trabalhadores domésticos, os produtores de cultura das periferias, os indígenas.

Nascimento destaca ainda que, do ponto de vista político, a crise da modernidade é caracterizada pela “inadequação das instituições políticas de feições europeias” à nossa realidade latino-americana e brasileira (id. Ibid.). Tal posicionamento nos remete ao conceito cunhado por Boaventura Sousa Santos, *Epistemologias do Sul*. Para Santos, o pensamento moderno divide a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes: o Norte imperial, colonial e neocolonial, que ele denomina “o lado de cá da linha”, e o Sul colonizado, silenciado e oprimido, o “lado de lá da linha”. Assim, definido pelo Norte, o conhecimento é reduzido a um único paradigma, que traz como consequência a ocultação, o menosprezo, a destruição e a negação de outros saberes, e a descontextualização social, política e institucional desse mesmo conhecimento. A expressão *Epistemologias do Sul* é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento dos povos e culturas que, ao longo da história, foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo. (SANTOS, e MENESES, 2009)

Outro ponto, e que interessa mais diretamente neste estudo, é a crise da cultura que, para Nascimento (op. cit.), caracteriza-se “pela perda dos valores ligados à preservação da vida em todos os seus aspectos” (p. 50). Merece destaque a aceleração do desenvolvimento tecnológico, impulsionado pelo desenvolvimento da ciência, que coloca a produção cultural no campo econômico de maneira indiscutível. A cultura virou mercadoria comercializável, que vem sendo consumida de forma frenética, mobilizada “pelo trabalho publicitário de *erotização* das mercadorias e de promessa de realização hedonista” (LOUREIRO e DELLA FONTE, 2003, P. 38).

Os meios de comunicação transformam o mundo e a vida num grande espetáculo, onde muitas situações são banalizadas, onde se busca perder a noção da crítica e da capacidade de indignação. A violência aparece na TV como chamariz e garantia de audiência, transforma-se em motivo para a criação das músicas que vão embalar os bailes da juventude. “O mundo passa a se resumir àquilo que se vê nas imagens dos jornais, da TV, das revistas. O que não se vê é considerado inexistente.” (LOUREIRO e DELLA FONTE, op. cit. p. 39).

Para alguns o projeto de modernidade esgotou-se; para outros, não foi cumprido; outros ainda consideram que ele passa por um momento de transição. Santos considera que

O que quer que falte para concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros da mega-armadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidades, em mudanças paradigmáticas e não meramente subparadigmáticas (SANTOS, 2008, p. 93)

Esgotado, cumprido ou não cumprido, em transição, o que podemos inferir é que este não é um tempo de acomodação. Como afirma Nascimento,

A ideia de contemporaneidade compreende engajamentos radicais voltados para a liberação das desigualdades ou servidão, para o refazimento das identidades esgarçadas pelo processo civilizatório (...) como o estabelecimento de relações sociais marcadas pelo respeito mútuo e pela valorização da vida. (NASCIMENTO, 2006, p. 55 e 56)

O ESTUDANTE DA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA

A modernidade nos deixou como herança a ideia de individualismo. Vivemos numa sociedade onde o indivíduo fecha-se cada vez mais em si mesmo, mesmo estando em convívio cotidiano com os outros. As atitudes contestatórias que buscam romper esse individualismo partem dos “coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber.” (ARROYO, 2012, p. 37) São esses os estudantes que recebemos nas escolas públicas das periferias. Eles levam para a escola as experiências de terem sido “pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica, inferiorizados e decretados inexistentes” (id. Ibidem)

São jovens sem vez e sem voz, que habitam as periferias urbanas. Essas populações, na sua quase totalidade, descendem de camponeses que foram expulsos do meio rural e vivem em condições subumanas, nas franjas dos espaços urbanos, sob o olhar suspeito dos aparatos repressivos do estado. E não excluimos desses aparatos a instituição Escola.

Essa permanente suspeição em que vivem essas populações, sobretudo os jovens, os tem tornado vítimas privilegiadas das chacinas que vêm sendo realizadas frequentemente contra os jovens pobres e negros. Mais agravante ainda é que os assassinatos e as chacinas, pelos quais têm sido exterminados, os tem colocado através do noticiário produzido pela mídia hegemônica, como produtores de violência e inquietação da vida urbana. Como isso é insistentemente divulgado, passa-se para o público privilegiado a ideia de que todos os jovens da periferia são potencialmente delinquentes e, conseqüentemente, perigosos.

A música é um dos principais produtos culturais consumidos pelos jovens, estando presente em diferentes situações do seu cotidiano. Assim, em qualquer espaço por eles frequentado, a cena mais comum são os fones de ouvido dos telefones celulares ou de outros aparelhos de armazenamento de dados. Podemos vê-los cantarolando e dançando a música que ouvem, reproduzindo o jeito de cantar (impostação da voz) e de dançar as coreografias criadas pelos intérpretes das canções. Na verdade, o acesso aos diferentes meios de comunicação, principalmente à *internet*, onde se pode “baixar” as músicas que estão fazendo sucesso, e a facilidade de armazená-las em dispositivos portáteis que podem

ser levados a qualquer lugar, tem sido um fator de mudança de comportamento da juventude.

Podemos afirmar, também, que as preferências musicais dos jovens estão ligadas a gêneros musicais que, para eles, possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, a relação que eles mantêm com a música representa manifestação de uma identidade cultural caracterizada pela pertença de idade e do meio social, o que pode ser percebido na criação de uma linguagem própria, com a apropriação de gírias e expressões, no próprio sotaque, na forma de vestir-se, de cortar e arrumar o cabelo, de caminhar, assegurando, dessa forma, a demarcação de diferenças, não só com o mundo dos adultos, mas com outros grupos de jovens. Assim, essas expressões culturais assumem um importante papel na re/criação das identidades individuais e coletivas. (SOUZA, 2004, p. 9)

As práticas musicais são uma forma de integração, comunicação e participação dos indivíduos, satisfazendo os interesses da vida cultural e social, numa perspectiva de autonomia, criatividade e desenvolvimento. Esse entendimento sobre o significado social da música permite a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola, e também revela “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (Green, L. 1997, p. 33).

POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA

Esta ideia de contemporaneidade vai de encontro ao pensamento hegemônico que fundamenta as teorias educacionais/pedagógicas fundamentadas na ideia de NÓS e os OUTROS, pedagogias de dominação e *con-formação*, em um padrão de poder/saber que inferioriza os coletivos populares como nos diz Arroyo (2012).

A ideia de contemporaneidade aqui assumida significa, então, compreender esse outro, no caso, o estudante, como *outro*, diverso, mas não diferente. Acolher a diversidade como forma de vida, e não apenas o “respeito à diferença”. Diferença implica em um modelo que deve ser seguido e outro que não se molda ao modelo vigente, hegemônico. Diversidade implica em múltiplas maneiras de ser e entender o mundo, o outro, a si mesmo.

Nessa perspectiva, é urgente pensarmos uma educação musical que atenda às demandas dessa diversidade. A Educação Musical como campo de conhecimento e de estudo ainda vem se firmando, principalmente no Brasil. Um campo novo, que já nasce em um tempo de rupturas, com propostas epistemológicas contemporâneas, mas com uma prática ainda firmada em bases teóricas da modernidade. Ou seja, a formação do músico (e do professor de música) no Brasil, na maior parte das instituições de ensino, ainda se baseia em paradigmas da modernidade, da racionalidade, do conhecimento científico, do cartesianismo positivista onde, de acordo com Arroyo (2002, p. 19) “o que deveria ser ensinado e aprendido era o que na visão evolucionista era tomado como o ápice da produção musical da humanidade: a música de concerto dos séculos XVII e XIX da tradição europeia”.

Como o licenciado em música, formado nos paradigmas hegemônicos da modernidade estará preparado para exercer a sua função docente em uma classe de jovens da periferia, formados no pensamento contra hegemônico da contemporaneidade?

Pensar em novos paradigmas para a educação musical é o que vem sendo feito pelos pesquisadores do campo, desde a segunda metade do século XX. É importante ainda, lembrar que os cursos de pós-graduação em educação musical somente são implantados no Brasil na década de 1980. Desde esse período têm sido muitos os trabalhos que discutem os paradigmas para a construção do campo de estudo, para desenhar os limites desse campo. As pesquisas apresentadas em eventos da área mostram estudos a respeito da prática pedagógica aliada a uma reflexão sobre os fundamentos teóricos dessa prática¹. Mas a prática dessa educação musical ainda não caminha paralela à produção acadêmica. Para Regina Márcia Simão Santos,

Formados no projeto moderno, não é fácil escapar das práticas de uma pedagogia desenvolvida sobre os critérios da modernidade. É convidativo seguir o caminho prescrito, já traçado, previsto, tomado como “ideal”, e que expressa o desejo de evitar os riscos. (SANTOS, 2012, P. 230)

¹ Tal constatação provém da consulta a Anais da ABEM, ANPPOM (eventos nacionais), e outros eventos regionais e locais, de Universidades e outras associações, além de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação musical.

Mas tal prática pedagógica vem se mostrando ineficaz. O fosso entre os interesses musicais do professor e as expectativas dos estudantes continua intransponível. Ainda pensamos o *NÓS* como a síntese da humanidade, para onde devemos encaminhar os *OUTROS* incultos, ignorantes, sub-humanos. “Se a educação dos Outros não deixar de ter como referente síntese de humanidade o Nós, continuará sendo ineficaz e antipedagógica. Sacrificial.” (ARROYO, 2012, p. 56)

Referências

- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. Goiás: UFG – **Anais** do II Seminário de Pesquisa em Música da UFG, p. 18 – 29, 2003
- ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012
- BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press, 2000, 6ª printing
- GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997
- JAMESON, F. **Postmodernism** or, The cultural logic of Late Capitalism, 1991. Disponível em: www.marxists.org Acesso em 01 de novembro de 2014
- KRAEMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre/RS, v. 11, n. 16, 17, p. 50 – 73, abr/nov 2000
- LOUREIRO, R. e DELLA FONTE, S. S. **Indústria Cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas/SP: Papirus, 2003
- NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA Jr. e HETKOWSKI, T. (orgs.) **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 47 a 60
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009
- SANTOS, R. M. S. et all. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS et all (orgs.) **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre/RS: Sulina, 2012, p. 229 – 250
- SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. **Anais** do V Encontro Anual da ABEM, Londrina, 1996, p. 11 - 40