

**“Consciência histórica” e “Horizontes de expectativas”
Reflexões para uma História da “Educação Musical”**

Gilberto Vieira Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro
gilbertovieiramusica@gmail.com

Resumo: esta comunicação tem como problema central fazer algumas reflexões sobre qual seria a relevância das pesquisas sobre a História da “Educação Musical” no atual contexto. Partindo do pressuposto de que o aprofundamento do diálogo teórico e metodológico entre a História, a Educação e a Música seja fundamental para o desenvolvimento epistemológico, identitário e, mesmo, político, da nossa área, por conta da brevidade de tempo e espaço, optou-se por trazer para discussão os seguintes pontos: Dimensão Estética como forma e representação histórica; Memória e Consciência histórica; História das “Disciplinas” Escolares; e História da profissão docente. Pontos que podem contribuir com as nossas reflexões acerca da importância da consciência histórica para o campo da Educação Musical, da compreensão crítica de seu passado e presente e, sobretudo, de suas perspectivas de futuro, isto é, de seus horizontes de expectativas.

Palavras chave: História da Educação Musical; Historiografia da Educação Musical; História da Educação.

Introdução

Qual seria a relevância das pesquisas sobre a História da “Educação Musical”, sobretudo, no contexto contemporâneo, após a lei 11.769/2008¹? Esta é uma questão instigante para se pensar sobre a própria representação e a identidade dessa área dentro campo mais amplo da Educação Musical, que, de forma mais ou menos elaborada, aqueles que se dedicam especificamente as suas pesquisas já se depararam, direta ou indiretamente, em alguma ocasião.

¹ Lei que altera a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, com o acréscimo de um novo parágrafo ao seu artigo 26, explicitando ser a música *um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*, do ensino de arte na educação básica. Ver, por exemplo: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Questão que pode se tornar um tanto quanto desafiadora diante do pressuposto que o trabalho com a História da “Educação Musical” deva manter o diálogo com a História, a Educação e a Música. Desafio representado, especialmente, pela importância de se transitar pelos fóruns e pelas literaturas dessas três áreas e acessar suas impressões específicas sobre a área em foco, adensando não apenas a compreensão sobre as suas questões particulares, mas, também, as suas próprias reflexões acerca das perspectivas da Educação Musical no Brasil. O que ganha um sentido particular no presente período, quando nota-se que uma tendência “tecnicista”, de predomínio dos conhecimentos práticos sobre os teóricos e reflexivos, parece poder ganhar força junto às demandas imediatas do ensino de Música na educação básica (MATEIRO, 2009; MORATO & GONÇALVES, 2009). Tendência diante da qual talvez devêssemos nos perguntar em que medida, sobretudo na perspectiva educacional, não torna possível a reafirmação de uma característica histórica da Música como uma simples “arte mecânica”? Questões dentre as quais venho me dedicando direta ou indiretamente no atual estágio das minhas pesquisas que, por conta do espaço oportunizado para esta comunicação, nos permitem apenas tratar de alguns pontos que, até então, tem se mostrado mais centrais.

Dimensão Estética: forma e representação histórica

Como dar sentido e/ou forma ao passado? Preocupado com a essa questão, Rösen (2009) define a estética como uma das dimensões que constituem a matriz do pensamento histórico. De acordo com o autor, a sua definição está relacionada com as influências que as próprias interpretações históricas e a elaboração de seus conteúdos e objetos exercem sobre os sentidos e a percepção temporal do homem. Influências compreendidas como parte de uma estratégia estética de representação pela qual, conjugando-se interesses, métodos e aspectos formais, o conhecimento histórico é moldado.

Nesse sentido estético, parece importante se pensar, por exemplo, sobre a recorrência em que a História da “Educação Musical” vem aparecendo “formalmente” na *introdução* de muitos trabalhos que a utilizam por motivos diversos. Um lugar introdutório que, em grande parte, sequer tem comunicação com as demais seções que compõem os seus textos e,

mesmo, com os seus objetivos declarados. Uma prática que, talvez, possa ser compreendida, em termos estéticos, como uma forma de legitimar ainda mais o crescente espaço que as pesquisas em Educação Musical vêm conquistando no Brasil, sobretudo, depois de 2008, apresentando ao público a “longevidade” histórica que perpassa as suas temáticas.

Certamente um tributo, por vezes inevitável, ao caráter monumental e exemplar que também é parte constitutiva do recurso à História. Um recurso apresentado majoritariamente sob a forma panorâmica de uma “linha do tempo” que, iniciada no período Colonial com os jesuítas, articula uma sucessão de *determinados* momentos históricos da “Educação Musical” no Brasil, a partir de uma única ligadura que se estende até os dias atuais. Recurso de inquestionável importância didática que não traz em si nenhum problema, desde que não se perca de vista que a sua finalidade explicativa constitui uma representação histórica simplificada e “abreviada” que, de acordo com os interesses e métodos em jogo, também pressupõe “critérios-de-sentido” (RÜSEM, 2009, p.186), “silenciamentos” e edições que nem sempre são declarados ou questionados – ressalva que, talvez, deva se tornar tão mais necessária quanto o número vezes que determinadas versões vem sendo replicadas em muitas produções do nosso campo.

Em suma, uma concepção de História linear, representada por uma progressiva cadeia de relações causais que, para além das justificativas por longevidade ou por natureza didática, pode dificultar a percepção das linhas descontínuas, dos contrapontos e das dinâmicas súbitas que, por evidência pressuposta ou omissão, parecem importantes para uma compreensão crítica da tessitura histórica da “Educação Musical” no Brasil, no conjunto de suas experiências e expectativas.

Memória e Consciência histórica

Como é possível compreender a identidade do campo da “Educação Musical” no Brasil, tendo em vista, não apenas a sua longevidade relativa, mas, sobretudo, a intermitência, as lacunas e os “desvios” que marcam os seus processos temporais e, também, regionais de constituição? Os discursos sobre memória e a consciência histórica tem uma função coletiva importante nesses processos de expressão e desenvolvimento

identitário (RÜSEN, 2009). Função que pode ser delimitada, de maneira breve, a partir de suas respectivas relações com o passado e o futuro – seja pelo interesse afetivo (e, por vezes, saudosista) em fazer e manter certo passado presente, seja pela análise racional das transformações da vida humana ao longo do tempo, orientada pelas carências do presente e, sobretudo, pelas expectativas do futuro.

Diante disso, em termos gerais, um primeiro desafio nos é posto pelo próprio lugar menor que a Música tradicionalmente ocupa na História das Artes. De acordo com Fubini (2003), a Música seria marcada por uma ausência de consciência da sua historicidade, o que se daria por três aspectos: a sua natureza efêmera, a sua função marginal e heterônoma entre as artes e uma ambiguidade por sua fruição poder ocorrer tanto de forma intuitiva e “mecânica” quando de maneira racional. Uma ausência que se traduz também na especificidade e na carência de seu registro e documentação, pois, mesmo dispondo de textos, obras e alguns outros tipos fontes (como, por exemplo, o gosto), de maneira estrita, a Música, segundo o autor, “é precisamente feita de som e não de palavras, de pedras ou de cores sobre tela.” (FUBINI, 2003, p.45). Especificidade que nos coloca como segundo desafio a necessidade de nos empenharmos e, talvez até por razões políticas, de nos cobrarmos consistência quanto ao uso científico dos referenciais teóricos e metodológicos para a seleção e a análise documental – um caminho possível para o aprofundamento da nossa consciência sobre a historicidade da Música e das questões particulares que envolvam seu ensino e sua aprendizagem, bem como para a própria ampliação do seu espaço acadêmico.

Como um terceiro desafio, em termos mais focais, poderíamos pensar então sobre o papel da memória na construção da História da “Educação Musical” no Brasil. É interessante se perceber que é muito corriqueiro, ao se anunciar que a sua pesquisa é sobre a história do ensino de Música nas escolas, ouvir-se um “coro” de opiniões unânimes e assertivas concluindo, com alto e bom som, que se trata, obviamente, de um estudo sobre a experiência “pioneira” do Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos, iniciada durante o governo Vargas, a partir dos anos de 1930. Uma *memória* tão consolidada, tão incontestável e pressuposta, que, muitas vezes, dá margem para se concluir que, à sombra do vulto monumental de Villa-Lobos e da imagem autorreferenciada de seu projeto de Canto

Orfeônico, não houve nenhuma outra experiência que, por quaisquer aspectos positivos, ou, mesmo, negativos, possa ser significativa para a compreensão e a discussão sobre a história e as perspectivas futuras do ensino de Música nas escolas no Brasil. (JARDIM, 2008)

Segundo Le Goff (2003), “a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos” (p.32). Para tanto, “cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico” (*Idem*, p.28), construindo suas *memórias* e seus *marcos e documentos monumentais*. Diante disso, se, não há dúvida do valor histórico do movimento orfeônico para a “Educação Musical” escolar no século XX, contudo, a realização de pesquisas que problematizem a naturalização desse marco e seus memoriais ainda permanece como uma questão relevante. O que se justificaria, sobretudo, ao considerarmos a necessidade de se investigar também *outras* experiências de ensino e aprendizagem musical, tornando mais amplo, diverso e apurado os recortes de análise temporal e as problematizações “inter” e intrarregionais. Em suma, um desafio epistemológico, documental, de *alteridade* e, mesmo, cognitivo, pois, como nos afirma o saudoso poeta e compositor Wally Salomão: “a memória é uma ilha de edição”.

História das “Disciplinas” Escolares

Chamando a atenção para o *problema do anacronismo* na História das “Disciplinas” Escolares, Julia (2002) adverte que para se apreender os seus significados:

[...] devemos estar atentos a definir com precisão seu estatuto de historicidade e tentar reconstruir os dispositivos disciplinares em sua coerência própria e em suas inter-relações à época em que eles foram instalados, sem buscar revesti-los de grandes anacronismos. (JULIA, 2002, p.44)

A partir desse ponto de vista, o autor pontua então três tentações que devem ser evitadas (JULIA, 2002). A primeira é a de estabelecer *genealogias enganosas* orientadas pela busca das origens e da linha evolutiva de uma matéria escolar. Uma atitude arbitrária que parte da definição contemporânea de “disciplina” para tentar compreender o significado do ensino de certos saberes em contextos educacionais historicamente muito diferentes –

como, por exemplo, o ensino escolar de Música no contexto do Império, ou nas décadas de 1930 e 1940 ou, mais recentemente, no período delimitado entre os anos de 1960 e 1980. O segundo ponto compreende a questão de que *a ausência ou a presença de uma matéria específica nos programas escolares* [e mesmo nas políticas educacionais] não constitui, por si, um indicativo direto de que ela tenha ou não feito parte dos conteúdos de ensino – o que pode ser averiguado, por exemplo, no que se refere à complexa presença da Música na educação escolar brasileira, entre os anos de 1960 e 1990.

A terceira e mais constante tentação é imaginar um funcionamento homogêneo de uma matéria quando essa é designada ao longo da história por uma mesma rubrica, como por exemplo, *Música vocal*, ou, simplesmente, *Música*, desconsiderando as peculiaridades tanto dos contextos históricos, quanto das diferentes instituições e níveis de ensino aos quais o seu estudo possa ter feito parte, como, por exemplo, em instituições de ensino escolar de diferentes características e níveis, em aulas particulares ou em outras formas de ensino não-escolar. Ponto que vale uma ressalva quanto à própria denominação de nossa área como História da “Educação Musical”, na medida em que, talvez por excesso de zelo, valha se pensar na sua importância epistemológica e, mesmo política, muito mais para afirmar o seu lugar de reflexão enquanto uma chave de leitura, isto é, uma “palavra-chave”, do que para tomar a “Educação Musical” como um conceito histórico irrestrito.

Assim, preocupado com o *problema do anacronismo*, o autor estabelece um diálogo direto com as problemáticas sistematizadas por Chervel (1990), tratando da importância de se analisar historicamente as disciplinas a partir de suas *funções, significados e funcionamento* e também de suas *relações de vizinhança* com outras matérias. Sistematização, aliás, que pode ser pensada junto às discussões gerais sobre os *usos e funções* da Música propostas, por exemplo, por Merriam (1964), configurando-se, assim, como uma perspectiva teórica que, junto ao seu potencial para os estudos sobre a Música na Escola no atual contexto (HUMME, 2013), também se mostra bastante promissora para os estudos no campo da História da “Educação Musical”.

História da profissão docente

Mesmo tendo como foco principal a História das “Disciplinas” Escolares, Chervel (1990) considera a docência como “o pivô ou o núcleo da história do ensino” (p.184). Posição que, para Nóvoa (1991), está indissociavelmente imbricada no processo de desenvolvimento da profissão docente, em especial, na transformação de seus *agentes* em funcionários da administração pública e suas consequências para a definição de seu estatuto profissional. Eixo importante para se analisar, não apenas as expectativas políticas e normativas do Estado, mas, também, as perspectivas e os interesses dos próprios docentes enquanto *sujeitos*, tendo em vista, por exemplo, as suas redes de relacionamento e as posições relativas que ocuparam em suas áreas e instituições de atuação.

Assim, de acordo com Nóvoa (1991), os “docentes não vão somente responder a uma necessidade social [e política] da educação, mas também cria-la.” (*Idem*, p.123) Tomando isso como um pressuposto, o conceito de *trajetória* parece ser bastante importante para se aproximar dos docentes em dois sentidos. Por um lado, por considerar a *trajetória* não como um curso linear e unidirecional, mas, como uma *série de posições, colocações e deslocamentos* realizada por um mesmo agente, nos seus diferentes espaços e redes de atuação. (BOURDIEU, p.189-190, 2005). Por outro lado, por destacar a necessidade de se pensar as *relações permanentes e recíprocas entre suas biografias e o contexto*, avaliando-se, sobretudo, a operacionalidade dos sistemas normativos; as contradições e lacunas existentes entre as intenções normativas e suas configurações práticas; e as disputas envolvidas em seus processos de concepção e de implementação (Levi, p.180, 2005).

Em suma, perspectivas de análise que são valiosas para se pensar o quanto as “Disciplinas” escolares e a Profissão docente não são compreendidas apenas a partir de conteúdos programáticos e normativos, de ideias pedagógicas e didáticas, mas, também, a partir dos interesses e possibilidades de atuação conjuntural de determinados sujeitos e redes sociais junto às disputas pela definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, das práticas pedagógicas e das diferentes categorias docentes. Análises que podem, aliás,

ser ainda mais enriquecidas ao se considerar também os discentes como um grupo importante no conjunto dos *agentes* escolares.

Considerações finais

Os *usos* da Música envolvem poder, identidades e conflitos (GARCIA, 2012). “Seu papel é decisivo na vida das sociedades primitivas, no cotidiano popular, e o Estado e as religiões não a dispensam” (WISNIK, 1987, p.115). Estabelecendo relações complexas com instâncias não musicais e não artísticas, ela traz em si ressonâncias do campo das tradições, da política e da religião que se mostram importantes para se compreender seu espaço, seu tempo, seus atores, suas funções e significados. Como sintetiza Raynor (1986):

A Música só pode existir na sociedade; não pode existir, como também não o pode uma peça teatral, meramente como página impressa, pois ambas pressupõem executantes e ouvintes. Está, pois, aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças nas crenças, hábitos e costumes sociais. (RAYNOR, 1986, p.9)

Dessa forma, numa perspectiva que permita estabelecer um diálogo entre a História da Educação e uma História Social da Música, as suas *interfaces com as demandas educacionais* talvez não devam ser pensadas historicamente como dados “evidentes” e consolidados, mas, sim, como um conjunto de representações e práticas permeado por *memórias* e por disputas ideológicas; estéticas e simbólicas. Usos e interfaces cujas particularidades são estabelecidas, em cada contexto histórico, junto a uma complexa rede de relações entre compositores, intérpretes e ouvintes; entre patrocinadores, ocasiões e espaços de audiência; entre as suas formas de prática e de apreciação e, por que não, entre os seus *modos e pressupostos de ensino e aprendizagem*.

As formas de inserção da Música no histórico das demandas educacionais também envolvem questões relativas aos processos de seleção e configuração dos saberes e das práticas educacionais, bem como às disputas no campo da cultura, das identidades e das distinções sociais. Em suma, uma perspectiva de análise que talvez possa esclarecer de que forma e em quais circunstâncias se falar da natureza e do valor do ensino e da aprendizagem da Música envolva também a necessidade de se falar de suas complexas relações com a

Educação, dentro das particularidades de cada contexto histórico. Caminho que pode contribuir para o aprofundamento da consciência histórica no campo da Educação Musical e para a compreensão crítica de seu passado e presente e, especialmente, de suas perspectivas de futuro, ou, pensando nos termos de Koselleck (2012), de seu atual *espaço de experiência* e, sobretudo, de seus *horizontes de expectativas*.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990, p. 177-229.

FUBINI, Enrico. Os problemas históricos e estéticos da Música. In: FUBINI, E. *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70, 2008, p.11-65.

GARCIA, Gilberto Vieira. Currículo, Educação e Música: uma perspectiva teórica. In: II SIMPOM (SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA). *Anais eletrônicos do II Simpom*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/UNIRIO, 2012, p.394-402. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2460/1789>
Acesso em: 30/04/2015.

HUMMES, Julia Maria. Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. In: *Revista da Fundarte*. Montenegro, Ano 13, n.26, Julho/Dezembro 2013, p.21-35.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação – a Música nas escolas públicas (1838-1971)*. [tese de doutorado]. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica (SP), 2008.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivo, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.37-71.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006, p.305-327.

LE GOFF, Jacques. História. In: *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 2003, p.17-171.

LEVY, Gionvanni. Usos da biografia. *In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. Usos e abusos da história oral.* (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.167-182.

MERRIAM, Alan. Uses and Functions. *In: MERRIAM, A. The anthropology of music.* Evanston: Northwestern University Press, 1964, p.209-227.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores: aspectos da legislação brasileira. *In: MATEIRO, Teresa & SOUZA, Jussamara (orgs.). Práticas de ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.* Porto Alegre: Sulina, 2009, p.15-29.

MORATO, Cíntia Thais & GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! *In: MATEIRO, Teresa & SOUZA, Jussamara (orgs.). Práticas de ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.* Porto Alegre: Sulina, 2009, p.111-137.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *In: Teoria e Educação.* Porto Alegre, nº 4, 1992, p.109-139.

RAYNOR, Henry. A história da música: problemas e fontes. *In: RAYNOR, H. História social da Música. Da idade média a Beethoven.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, P.9-25.

RÜSEN, Jörn. Com dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *In: História da historiografia.* Ouro Preto: nº2, março, 2009, p.163-209.

WISNIK, José. M.. Algumas questões de Música e política no Brasil. *In: BOSI, Alfredo (org.). Cultura brasileira: temas e situações.* São Paulo: editora Ática, 1997, p.114-123.