

Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais

Marco Antonio Carvalho Santos

Conservatório Brasileiro de Música
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz
santosma@ism.com.br

Resumo. Este texto foi apresentado no XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), em 2004. A ausência da educação musical é confrontada com a presença de práticas musicais em escolas e projetos comunitários. Questiona-se a responsabilidade do Estado nesse campo e discute-se a função da indústria cultural na educação do ouvinte. Propõe-se uma expansão dos horizontes da Abem visando tornar essa instituição mais propositiva em relação à implementação da educação musical nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: educação musical, indústria cultural, Abem

Abstract. This paper was presented at the 13th Annual Meeting of Brazilian Association of Music Education (Abem) in 2004. The absence of music education is confronted with the presence of musical practices at schools and community projects. The State's responsibility in this field is questioned here. The role of the cultural industry in the hearer's education is discussed. An expansion of Abem's horizons is proposed with a view to making the institution more proponent in relation to the implementation of music education in Brazilian schools.

Keywords: music education, cultural industry, Abem

A ausência da educação musical nas escolas nos diversos níveis da educação básica tem sido apontada por vários professores e pesquisadores, tornando-se uma preocupação constante dos profissionais da área de música. Instituições de ensino que atuam na educação básica e que proporcionam essa experiência a seus alunos se tornaram praticamente exceções no cenário nacional. Infelizmente esta ausência se faz sentir de forma mais acentuada nas séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de educação, onde se pretende que as atividades musicais sejam desenvolvidas pelos professores generalistas formados nas escolas normais.

Isso não significa que a música esteja ausente do cotidiano da escola. Atividades musicais são freqüentes e ocupam um lugar de destaque nas fes-

tas e no dia-a-dia das escolas, desempenhando diferentes funções. A ausência da educação musical significa, no entanto, que as atividades musicais nas séries iniciais do ensino fundamental têm sido conduzidas por pessoas que, embora possam ter interesse e gosto pela música, não têm formação específica nessa área. No Projeto Música na Escola, desenvolvido no Rio de Janeiro pelo Conservatório Brasileiro de Música em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, foi fácil constatar o interesse de muitos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental pela música como elemento educativo.

Quando nos debruçamos sobre documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou as Diretrizes Curriculares Nacionais percebemos a

distância entre o país legal e o país real. Anísio Teixeira (1996) já escreveu há muitos anos um texto que se tornou um marco na área de educação, onde discutia a diferença entre valores proclamados e valores reais na educação. Se os documentos citados apresentam uma visão bastante avançada de educação e propostas consistentes em relação a várias questões relevantes, o que vemos nas escolas é uma situação muito diferente. A Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, “inclusive sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (artigo 208, inciso I), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 96) determina que o ensino será ministrado com base em princípios como o de “garantia de padrão de qualidade” (artigo 3º, inciso IX). Hoje constatamos que a imensa maioria das crianças brasileiras está matriculada nas escolas, mas a avaliação da educação proporcionada por estas instituições aponta problemas extremamente graves. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2001 indicam a existência de cerca de 980 mil crianças na 4ª série que não sabem ler, e mais de 1,6 milhão de crianças que são capazes de ler apenas frases simples.

Fora da escola, projetos comunitários e sociais têm se dedicado com frequência cada vez maior ao ensino da música, com diferentes ênfases. A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. A lista poderia se estender bastante. Muitas dessas iniciativas podem ser consideradas bastante positivas, na medida em que representam esforços de setores da sociedade preocupados com a promoção da música e com o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, embora, por outro lado, muitas apresentem um viés preconceituoso ou assistencialista.

O que chama a atenção, no entanto, é que muitas dessas atividades, destinadas basicamente aos segmentos mais pobres da população, são financiadas com verbas públicas e tratadas como políticas compensatórias. Abordadas como políticas de inclusão, deveriam ser estendidas a todos em lugar de oferecidas para poucos, como costuma acontecer. Assim, ao mesmo tempo em que não assumem a educação musical nas escolas, governos municipais e estaduais (principais responsáveis pelo ensino fundamental) patrocinam práticas musicais, delegando a sua gestão a segmentos da sociedade civil. Não se trata de transferir a função para outros, na medida em que apenas uma ínfima minoria é atendida

por tais iniciativas. Desobrigando-se da responsabilidade de oferecer a todos uma verdadeira educação musical, o Estado destina pequenas verbas ao financiamento de atividades musicais geridas por ONGs. Aos demais, a ampla maioria dos alunos das redes públicas de ensino, resta uma escola pobre para pobres.

Além do poder público, muitas empresas passaram a investir em projetos desse tipo. Algumas com uma visão de responsabilidade social diante da pobreza e exclusão social, outras, provavelmente a maioria, apenas com uma visão de *marketing*. Várias associações comunitárias têm organizado cursos e grupos destinados ao desenvolvimento de práticas musicais, apoiando-se nos próprios meios e lutando com grandes dificuldades. A complexidade desse quadro deve nos alertar para o risco de julgamentos apressados ou generalizações superficiais. O que aqui se pretende problematizar é a renúncia do Estado a uma função educativa que deveria ser encarada como de sua responsabilidade. Se muitas das iniciativas privadas merecem apoio pela seriedade do trabalho que realizam, é importante lembrar o seu caráter limitado, na medida em que elas não pretendem assumir a responsabilidade pelo conjunto da população que deveria ser atendida pelas escolas.

O cenário aqui apresentado parece indicar a inexistência de uma educação musical para todos. Essa conclusão pode ser entendida como um equívoco quando consideramos, de forma mais ampla, a situação das artes nas sociedades capitalistas contemporâneas. Pretendo afirmar que existe uma “educação musical” para todos, e que ela foi assumida pela mídia, uma educação certamente muito diferente da que tem sido defendida pelos professores de música. Segundo Newton Ramos-de-Oliveira (1998, p. 31), “a televisão foi a grande arma para a reeducação da sociedade brasileira. As elites que se amedrontavam em 1964 estavam agora tranquilas: estava instaurada a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros – a televisão”.

Não se trata de uma situação especificamente brasileira, considerando que a globalização atinge regiões cada vez mais amplas. Fredric Jameson (2001) tem afirmado que uma das características da pós-modernidade tem sido a fusão entre cultura e economia, e que o capitalismo tardio depende para o seu bom funcionamento de uma lógica cultural. Essa nova lógica cultural, para que possa ser assimilada devidamente, deve ser transmitida por uma pedagogia adequada. A indústria descobriu rapidamente que não basta criar o produto. É preciso criar a demanda, isto é, “educar” o consumidor. Se o cam-

po da cultura foi visto durante séculos como conservando uma relativa autonomia, o desenvolvimento do que Adorno chamou de “indústria cultural”¹ deixa cada vez mais clara a transformação da cultura em negócio. Um negócio, aliás, cada vez mais importante economicamente. Os filmes e a televisão americanos, o *agrobusiness* e os armamentos são, segundo Jameson (2001, p. 50), os principais produtos de exportação da maior potência econômica e militar da atualidade – os Estados Unidos.

A análise da indústria cultural não é o objeto desta reflexão e nem se pretende aqui considerá-la uma agência homogênea ou sem contradições, e nem afirmar que os profissionais da educação e segmentos da sociedade civil não oponham qualquer resistência à ocupação desse espaço educativo pela mídia e pela indústria do entretenimento. Embora os textos de Adorno possam criar, por vezes, a impressão de que a indústria cultural conseguiu criar um sistema fechado que aprisionou a liberdade e as possibilidades de emancipação dos seres humanos, é importante lembrar que ele continuou afirmando a existência de possibilidades de superação da alienação. Outros autores, como Barenboim e Said (2003), enfatizaram o potencial transformador da música e o seu papel educativo.

O estudo da música é uma das melhores formas de conhecer a natureza humana. É por isso que me entristece tanto ver que, hoje em dia, a educação musical praticamente inexistente nas escolas. Educar significa preparar as crianças para a vida adulta; ensiná-las a se comportar e a escolher o tipo de gente que desejam ser. O resto é informação e se pode aprender de um jeito muito simples. Para tocar bem música, você precisa estabelecer um equilíbrio entre cabeça, coração e estômago. E, se um dos três não está presente ou está presente demais, você não pode usá-lo. Existe alguma coisa melhor que a música para mostrar a uma criança como é ser humano? (Barenboim; Said, 2003, p. 40-41).

Esther Beyer (1999, p. 10) chama a atenção para o contraste entre “o grande potencial criativo e musical de nosso povo” e o fato de não se conseguir “ver esta musicalidade emergir no espaço [a escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais”. A música brasileira tem sido uma das marcas mais reconhecidas da cultura brasileira em todo o mundo.

Trata-se de uma manifestação cultural rica e variada que poderia constituir-se em importante elemento de ligação entre a escola e o ambiente social de origem das crianças, facilitando as relações entre os alunos e as instituições educacionais.

A ampliação das oportunidades escolares para a maioria da população brasileira é fenômeno bem recente, e foi necessário vencer muitas resistências das elites nacionais antes de garantir a democratização do simples acesso de todos à escola. Muito ainda terá de ser feito para garantir uma escola digna para todos, já que persistem diversos mecanismos que criam sérios obstáculos para os que foram historicamente excluídos da educação formal. Segundo Anísio Teixeira (1996, p. 69), “para a escola primária ter as condições adequadas de eficiência, faz-se necessário que se crie um estado de continuidade entre a experiência da criança fora da escola e sua nova experiência no meio escolar”. Nesse sentido, para que a criança se reconheça na escola, a música poderia representar um elemento precioso, estabelecendo uma ponte entre a cultura local com a qual a criança se identifica e a escola.

Cabe ainda lembrar o potencial das práticas musicais como elemento de expressão, comunicação, reflexão e crítica, como espaço de prazer e conhecimento. Kosik (1976), referindo-se aos caminhos pelos quais podemos compreender a realidade, afirma que os meios de que dispomos para alcançarmos “o conhecimento da realidade humana no seu conjunto” são a arte e a filosofia.² A arte não proporciona apenas conhecimento: como prática social que se apóia na memória e na reflexão, que articula teoria e prática, que compreende o momento laborativo e o momento existencial, a arte é um instrumento de transformação da realidade, é práxis.³

Assim, como marca cultural do nosso povo, a música terá sempre um papel numa proposta de educação que não se compreenda como simples treinamento. Nesse sentido, como práxis, a música deve ser considerada elemento indispensável numa proposta educativa voltada para a formação humana de cidadãos livres, capazes de se apropriar do conheci-

¹ O termo “indústria cultural” foi empregado, pela primeira vez, por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, livro publicado em 1947.

² Para Kosik (1976, p. 116), as ciências possibilitam “o conhecimento de setores parciais da realidade humano-social e à comprovação da sua verdade”.

³ “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria.” (Konder, 1992, p. 115-116).

mento acumulado na nossa época (suas memórias) e de dar prosseguimento criativo à autotransformação histórica da humanidade.

Existem significativas contribuições de pesquisadores que têm refletido sobre a situação da educação musical no Brasil, proporcionando tanto uma razoável clareza das dificuldades a serem enfrentadas, no sentido de atingir não só uma generalização da educação musical aos diversos níveis da educação básica, quanto elementos teóricos e técnicos capazes de garantir a sua qualidade. Diante disso, o que se procura aqui é afirmar a necessidade de considerar que a crise exige simultaneamente teoria e prática, reflexão e ação. Exige práxis.

Creio que já existe um consenso sobre o trabalho da Abem. Essa instituição tem desempenhado brilhantemente a função de promover uma reflexão consistente, estimular a pesquisa e o intercâmbio entre educadores musicais através de encontros e publicações. Por essa respeitável produção, a entidade tem alcançado um significativo reconhecimento não só entre os profissionais da área no Brasil e no exterior, mas da comunidade acadêmica brasileira e das agências de fomento à pesquisa.

Sem pretender que os problemas da pesquisa e da reflexão possam ser abandonados ou relegados a segundo plano, considero que hoje se coloca diante da Abem um novo desafio: o de ampliar a sua atuação, assumindo um papel propositivo em relação à implantação da educação musical nas escolas brasileiras, produzindo propostas viáveis, apontando caminhos e comprometendo-se com

ações concretas. A Abem tem demonstrado ao longo dos seus anos de existência uma capacidade de articular esforços de profissionais de todo o país. A experiência acumulada nesse período e a excelência do seu trabalho credenciam-na a uma ampliação de horizontes.

Para encerrar, gostaria de lembrar mais uma vez Anísio Teixeira (1996, p. 54) quando este autor se referia a um risco que continuamos a correr quando pretendemos introduzir mudanças no nosso cenário educacional:

Tentavam-se reformas, mas, como as mesmas eram de cúpula, e representavam mais veleidades generosas de parcelas intelectualizadas da classe dominante do que movimentos amadurecidos de reivindicação, caíam no vácuo e se desfaziam em formalismos e ficções.

Apesar de advertências como essa, publicada em 1968, muitos são os que acreditam que uma simples mudança na legislação solucionaria os problemas. Soluções no papel não significam necessariamente mudanças na realidade, principalmente quando não se vinculam concretamente a movimentos organizados da sociedade. O Brasil tem uma curiosa tradição – que não deve ser só nossa – de leis que “não pegam”, isto é, que ficam apenas no papel. Outro risco é o da impaciência e o voluntarismo que nos leva a desejar soluções rápidas e definitivas sem considerar suficientemente que só a superfície se agita rapidamente. Se quisermos mudanças reais e profundas teremos de nos debruçar diante da complexidade da situação não para encontrar, mas para construir novos caminhos para a educação musical no Brasil.

Referências

- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BEYER, Esther. Fazer ou entender música?. In: _____. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 13-31.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 96). *Diário Oficial*, Brasília, 12 ago. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: 1ª à 4ª séries*. Brasília, 1997.
- JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-Oliveira, N. (Org.). *A educação danificada*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Recebido em 27/01/2005

Aprovado em 10/02/2005