

# ***Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais***

Critical Pedagogies and Music Education Practices:  
Sharing Practical, Political and Conceptual Histories

Cathy Benedict

New York University (EUA)  
cathy.benedict@nyu.edu

Patrick Schmidt

Westminster College of Rider University (EUA)  
pschmidt@rider.edu

**Resumo.** Este artigo aborda questões relacionadas a práticas educacionais usando três conceitos: capital cultural, metodolatria e redenção. Estes são tidos como termos específicos e como exercício metafórico para a exploração de problemas pedagógicos, políticos e práticos na educação musical nos Estados Unidos. O artigo também faz referências e conexões entre assuntos que possam criar um pensar pan-americano; exortando pesquisa e diálogo mais assíduos no eixo Norte e Sul.

**Palavras-chave:** educação musical, pedagogias críticas, métodos

**Abstract.** This article considers questions related to educational practices taking in consideration three main concepts: Cultural capital, metodolatriy, and salvation. These are taken both in specific terms as well as an metaphorical exercise for the exploration of pedagogical, policy and practice issues and concerns in music education in the United States. The article also makes reference and traces connections between subjects that may create a Pan-American mode of thinking; exorting a call for further, more prolific and greater scope in research and dialogue between North and South regions of the Americas.

**Keywords:** musical education, critical pedagogies, methods

## **Introdução**

O presente artigo aborda questões relacionadas a práticas educacionais com um enfoque na área de música, tendo como ponto de partida as experiências e realidades presentes nos Estados Unidos, onde os dois autores residem, apesar do fato que um dos autores é brasileiro. O artigo propõe ainda uma reflexão sobre dilemas, proposições e possibilidades que possam vir a criar um pensar pan-americano, principalmente através do desenvolvimento de discussões que aproximem divisas traçadas entre Norte e Sul.

Dessa maneira, vêem-se nas páginas decorrentes conceitos de pedagogias críticas em suas práticas e seus discursos, como ponto de partida para uma investigação filosófico-teórica que tenta clarificar e problematizar formas de educação musical, primeiramente nos Estados Unidos, e após em outros âmbitos pan-americanos. Aliado a isso, buscamos, como Sueli Pereira (2007, p. 22) coloca, “um entendimento de ações públicas em termos educacionais [que] tem em si uma implicação de um conhecimento das políticas educacionais consubstan-

ciadas no conjunto das políticas sociais e econômicas e da clareza dos objetivos da educação neste contexto”.

Para tanto, usamos três conceitos que exemplificam várias problemáticas dentro da educação musical como profissão: 1) o capital cultural (*cultural capital*); 2) metodolatria (*methodolatriy*); e 3) redenção (*salvation*). Esses conceitos desempenham um papel específico, bem como metafórico, em nossa análise e serão discutidos subseqüentemente.

### Complexidade como tarefa e desafio

Para que consideremos a educação em suas complexidades, é preciso que aqueles engajados em seus processos atendam aos elementos múltiplos e freqüentemente contraditórios que se nos apresentam diariamente. Construir possibilidades para um repensar e o esforço necessário para visões e práticas pedagógicas que são críticas e responsáveis requer, conseqüentemente, que consideremos, seja qual for a matéria em questão, a realização do aprendizado como um processo múltiplo, contextual, incorporado e, freqüentemente, errático. Educar através da matemática, do inglês, do português, da ciência, ou da música, é, assim, não só um desafio confinado às especificidades de um campo, mas uma aspiração de conscientização política e social que Freire (1970, 1985) propôs: um desafio desenvolvido através da interlocução, de um interagir, de nossas práticas sociais e daquelas que consideramos “(do) Outro”.

De maneira que possamos compreender e gerar um deslocamento que possa servir de guia para um repensar filosófico-teórico do ensino com e através da música, propomos que educadores musicais (em seus próprios contextos) devam considerar de que forma temas ligados a capital cultural, “metodolatria”<sup>1</sup> e “redenção” estão alinhavados em nossa profissão. Este alinhavar é normalmente perpetuado através de instituições (representadas muitas vezes na forma de organizações),<sup>2</sup> e de suas manifestações em processos educacionais específicos dentro do âmbito escolar.

A educação musical em escolas americanas pode ser descrita quase que, singularmente, como sendo banal, e freqüentemente diretiva em sua dimensão pedagógica. Poucas são as surpresas, quando se entra em uma sala de aula: crianças estão normalmente ocupadas em atividades, cantando canções folclóricas (*folk songs*) ou tocando um instrumento. Principalmente, no nível fundamental, os parâmetros de ensino são tão fortemente estruturados que a visita a uma dezena de escolas garante uma visão acurada da população geral. Diversidade, multiculturalismo, trabalho colaborativo, exposição a “outras” culturas, são o *fait accompli* da realidade musical norte-americana. Entretanto, a normalidade dessas situações, que em sua superfície parecem efetivas e saudáveis, escondem a modificação do ato de aprendizado e de ensino – onde professores e alunos são constituídos e reconstituídos apesar dos seus interesses, de suas habilidades e de seus diálogos.

Raramente esses assuntos são investigados e, muito mais esporadicamente, problematizados. Certamente, o ensino da música e a aprendizagem musical parecem transcender às marés das mudanças, reformas, bem como infortúnios educativos nos Estados Unidos.<sup>3</sup> A estagnação (*stasis*) da profissão é grande e a natureza histórica do currículo que forma professores de música na vasta maioria de universidades americanas é prova disso.<sup>4</sup> Enquanto que educação musical se supõe como um espaço exemplificativo, o lugar onde a miríade de “soluções” educativas podem ser criativamente interpretadas e produzidas, sua manifestação prática é, freqüentemente, contrária a esse discurso. A maioria da educação musical nos Estados Unidos serve como exemplo perfeito de práticas que se apresentam através do véu sedutor de transformação educacional. Em outras palavras, assimilamos e apresentamos o que parece ser mudança e inovação enquanto mantemos o *status quo*.

Isso nos leva a um campo de ação em que métodos específicos do ensinar musical são não somente almejados, mas tidos como uma necessi-

<sup>1</sup> Esse conceito de metodolatria, ou *methodolotry*, foi desenvolvido por Thomas Regeski e tornou-se conhecido de maneira ampla nos Estados Unidos, particularmente em sua representação relacionada ao trabalho de educadores musicais como Zoltan Kodaly e Carl Orff.

<sup>2</sup> É importante notar aqui a influência de instituições no indivíduo, entretanto sem abnegar as responsabilidades que temos como indivíduos.

<sup>3</sup> Uma análise curricular de programas de preparação de professores de música mostra um padrão sedimentar onde programas ainda estão constituídos de acordo com parâmetros desenvolvidos em torno da década de 1920. Questões de cortes, como por exemplo, o corte de mais de 25% dos programas de música no estado da Califórnia nos anos 2000, continuam pouco divulgadas e não atraíram nenhum projeto de reformulação e adaptação em universidades, estados ou organizações como MENC.

<sup>4</sup> A estagnação do currículo de formação de educadores musicais nos Estados Unidos tem como grande culpado a NASM, associação nacional de escolas de música. Para uma análise crítica desse assunto, ver Neumeyer (1954).

dade obrigatória em muitos sistemas escolares. Assim, pedagogia<sup>5</sup> é didaticamente submergida por uma “certeza moral metodológica” que leva à negligência, e muitas vezes impede uma modalidade do inquérito que produz as estruturas necessárias para o desenvolvimento de boas perguntas<sup>6</sup> (Giroux, 1981). Um engajamento com pedagogias críticas fornece uma maneira de examinar como entendemos nossas educações musicais (e como as sabemos ser), bem como os limites e parâmetros que continuamente definem o que a educação com e através da música pode vir a ser.

Dessa forma, devemos prestar atenção, como Foucault (1980, p. 96) propõe, que a legitimidade é criada através de percepções do que é “correto” ou “moral”, o que por sua vez sugere que sejamos cautelosos com os “métodos de subjugação” instigados e proferidos em nome do que é “apropriado”. Isso não é apenas importante no contexto norte-americano, mas também no contexto brasileiro, onde nova legislação está criando debates relativos à inserção da música e da educação musical dentro do âmbito escolar. O compartilhar mais intenso de nossas histórias práticas, políticas e conceituais pode ajudar ambos os hemisférios, e prevenir erros desnecessários.

### **Metodolatria: educação como valor abstrato**

Para que possamos dirigir-nos à questão de métodos no ensino musical, precisamos falar primeiramente de práticas tais como “ensinar aos padrões”,<sup>7</sup> bem como de métodos e técnicas de ensino para grupos corais e instrumentais. Aqui, antes de mais nada, o objetivo é comprimir e condensar o tempo dentro da sala de aula em uma linha de produção. Esses tipos particulares de práticas e de técnicas de ensino permanecem sem questionamento, pois são tidos como modos mais rápidos, que “respondem” às demandas e constrições institucionais e ao mesmo tempo lidam com um de seus assuntos centrais, isto é, disciplina e controle dos alunos dentro das salas de aula. Esses métodos servem, então, tanto para a transmissão e reprodução dos grandes trabalhos musicais – do cânone ocidental, bem como uma tentativa de erradicar possíveis distúrbios ou

mudanças de “trajetória” causados pelos alunos. Nesse processo, não somente os alunos/músicos são disciplinados e alienados de processos criativos e do diálogo necessário para interrogações críticas desenvolvidas, mas também os professores. O que é importante, e raramente discutido, é o fato de que os professores, que aparentemente coordenam as modalidades de produção (por exemplo, o ensaio), são alienados do processo educativo, pois essencialmente tornam-se subordinados aos proprietários da produção social e cultural, isto é, instituições e seus patrocinadores.<sup>8</sup> Nos Estados Unidos, a educação ditada por metas, consolidada através de padrões nacionais (*national standards*) desenvolvidos no início dos anos 1990, tem servido como sustentáculo àquilo que Apple (2006) denominou de movimento conservador da política geral e educativa, política esta que tem esvaziado a influência e a voz de professores em suas escolas, e conseqüentemente, empobrecido sua linguagem e suas práticas criativas (ver Darling-Hammond; Bransford, 2005).

A educação musical, como instituição e profissão, continua em busca de repertórios de qualidade e, assim, de legitimidade social e cultural que partem de distinções hierárquicas de gosto, que por sua vez valorizam padrões técnicos como representantes morais do que é, e do que se deve saber (Bourdieu, 1984). Os alunos – e muitas vezes os professores – tornam-se atores necessários, mas inconvenientes dentro desses parâmetros educacionais que a educação musical continua fabricando para si própria. Considerando que a questão e objetivo principal da apresentação/produção musical (*performance*) parecem transcender às necessidades geográficas, comunais, econômicas ou políticas do aluno, este último se torna dispensável (no sentido de ser um participante ou co-construtor). Assim a apresentação (*performance*) e o “modo de produção” (*mode of production*), caracterizados pelas técnicas de ensaio ou métodos de instrução, se imbuem do fetichismo de um produto que é gerado através de um déficit de agência humana. Em um certo sentido, então, métodos tornam-se mais “reais” do que a música ou do que os alunos. “Este produto [o “valor de uso” da música e de fazer música (*musicing*)], que se propõe

<sup>5</sup> É importante que *pedagogia* seja diferenciada de *didática*, propondo aqui uma visão ampla onde se consideram mais do que questões práticas e funcionais, mas também questões curriculares, éticas e filosóficas.

<sup>6</sup> “Boas perguntas” devem ser entendidas aqui como perguntas que são situadas em contextos próprios e pertinentes a práticas locais. Perguntas que levam em consideração quem está perguntando, com que propósito, a quem tais perguntas são benéficas, etc.

<sup>7</sup> A tradução vem da expressão inglesa “teaching to the standards”, que fala ao mesmo tempo de um conceito de padrões e parâmetros, mas também de uma série de diretrizes, chamadas “standards”, que foram adotadas dentro dos Estados Unidos nos anos 1990.

<sup>8</sup> Assim, práticas improvisatórias, que tomam em consideração geografia e contexto (em áreas urbanas, por exemplo) são praticamente inexistentes. Isso é ainda mais marcado dentro de realidades corais e instrumentais.

a satisfazer necessidades humanas, serve, ao contrário, como um reordenar das vidas dos povos que se vêem em contato com ele, fazendo-os agir de maneira que afirmam seu caráter como um produto capitalista” (Ollman, 1976, p. 200, tradução nossa).

Orff, Kodaly, Gordon e Susuki são métodos familiares a qualquer indivíduo dentro do campo da educação musical nos Estados Unidos. E a percepção geral é de que, seja de maneira purista ou em combinações ecléticas, esses métodos “funcionam”. Entretanto, questões como: funcionam para quem, de acordo com quais parâmetros, ou funcionam apesar do que, são raramente propostas. Assim, os pontos de chegada específicos e predeterminados, os tipos de capital cultural a que esses métodos servem e reproduzem, bem como as estruturas de poder que eles ofuscam (por exemplo, a noção pouco questionada de que alfabetismo teórico-musical deve ser uma parte integral do que significa ser um músico letrado, e talvez por isso, um ser humano), não somente determinam o que é possível dentro de práticas educativas, mas também restringem e contêm as possibilidades para pedagogias que queiram questionar e transgredir essas noções.

Regelski (2004, p. 13) escreve que engajamentos com as doutrinas desses métodos estão “perto da adoração de ídolos religiosos,” e, portanto, se refere a essa prática como “metodolatria” (*methodolatry*). Assim, “método” toma uma característica religiosa através da qual a profissão encontra conforto e “redenção”. Aqui então, o “método” é visto como uma “língua universal” onde ações são impermeáveis a questões de raça, classe social, sexualidade, ou mesmo credo. O “método” se diz um elemento unificador e equalizador.<sup>9</sup> Entretanto, mesmo quando o conteúdo musical tem como intenção ser aquele “da cultura da criança ou do jovem”, o processo desses métodos é já “o problema” a ser resolvido, isto é, o engajamento central de qualquer processo educativo já foi definido e resolvido muito antes do engajamento pessoal, muito antes que possa acontecer dentro da sala de aula. Dessa forma, instituições como a escola resolvem, sem conflito ou diálogo, a maneira, com que velocidade, e as etapas nas quais os alunos irão “aprender” (no sentido literal de coletar, não de entender). Tudo isso nos leva a

um modelo científico e tecnocrata de instrução com “[um] conteúdo delineado, aquisição predefinida de habilidades, instrução seqüencial, [e] procedimentos à-prova-de-professores” (Hamblen, 1985, p. 43, tradução nossa).

Então, enquanto a intenção inicial fora talvez a de incluir alunos em um processo de engajamento musical que é expressivo (*self-expressive*) e criativo, as ferramentas desse modo de produção (*mode of production*), incluindo a “linguagem folclórica” do repertório musical desses métodos, alienam alunos da possibilidade de um fazer musical (*musicing*) dentro de um “engajar intencional e intencionado” (Elliott, 1995, p. 50).

Entretanto, a fim de pensar esses assuntos divergentemente e ligá-los às práticas crítico-pedagógicas em educação musical, nós devemos considerar um outro ritual, um que precede, assim como mantém, tal metodolatria: aquele da formação de professores. McLaren (1999, p. 42, tradução nossa) cita Sullivan, que descreve rituais como o “resgatar” de certas possibilidades do fluxo da vida.<sup>10</sup> A formação de professores (dentro de universidades americanas), em suas estruturas e parâmetros, tenta freqüentemente, “resgatar” aprendizagem do contexto diário, através da separação entre aprendizagem e experiências dos alunos, criando, assim, estagnação e uma aparência de aprendizagem; negando ao mesmo tempo o valor do que é incerto, e daquilo que pode proporcionar conflito conceitual (Apple, 1990). Assim, a formação de professores é o próximo foco neste artigo, particularmente porque o âmbito universitário freqüentemente define e nega espaços para a mudança na profissão.

### **Formação de professores de música: estruturando espaços negados/negativos**

Os modelos e estruturas curriculares de formação de professores em nível universitário conduzem, de maneira geral, a um modelo da formação de sujeitos (*subjects*) que nos parece paradoxal aos projetos educacionais e aos engajamentos moldados em parâmetros críticos. Se, como Butler (1999, p. 45, tradução nossa) sugere, “o sujeito que é formado pelos princípios fornecidos pelo discurso de verdade, ainda não é o sujeito que se esforça para formar a si próprio”,<sup>11</sup> então como podemos criar

<sup>9</sup> *Color blind* se refere a práticas sociais, culturais e educativas que supostamente não tomam em consideração pontos de XXXX racistas. Existe uma série de críticas (ver Lisa Delpit, 1995) destas visões e proposições, principalmente nos seus propósitos de serem neutras. A questão de “even the playing field” é uma expressão idiomática que se relaciona à questão de igualdade, de fazer com que participantes estejam em mesmas condições.

<sup>10</sup> No original: “The ritual as the ‘rescuing’ of possibilities from the flux of life”.

<sup>11</sup> No original: “The subject who is formed by the principles furnished by the discourse of truth is not yet the subject who endeavors to form itself”.

mudança em práticas educacionais, na formação de professores, e em outros aspectos inter-relacionais da vida diária, sem confrontar nossas próprias construções de tais discursos da verdade?

Como professores, muitas vezes é difícil determinar a extensão real do quanto nós desejamos que determinadas situações e ações sejam mantidas – nossas práticas são, na maioria das vezes, seguras e familiares. Se de fato confrontamos tais parâmetros, podemos nos ver frente a frente com nossa culpabilidade na preservação de processos tradicionais, ineficazes ou distópicos da formação de professores e do desenvolvimento conceitual da educação musical. De uma forma imediata, o repensar dessas noções significaria um rompimento, ainda que parcial, com a nossa própria existência; quer dizer, um rompimento com as economias e políticas de um modo de vida que, como profissão, a educação perpetua; mesmo quando tenta ter uma postura crítica.

Confrontar tais parâmetros significaria, por exemplo, reengajar e repensar o simulacro do questionamento,<sup>12</sup> onde “pensamento crítico” (*critical thinking*)<sup>13</sup> é usado de formas tão banais e convencionais, que servem apenas para mascarar os “processos através dos quais discursos [de iniquidade] estão sendo produzidos” (Giroux, 1988, p. 103, tradução nossa). Além disso, esse repensar terá que levar em conta que, apesar de estarmos engajados em atos de resistência, muitas vezes acaba-se esquecendo que esses atos de resistência estão ligados aos mesmos sistemas que desejamos reformar, e então podem “reinscrever, ao invés de evitar”<sup>14</sup> (Richardson apud Ellsworth, 2005).

Nossa visão pode parecer determinista, vendo indivíduos – mesmo que subconscientemente – sempre atendendo à otimização e lucro; sejam eles simbólicos, culturais, sociais ou econômicos (Bourdieu, 1977; Bowles; Gintis, 1976). O que estamos sugerindo, entretanto, é que o engajamento sistemático que acontece no ensino musical “como apresentação” – patente na educação musical, mas

também constante em outras disciplinas – perpetua e fortifica noções de aprendizado atreladas a lucro, competição e hierarquização. A escolha de métodos ao invés de pedagogias, e conseqüentemente de processos técnicos em predileção a processos didáticos, direciona o nosso olhar, o nosso aprendizado, a um epicentro, e não a uma pluralidade. Esse processo oculta a possibilidade de engajamentos que são rizomáticos,<sup>15</sup> ao invés de serem hierárquicos. Assim, os parâmetros educativos reproduzidos em programas de formação de professores são não somente deseducativos (Bohm, 1996; Bruner, 1960), mas também previnem e inoculam práticas de ensino que são improvisatórias, contextuais e centradas em noções dialógicas. O que é pior: essas estruturas produzem jovens professores que não sabem como, ou têm grande receio de correr qualquer tipo de risco dentro da sala de aula; fato que se estende para suas atividades e vidas políticas dentro das escolas.

Confrontar e mudar parâmetros e interações que são hierárquicas requer também uma discussão sobre espaços (físicos e ideológicos) de ensino, pois as condições pré-disponíveis, as expectativas e as suposições que são trazidas, estabelecidas ou encontradas dentro dos espaços internos de ensino/aprendizado também condicionam atos e maneiras de ser (*behavior*), e não são somente métodos e procedimentos. Freire (1970, p. 90) fala disto, propondo que “pessoas, como seres “em uma situação”, encontram-se enraizados nas circunstâncias temporal-espacial que as marcam e as quais eles também marcam”. Assim, “desembrulhar” padrões e parâmetros de ensino, métodos, expectativas e de comportamentos, requer o desafio da criação e boas-vindas a espaços onde um desaprendizado (*unlearning*) possa ser tentado; no qual o risco possa se tornar uma prática necessária. Os resultados da ausência de tais espaços, onde jovens professores possam aprender a desafiar, viver e ver “mudança” como uma constante, estão freqüentemente conectados a uma *anomie*<sup>16</sup> que continua a ser um problema sério na profissão do educador.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> Essa noção vem do trabalho de Deleuze e também de Popkewitz, quando propõem que a produção de perguntas como prática educativa pode tornar-se mera repetição, um “jogo de espelhos” onde o que se parece com engajamento crítico é na verdade mera repetição e condicionamento.

<sup>13</sup> É importante notar também como a pedagogia crítica tem sido usurpada nos Estados Unidos, muitas vezes servindo como clichê ou como um véu que reveste práticas baseadas em parâmetros de pensamento e estrutura padronizados.

<sup>14</sup> No original: “Re-inscribe, rather than circumvent”.

<sup>15</sup> A idéia de processos educacionais rizomáticos é derivada do trabalho de Giles Deleuze e Félix Guattari.

<sup>16</sup> *Anomie* refere-se a um estado de alienação e conformismo, particularizado por uma apatia com relação a aspectos e condições sociais. O termo foi inicialmente proposto pelo sociólogo E. Durkheim.

<sup>17</sup> Nos Estados Unidos, as estatísticas mostram que o número de professores que deixam a profissão continua sendo um grave problema, seja em educação musical ou fora da música. No estado de Nova Jersey, onde a média de salário inicial para um professor em escolas públicas é de 41 mil dólares anuais, 42% dos professores continuam a deixar a profissão depois de cinco anos.

A economia política da música como capital e as maneiras nas quais músicas são codificadas, normalizadas e apropriadas são, de fato, formas de diferenciação, afastamento e segregação (*otherings*). Essas realidades são feitas mais presentes e vastas a cada dia, principalmente com formas de comunicação e distribuição cada dia mais rápidas, eficientes e baratas. Mas esses mesmos fenômenos trazem consigo aberturas e possibilidades que são exploradas por muitos e em muitas formas. O grande problema na América do Norte, um problema que nos leva a críticas relativas ao valor e relevância de instituições de nível superior na transformação da sociedade (em termos culturais, educacionais ou mesmo econômicos), é a lacuna que se apresenta entre tais instituições e as necessidades diárias da esfera pública (ver Deresiewicz, 2008; Newfield, 2008).

Fazer com que essas discussões sejam parte de engajamentos críticos com currículo, teoria e prática em educação musical nos parecem, hoje, essenciais. A fim de que possamos chegar a tais considerações, propomos, a seguir, uma crítica às narrativas de redenção (*salvation*) e práticas de exclusão, bem como a construção de pedagogias críticas (no plural) que possam surgir através de um interagir dialógico.

### **Narrativas de redenção: apaziguando educação**

Os posicionamentos dualistas apresentados acima, em música, na educação musical e através de educadores musicais, constroem e são construídos como refúgio, isto é, refúgio concebido em termos de espaço, bem como metaforicamente “conectado à estrutura da ordem social”, onde alunos são e podem ser administrados (*managed*) (Apple, 1990, p. 107). Temas de redenção (Popkewitz, 2001) servem então como discurso político – um “discurso da verdade”, como citado anteriormente. Essa estrutura funciona como e através de práticas normativas que são aparentemente nobres em prática, mas que servem para reproduzir padrões de controle. Ora, se aceitamos essa premissa como válida, podemos então perguntar: de que maneira “redenção” regula quem pode ou não ser salvo? Com que propósito alguém pode/deve ser salvo? E, con-

seqüentemente, que sujeitos são produzidos por um discurso de redenção?

O conteúdo da educação musical sendo música própria, bem como as habilidades técnicas ou culturais para a representação desse dito conteúdo, freqüentemente serve como o primeiro nível em que engajamentos são moldados e processos educativos definidos. Como educadores musicais “permitem” outras e várias músicas<sup>18</sup> dentro da sala de aula – seja como interpretação da multiculturalidade (*multiculturalism*) ou como veículo de entendimento da “música que conta fora da sala de aula” – a ameaça de músicas que não são legítimas é apaziguada através de um respeito pretense, que muitas vezes leva a um carinho distanciado que é posto em prática através da música do “outro”.<sup>19</sup> Atos de “magnanimidade” como estes, são, como Brown (2006, p. 28, tradução nossa) sugere, “sempre o luxo dos que estão em poder”, e servem para disfarçar, através do conceito de redenção, um discurso de poder; “tolerância” Brown continua, “não resolve, simplesmente toma conta do Outro”.<sup>20</sup>

Para que nos engajemos em atos de “redenção” temos que considerar o elemento intrínseco da tolerância nesse conceito. Para que possamos “redimir”, de maneira que se possa resgatar, absolver, ou redirecionar aqueles que julgamos necessitar de nossa “ajuda”, é preciso que os toleremos. Brown (2006, p. 25, tradução nossa) correlaciona tolerância com paciência e sugere que tolerância é tida como

necessária naquilo que preferiríamos que não existisse. Ela envolve o controle da presença daqueles ou daquilo que é indesejável, do “sem gosto”, do que é cheio de “falhas” – talvez até do que é repugnante ou vil. Nessa atividade de manejo, tolerância não oferece resolução ou transcendência, apenas uma estratégia para que possamos “lidar” com o problema.<sup>21</sup>

Marcuse (1965) fala de tolerância e as maneiras pelas quais tais atos são “determinados” pelo *status quo*. Marx poderia criar uma visão de tolerância onde o ato é fetichizado; um onde seres humanos e agência humana são abstrações. Em uma lente freiriana, ao invés de alunos terem espaços onde a agência é criada em comunicação e interação com a música, decisões e processos são desenvolvidos para os alunos e não com os alunos. Decisões, aber-

<sup>18</sup> Nos Estados Unidos a preponderância de programas de música onde música erudita ocidental, ou modificações baseadas em seus parâmetros, é constitutiva do currículo, ainda é muito grande.

<sup>19</sup> O que Paulo Freire chamou de “falsa caridade”.

<sup>20</sup> No original: “Tolerance does not resolve, it only manages the Other”.

<sup>21</sup> No original: “[...] necessitated by something one would prefer did not exist. It involves managing the presence of the undesirable, the tasteless, the faulty—even the revolting, repugnant, or vile. In this activity of management, tolerance does not offer resolution or transcendence, but only a strategy for coping”.

tas ou mistificadas (*open or hidden*), que indicam o que é tolerável, criam, então, as regras de engajamento que determinam o que pode e não pode ser considerado, pensado, resistido. Esses conceitos e modos de ação são, por sua vez, justificados dentro dos métodos citados anteriormente, ou seja, tolerância e redenção trajados como práticas educacionais que são construtivistas e democráticas, que buscam justiça social, que são humanistas e progressivas. Entretanto, o que se perde nesse véu é o fato de que esses atos apresentam “cuidado” (*care*) como mecanismo de controle, e não como processos recíprocos de compaixão e respeito (Noddings, 2003).

Então, nos parece que a continuação desses atos de tolerância e redenção passam a designar o que é “realmente” educativo como aquilo que já foi (pré)estabelecido, ou o que busca, cria, e mantém consenso. Um desses aspectos é a maneira como práticas políticas (*policy*) em educação musical nos Estados Unidos é inexistente, ou proposta de maneira extremamente conservadora (em ambos os sentidos da palavra).

Um exemplo vem de Portland, nos Estados Unidos, através de um artigo escrito por Linda Christiansen (2008) relatando a maneira com que o superintendente de escolas estabeleceu “tarefas âncoras” para a região, através das quais compromisso social é codificado em termos de atividades-padrão. Segundo Christiansen (2008, p. 19, tradução nossa), “estas tarefas estabelecem para e através dos professores (e requerem que professores imponham as mesmas a seus alunos) que justiça, rigor e equidade estão localizadas dentro de um currículo padrão que deve ser aplicado por todos os professores”.

Aqui, como em várias outras realidades, podemos identificar a apropriação de temas e ideais de justiça social, pela maquinaria de imposições educativo-econômicas que tem liderado processos de reforma educativa. O que Christiansen apresenta é a “última moda” dentro do discurso de reforma em áreas urbanas nos Estados Unidos, isto é, o uso de uma linguagem de justiça social para mascarar resoluções hierárquicas e descentralizar o professor como locus de produção pedagógica. Em outras palavras, um processo que torna o professor invisível no processo de práticas políticas.

Na verdade, o silêncio em torno dessas questões, suas problemáticas éticas à parte, também é comum dentro de comunidades musicais; principalmente dentro de escolas públicas. Esse silêncio previne que articulemos exatamente do que os alunos estão sendo salvos: de seus espaços e heranças

culturais, comunitárias ou ambientais? De suas etnias, raças, e classes sociais? Este silêncio, imposto de maneira clara e audível, pode ser comparado ao que Delpit (1995) chamou de “genocídio cultural”, fazendo educação musical conivente com formas de capital cultural que não beneficiam aos seus próprios constituintes. Nós gostaríamos de propor que devemos pensar as questões de políticas educativas públicas hoje em termos não somente ecológicos – que dizer, que trazem dentro deles a preocupação com uma complexidade que é onipresente –, mas também em termos epidemiológicos – através dos quais temos que prestar atenção a uma constante mutação e adaptação de conceitos, noções, deliberações, articulações, práticas, etc.

Então, se considerarmos que o propósito da música e da educação musical na vida de nossos alunos pode ser aquele no qual práticas desafiam o senso comum, e vêem conflito, tanto quanto concordância, como parâmetros sociais fundamentais, talvez possamos imaginar uma educação com e através da música que possa levar-nos a maneiras de congregar o afetivo, o lógico, o acadêmico, o gratificante, o criativo e o emotivo; além de dualidades simplistas que os mistificam e obscurecem. Conseqüentemente, compreender diálogo além da mera troca de palavras é atender ao seu potencial como elemento de conexão do espaço muitas vezes abismal entre escola e o dia-a-dia. Esses são os elementos investigados a seguir.

### **Diálogo: discurso e prática**

Nossa inabilidade de ver diálogo como uma empresa que constantemente se modifica e adapta é um dos resultados de políticas de estruturas sistêmicas que limitam pontos de vista e confinam as formas de pensamento divergente. Newfield (2008) escreve que em sua versão normalizada, diálogo abnega diálogo. Diálogo que nos desafia, onde não adivinhamos a história nos primeiros cinco minutos, é freqüentemente descartado como perigoso, desordenado. Esse é o centro de sua proposta, sugerindo que universidades como Harvard, Yale ou Princeton produzem líderes que não sabem pensar. Isto é, burocratas do mais alto nível e competentes administradores, mas sem visão ou pensamento criativo; em suma, indivíduos para quem diálogo é mera retórica, mero procedimento, mero processo de disseminação de informação – e não um processo de transformação de conhecimento.

Entretanto, diálogo e nossas respostas a engajamentos com diálogo são complexos e muitas vezes contraditórios. Como Burbules (2000, p. 259, tradução nossa) escreve, “a rejeição ao diálogo, ou

a resistência em submeter o nosso pensamento e visão a um questionamento e renegociação, não é sempre a marca de irracionalidade”.<sup>22</sup> Kohl (2000) propõe que essas reações muitas vezes são práticas de resistência a forças que tentam moldar nossas vidas.

Assim, por causa de sua complexidade, diálogo pode ser facilmente relegado ao segundo plano ou descartado totalmente. Ele pode também ser usado como disfarce, ou manipulado como “destreza verbal”<sup>23</sup> (Bruner, 1960), tornando-se objeto de controle e consentimento, bem como de conflito e desafio. Diálogo como um espaço e lugar para um interagir e para a descoberta – a fricção generativa a que Bohm (1996) se refere – somente tem chance dentro de uma redescoberta do processo educativo, se visto além de “uma importante ferramenta crítica” para o aprendizado. Dessa forma, diálogo precisa ser entendido como um interagir que é crítico, primeiramente, de si próprio; evitando o “nomear” classificatório de que falamos acima. Um exemplo singular de tal crítica seria um distanciamento da suposição de que diálogo requer consenso e resolução; o que se relaciona com a suposição de que o lecionar leva inevitavelmente ao aprendizado. Prigogine (1997), para usar um exemplo diferente, sugere que contrariamente à noção normatizada das ciências naturais – na qual as coisas, o universo, movem-se para um equilíbrio – nossas descobertas científicas com respeito à complexidade desse mesmo universo o revelam mais desequilibrado, de tal forma que, como Prigogine (1997, p. 36) propõe, “ordem flutua em desordem”.

Poderíamos considerar então a dialética entre ordem e desordem como um interagir que é fundamental para que relações sociais e educacionais sejam compreendidas. De fato, essa dialética pode apresentar uma visão bem diferente do que normalmente se entende por conflito; isto é, imagens de intolerância e desentendimento. Nós gostaríamos de sugerir que conflito seja entendido como um elemento constituinte e construtivo (ver Deleuze; Guattari, 1987). Assim, conflito pode ser visto em relação a um diálogo que não busca consentimento ou consenso. Alternativamente, podemos criar conceitos e modelos de pedagogia formados por uma desordem estruturada (*disorderly order*). Assim, diálogo e pedagogia devem ser experimentados e vivenciados não como maneiras de diminuir ou silenciar conflito, mas

como formas que o acolhem. Claro que a pergunta que segue é: mas isso é possível? E quais são os problemas ou males que derivam de processos que sugerem tais práticas aos nossos alunos e futuros professores? “Que mal” como Noddings (2003, p. 46, tradução nossa) pergunta, “podemos causar aos nossos alunos quando os encorajamos a pensar e agir crítica e reflexivamente?”.

O que podemos dizer diretamente é que presenciemos tais práticas, que elas existem. No Brasil, nos arrabaldes de Porto Alegre, recentemente assistimos a um grupo formado por alunos de vários níveis, educadores musicais em formação, e dois professores, engajados com esse tipo de pedagogia. Durante quase *quatro horas* esse grupo diverso apresentou destreza em navegar em fazeres musicais através de práticas seqüenciais e improvisatórias, ordenadas e complexas; onde diálogo e conflito geraram aprendizado, prazer, pensamento conjunto, e discussões. Nos Estados Unidos, recentemente trabalhamos com um aluno/pesquisador que desnudou um caso interessantíssimo (e pouco divulgado) de políticas relacionadas a imigrantes. No estado do Arizona, em um distrito onde a população é aproximadamente 90% hispânica, uma legislação foi aprovada proibindo qualquer tipo de ensino em espanhol. O trabalho desse educador musical tem levado a uma disputa desses valores e modificações das práticas pedagógicas no distrito, em verdade subvertendo a intenção da lei. Esses passos pedagógicos foram construídos através de diálogo e de um conflito constitutivo.

Assim, a questão que Noddings (2003) propõe é importante, mas não nos deve deter. Devemos ter cautela, pois, de fato, visões de diálogo e pedagogia baseadas nesses parâmetros de conflito podem gerar alienação, separação e violência. Apesar desses perigos e preocupações, acreditamos que as práticas que mencionamos acima são, de fato, as que quebram padrões hegemônicos e normas de pensar que previnem interrogação e questionamento.

Por fim, para que educadores musicais considerem diálogo de forma alternativa, ao invés de algo que previne ou “atrapalha” a preparação de grupos ou a transmissão de conteúdo, é preciso que consideremos o como, o quando e os porquês das formas interativas dentro da música e da sociedade em geral, investigando principalmente a interlocução entre

<sup>22</sup> No original: “The rejection of dialogue, or the refusal to submit one’s views to questioning, compromise, or renegotiation, is not always a mark of irrationality.”

<sup>23</sup> No original: “verbal glibness”



educação musical e elementos derivados de conceitos políticos, econômicos, raciais, sexuais, étnicos e éticos.

### **Pedagogias críticas: dando boas vindas ao contraditório**

Como Carlson (2005, p. 230, tradução nossa) propõe, “diálogo não é nenhum espaço abstrato onde podemos deixar para trás toda posicionalidade, poder e corpo, e engajar, como se isso fosse possível, com um intelecto desanuviado”.<sup>24</sup> Dessa forma, diálogo e pedagogias baseadas nessa visão de diálogo estão implicados e requerem risco, dúvida e desconforto. Mesmo que de forma inarticulada, tememos nos ver como pessoas subordinadas, que não têm nada a dizer (Spivak, 1988). Como educadores temos medo de nos confrontarmos como “outros”, como os que não sabem. Em outras palavras, o receio de ver em nossos alunos, em suas vidas e experiências musicais fora da sala de aula, uma riqueza produtiva da qual não participamos e, pior ainda, a qual torna antiquado, irrelevante ou secundário o conhecimento tão arduamente ganho dentro da academia e do conservatório.

Educação musical, principalmente nos Estados Unidos, tem e continua a preparar alunos com conhecimentos “básicos”, com “destrezas” tidas como essenciais. A musicalidade de tais alunos é determinada de acordo com parâmetros de reconhecimento e resposta.<sup>25</sup> Isso está diretamente atrelado a noções de conhecimento e alfabetização moldados de acordo com discursos positivistas, mas também centrais aos discursos de eficiência, *standards* e modelos de mercado, tão em voga nos parâmetros políticos americanos de hoje.<sup>26</sup>

De fato, em uma das críticas mais interessantes da pedagogia crítica, Elizabeth Ellsworth (1996) propõe que um dos papéis mais importantes de pedagogias críticas é, primordialmente, o rompimento com a noção de que podemos “ler à primeira vista”. Os objetivos e ideais de um “*musicing*”, onde *insight* e compreensão são vistos “como um ato performativo”<sup>27</sup> são divergentes a métodos e noções

técnicas de educação musical. Se, como McLaren e Giroux (1990, p. 163, tradução nossa) propõem, “uma pedagogia crítica deve ser uma pedagogia crítica de espaço e lugar”, é essencial que a expressão individual torne-se um elemento constituinte da expressão comunal. Assim, o indivíduo desenvolve sua agência sempre em relação a uma ou várias comunidades, mas ao mesmo tempo a comunidade ajuda a dar forma, constantemente, ativamente, e construtivamente, ao indivíduo. Nós propomos que esses espaços já existem, e podem ser descobertos e feitos mais amplos com e através das práticas musicais de nossos alunos.

Concluindo, gostaríamos de dizer que a resposta ou reação que recebemos muitas vezes às idéias propostas neste artigo partem da exclamação: “Como, então?!?! Diga-nos como botar tudo isto em ação!! O que devemos fazer???” Primeiramente, nós propomos que o desenvolvimento teórico no pensar da educação musical ainda resta subalterno e atrofiado, e assim convidamos todos ao desenvolvimento de modelos filosóficos, sociológicos, políticos; conceituais, enfim. Essa é uma prática, por si própria, que precisa dedicação e continuidade. Esperamos que estas páginas possam contribuir, de forma modesta, nessa empreitada. Segundo, para que possamos desejar o complexo e o contraditório – ao invés do consensual e de atos de falsa caridade (Freire, 1970) – é preciso estarmos dispostos a renunciar a nossas posições como árbitros; renegar constantemente, de maneira quieta e constante, ao nosso poder. Isso significa um engajar que é “sempre contingente e contextual”, onde a ética, e não a moral, lidera, e onde os “fins (propósitos) de nossas ações nunca são tidos como evidentes”<sup>28</sup> (Bowman, 2000, p. 42, tradução nossa). Os dois casos que apresentamos acima são exemplos de tais práticas e ideais.

O desafio de pedagogias que se consideram críticas, em nossa opinião, é de que nos lembremos do peso de nossa cumplicidade nas maneiras sistêmicas e sistêmicas em que nossa sociedade limita e estrutura. Esse é um desafio doloroso, árduo, e às vezes transformativo. O desejo e o potencial de

<sup>24</sup> No original: “Dialogue is not some abstract space where we leave positionality, power and body behind and engage with an ‘unclouded’ intellect, as if that were ever possible”.

<sup>25</sup> Assim, o epítome do “bom” músico, do músico de “qualidade”, torna-se sua habilidade de ler e tocar/cantar à primeira vista.

<sup>26</sup> A legislação “No Child left Behind” (NCLB) tem levado testes e avaliação a ápices anteriormente inacreditáveis dentro dos Estados Unidos. A constante preocupação com testes nacionais nas 3ª, 5ª, 8ª e 12ª séries tem modificado e exacerbado discursos baseados em modos comerciais e de “mercado” dentro do contexto escolar.

<sup>27</sup> *Performative* é um conceito usado por Ellsworth, mas principalmente por Judith Butler, tido como uma estratégia para a construção de conhecimento; sempre como um ato com o qual nos engajamos constantemente, e não como algo preestabelecido.

<sup>28</sup> No original: “Ends of the action are never self-evidently given”.

pedagogias críticas com e através da educação musical estão ainda em sua infância, mas, ao mesmo tempo, prometem e chamam ao nosso atento olhar.

Finalmente, essas preocupações são importantes nos Estados Unidos na medida em que tentamos dismantlar modelos públicos de educação ou construir novos sistemas para educação musical na comunidade. Mas são importantes também no Brasil, enquanto o diálogo cresce com respeito à formação de professores, e ao desenvolvimento

curricular e pedagógico em vista ao movimento legislativo atual que trará a educação musical para dentro das escolas públicas de uma maneira sistemática. As formas com que podemos aprender conjuntamente neste eixo Norte e Sul não são ainda claras, mas os reversos históricos, as similaridades e as alternativas presentes em ambas as práticas nos parecem óbvios. Esse entendimento dialógico é um trabalho que nos parece não só importante, como premente.

#### Referências

- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. 2nd ed. New York: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_. Interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times. In LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. (Ed.). *Education research in the public interest: social justice, action and policy*. New York: Teachers College Press, 2006. p. 27-45.
- BOHM, D. *On dialogue*. New York: Routledge, 1996.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- BOWMAN, W. Music as ethical encounter? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 151, p. 34-56, Winter 2000.
- BROWN, W. *Regulating aversion*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- BURBULES, N. The limits of dialogue as a critical pedagogy. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse, of theory*. New York: Routledge, 2000. p. 251-273.
- BUTLER, J. *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. New York: Columbia University Press, 1999.
- CARLSON, D. L. Beyond the reproductive theory of teaching. In: COLE, M. (Ed.). *Bowles and Gintis revisited: correspondence and contradiction in educational theory*. New York: The Falmer Press, 2005. p. 158-173.
- CHRISTIANSEN, L. The power of words: top-down mandates masquerade as social Justice reforms. *Rethinking Schools*, v. 22, n. 3, p. 18-21, Spring 2008.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. New York: Jossey-Bass, 2005.
- DELPIT, L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Brian Massumi (Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- DERESIEWICZ, W. The disadvantages of an elite education: our best universities had forgotten that the reason they exist is to make minds, not careers. *American Scholar*, v. 77, n. 3, p. 20-31, 2008.
- ELLIOTT, D. *Music matters*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ELLSWORTH, E. Situated response-ability to student paper. *Theory into Practice*, v. 35, n. 2, p. 138-143, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge Falmer, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. (Rev. ed.). New York: Continuum, 1970.
- \_\_\_\_\_. *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport: Bergin & Garvey, 1985.
- FOUCAULT, M. *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. Ed. Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.
- GIROUX, H. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey, 1988.
- HAMBLÉN, K. The issue of technocratic rationality in discipline-based art education. *Studies in Art Education*, v. 27, n. 1, p. 43-46, Autumn 1985.
- KOHL, H. *I won't learn from you: and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press, 2000.
- MARCUSE, H. *A critique of pure tolerance*. Boston: Beacon Press, 1965.
- MCLAREN, P. *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. 2nd ed. New York: Routledge, 1999.
- MCLAREN, P.; GIROUX, H. Critical pedagogy and rural education: a challenge from Poland. *Peabody Journal of Education*, v. 67, n. 4, p. 154-155, Summer 1990.

- NEUMEYER, C. M. *A history of the National Association of Schools of Music*. Doctoral dissertation (Mus. Ed.). Indiana University, 1954. (AAT 0008950).
- NEWFIELD, C. *Unmaking the public university: the forty year assault on the middle class*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. 2nd ed. Berkely: University of California Press, 2003.
- OLLMAN, B. *Alienation: Marx's conception of man in capitalist society*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- PEREIRA, S. Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2007.
- POPKEWITZ, T. Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*, v. 3, n. 2, p. 122-130, May 2001.
- PRIGOGINE, I. *The end of certainty*. New York: The Free Press, 1997.
- REGELSKI, T. *Teaching general music in grades 4-8*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Ed.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

*Recebido em 10/07/2008*

*Aprovado em 05/08/2008*

