

Um currículo abrangente, sim

Elba Braga Ramalho

Departamento de Artes – UECE
PPG em Políticas Públicas e Sociedade – UECE
e-mail: elbabr@secrel.com.br

Resumo. O texto em questão propõe um diálogo com o texto-base elaborado pela coordenadora do Fórum, Prof^a Dr^a Sônia Tereza Ribeiro, cujo tema versa sobre “diretrizes: qual currículo?”. Problematisa o conflito cultural entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. Expõe algumas das causas desse conflito, apoiada em revisão bibliográfica consistente. Sugere aos educadores musicais a implementação de propostas curriculares abrangentes que não incorram na unilateralidade de uma só abordagem.

Palavras-chave: currículo e culturas, estética clássica e construtivismo

Abstract. This text aims to dialogue with prof. Dr. Sônia Tereza Ribeiro's main text for the Forum of Debate 2, whose subject is “Guidelines: which curriculum?”. It enquires the cultural conflict between teachers and students during learning process. It reveals some of the reasons for this conflict, supported by a reasonable bibliographical research. Finally, it suggests that music educators embrace multiple educational in order to supplant the unilateralist approach.

Keywords: curriculum and cultures, classical aesthetic and constructivism.

Sobre o texto-base

O currículo como “construção social” é premissa do texto da Prof^a Sônia Tereza Ribeiro, inserindo-se na visão contemporânea de pensadores preocupados com o modo de superar as pretensas dificuldades surgidas a partir do desequilíbrio entre demandas e ofertas quanto à formação musical das novas gerações. Como bem se refere Sônia Tereza, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares para todos os níveis do ensino de música no país, há ainda algumas questões a serem melhor refletidas antes que se tomem decisões finais inadvertidamente.

Seguindo o roteiro da consistente avaliação da Prof^a Sônia, no âmbito da graduação, pelo que se percebe, a regulamentação apresenta-se mais clara. Constata-se que as recomendações dos documentos oficiais tanto enfatizam a universalização das diretrizes curriculares quanto dão possibilidades aos executores de interagir com novas reflexões: assegura-se a flexibilização, propõe-se a consideração das demandas emergentes e o diagnóstico de um real perfil do formando; dá-se relevância à formação como “processo contínuo, autônomo e permanente”.

No âmbito do ensino fundamental e médio, observa a colega algumas incertezas na implementação das propostas dos documentos, tanto no que diz respeito à filosofia norteadora dos projetos político-pedagógicos, quanto na indefinição sobre a qualificação do professor da área.

Ao que tudo indica, a relação academia-escola fundamental e média carece de mais consistência. Tem-se conhecimento das inúmeras produções de pesquisadores da área sobre o assunto, mas seria interessante indagar se tais reflexões alcançam, efetivamente, os órgãos deliberativos de educação municipal e estadual e chegam a subsidiar a organização de seus projetos político-pedagógicos. Se o diagnóstico reflete uma parceria tênue, vale a pena averiguar para futuros aprofundamentos da questão.

Em relação ao Estado do Ceará, percebem-se carências na formação dos educadores musicais. A situação é de uma quase total inadimplência do único curso de licenciatura, principalmente em razão da pouca procura do alunado para o magistério, diante do fascínio que as atividades de músicos da noite despertam nesses jovens. Fortaleza e os principais municípios do estado se tornaram pontos turísticos e vêm absorvendo mão-de-obra musical para atividades de lazer das casas noturnas, para as bandas e corais, mas de modo algum esse leque de ofertas comporta os músicos disponíveis. Nos últimos dois ou três anos, nossos alunos, por não encontrarem trabalho nesses mercados, estão se voltando para o magistério como meio de sobrevivência. Retornam à universidade para complementação dos estudos que os habilitem a exercer a profissão em condições mais dignas, pois como bacharéis em música seu salário é reduzido pela metade¹.

Não é do meu interesse adentrar nesse campo mencionado, mas a constatação da realidade tem nos mostrado o desconforto permanente entre nossas propostas curriculares e as necessidades que nos apontam as mudanças sociais. E no meio disso estão os jovens, razão de ser de nossa tarefa como educadores. A título de complementação à brilhante exposição da Prof^a Sônia Tereza Ribeiro, pretendo apontar alguns aspectos conceituais sobre currículo.

Das estratégias para a circulação do “capital estético”

Minha prática de longos anos na lida com jovens, sejam eles estudantes do ensino fundamental e médio ou universitários, tem revelado a existência de um “espaço vazio” entre sua cultura musical e a que recebi na academia. Os conflitos decorrentes desses choques experimentados, e a minha impotência para superá-los, parecem ser a tônica de meu cotidiano na atividade de ensino.

Musicólogos e educadores, dos mais variados recantos do mundo, também têm constatado essa dificuldade, e apontado, com insistência, para a urgência do uso de novas estratégias para mudar o rumo pedagógico. Não se pode negar a relevante contribuição advinda da interdisciplinaridade dos estudos culturais e o papel da etnomusicologia como propulsores de novas visões para a postura pedagógica em nosso tempo.

Posso acrescentar que os estudos atuais sobre as culturas de tradição oral também têm trazido significativas contribuições para a cultura letrada, levando-nos a conceber outro modo de enfrentar tais fenômenos, principalmente diante da constatação de que cada cultura tem seus próprios códigos, sua própria racionalidade; de que cada cultura deve ser abordada com critérios que partam dela própria. A música, apesar de seu registro escrito, também revela seu aporte no campo da oralidade, pois sabemos que as prescrições da partitura não revelam o evento sonoro na sua totalidade. Lembra-nos Dalhaus (1991, p. 24) que enquanto a linguagem escrita representa em mais alto grau a linguagem, na música a linguagem musical anotada só o faz pela metade.

Voltemos ao ponto central da questão, qual seja o das diretrizes para um currículo como construção social. Mas como operacionalizar isso, na prática? Nessa direção, trago à baila algumas das idéias desenvolvidas por Nicholas Cook em seu opúsculo *Music: an introduction* (2000), por ter encontrado pontos convergentes com alguns de meus questionamentos. Cook nos revela que a dificuldade em se administrar a crise de identidades, proveniente da multiplicidade de culturas musicais que nos cercam, advém do modo unilateral como a academia pensa sobre essa área ainda hoje, qual seja o modo de conceber música advindo da sociedade burguesa do século XIX: um modelo oriundo da economia industrial clássica que gerou a economia de “serviços”, baseada não somente na produção de mercadorias mas na produção de bens sim-

1 Depoimento dos próprios licenciandos. Fortaleza, 2002.

bólicos. Nesse contexto, a cultura musical se revela como abrangendo, de maneira hierárquica, a produção de composições para serem interpretadas e apreciadas pelo público ouvinte. Portanto, dá-se um desdobramento do processo de produção capitalista em três etapas: produção da obra, a sua distribuição – através da *performance*, da elaboração de partituras, dos multimeios – e o consumo. Esses três níveis hierárquicos, observa Lucy Green (1996), são o que os sociólogos denominam de “práticas de sobrevivência grupal e histórica”.

A obra musical, apresentada como partitura, veio possibilitar a “estocagem”, a sua permanência como “capital estético”, naturalmente, traduzido entre nós como repertório. Na nossa mente estabeleceu-se, como natural, a ideologia de que o fazer musical é do domínio de especialistas apropriadamente qualificados em instituições de ensino formal; a inovação é central na cultura musical, na qual os compositores constituem-se como elemento primeiro, uma vez que são geradores do “capital estético”; os intérpretes atuam apenas como intermediários; os ouvintes são consumidores passivos (Cook, 2000, p. 17). A noção de música como “capital estético” tem tido sua aplicabilidade nos currículos dos projetos pedagógicos da moderna educação musical de duas maneiras: tradicionalmente, centrados na obra, numa reprodução das três etapas do processo de representação da cultura musical – “produção-criação”, “distribuição-*performance*” do repertório, e “consumo-apreciação”; e, atualmente, centrados no aluno, com ênfase em atividades a serem trabalhadas institucionalmente para desenvolverem habilidades de criar, executar e apreciar, tendo como meta final resultados satisfatórios que permitam aos estudantes o domínio de qualquer uma delas, uma vez que se supõe saibam ler e escrever música. Observa-se, pois, que do destaque na figura do compositor – como produtor –, e mesmo do instrumentista ou do regente – como intérpretes fiéis –, em direção ao apreciador ouvinte, o novo paradigma curricular pretende transformar os alunos de passivos em ativos, mas que se salvaguardem na sua formação os princípios conteudísticos da música culta.

O fato de que a música seja considerada na dimensão da hierarquia “compositor-intérprete-apreciador”, e ainda como capaz de transcender espaço e tempo, tem limitado o campo da educação musical a um caminho cada vez mais estreitamente prescrito no que diz respeito ao modo de ouvir e apreciá-la: as instituições de ensino ainda não se libertaram totalmente da prioridade no estudo da estrutura musical associada ao estudo dos

fatos biográficos do compositor e ao desenvolvimento dos estilos. Isso para que se adquira o hábito correto de se ouvir música e, conseqüentemente, uma atitude atenta e respeitosa para com essa música dos grandes mestres.

Nicholas Cook ainda nos afirma que não é somente mudando a concepção clássica de “capital estético” para uma concepção mais ativa do estudante, através do uso de estratégias facilitadoras da aquisição de habilidades, que se vai responder às questões que se nos apresentam as várias culturas musicais do nosso entorno. Trata-se de mudar a natureza do processo. O desenvolvimento de habilidades não deixa de favorecer a perpetuação da ideologia hierárquica que se faz notar nas etapas seqüenciais do ato de comportar-se apreciar, as quais abrangem desde a formação do músico profissional, do crítico musical, até a formação do diletante – o educador musical e apreciador, ambos ficando, geralmente, fora do processo de produção da obra (ibid., p. 16).

O autor em questão não desconsidera a importância da abordagem clássica baseada na obra (o produto) e na sua análise estruturalista. Propõe, outrossim, que se contrabalance tal abordagem com uma alternativa de cunho construtivista. Como nos explica a abordagem construtivista em música? A princípio, pondo de “cabeça para baixo” a concepção da “estética clássica” (baseada no produto, na obra), concedendo ao ouvinte o primeiro plano, mas considerando-se outro paradigma: aquele que aponta uma visão da arte como de construir e comunicar novos modos de perceber historicamente. Nesse sentido, a história da arte significará, realmente, “a história da mudança dos modos pelos quais o povo vê as coisas”. Transferindo para o campo da música, o que nos trazem de contribuição os compositores de diferentes contextos culturais e musicais, na realidade, não se constitui em novas obras para serem ouvidas, mas sim em novos caminhos que elas apontam para serem ouvidas. Em outras palavras, uma das razões pela qual necessitamos da abordagem baseada na “recepção” é que ela é inclusiva. Em vez de um ponto de vista que separa, que exclui a participação e a apreciação das histórias tradicionais, a abordagem construtivista nos ensina que podemos entender música melhor se estivermos no meio dela (ibid. 2000, p. 79).

Fazer, fazendo

Essas considerações me fizeram refletir sobre possíveis soluções práticas que a implementação das diretrizes curriculares possam tomar, no

sentido de estabelecer o equilíbrio entre a estética baseada na composição e a estética da recepção.

Eu me pergunto: tem havido, efetivamente, interesse de nós educadores em verificar *in loco* as atividades musicais que estudantes desempenham fora da escola? Tem-se conhecimento de que os jovens se agrupam em práticas de música nos vários setores sociais, de maneira informal, cujos resultados ultrapassam a dimensão musical, uma vez que elas contribuem para a construção de sua identidade. Sabemos de algumas experiências de instituições não governamentais que têm levado avante projetos artísticos com fins a retirar crianças e jovens da marginalidade; da busca de colaboração de músicos práticos, por parte das universidades, a exemplo de oficinas de viola de cocho nas instituições de ensino superior do Brasil Central; da interferência de profissionais da academia em projetos pedagógicos de educação informal (a experiência com comunidades musicais em Salvador, por exemplo); das iniciativas de trazer as culturas musicais de rua para o *campus* universitário, a exemplo dos festivais da música candanga da UnB. São iniciativas relevantes, que têm resultado em trabalhos publicados, mas ainda de pouca abrangência tendo em vista as demandas do país. Por outro lado, a sala de aula na qual interagimos ainda não tem possibilitado maior expansão para o diálogo explícito, na busca de soluções práticas para a superação do “vazio” estabelecido entre o confronto de culturas – a do professor e as múltiplas culturas dos alunos.

Cabe-nos cair em campo para observar mais o aprendizado de música informal que se faz ao nosso redor. Como se aprende a tradição? Entre os cantadores nordestinos, a experiência é passada às crianças informalmente, não somente pela observação e convivência com a cultura circundante, mas através da imitação. Imitando, internalizam-se códigos, padrões, fórmulas, estruturas. Depois, de posse dessa bagagem, partem esses artistas para a criação autônoma.

No processo de produção da Cantoria Nordestina, é na articulação entre cantadores e ouvintes, intermediados pelo apologista – aquele ouvinte mais antenado –, que a obra se constrói, é transmitida e recebida pelo público. O ouvinte (aqui integrados apologistas e público), entretanto, é parte ativa na *performance*. Receptor direto e também “co-autor”, recria, na intimidade do seu ser e em função de seu próprio uso, sobre aquilo que recebe na *performance*, sem necessariamente exteriorizá-lo de imediato. Além disso, ele participa com sugestões de estilos e com sua crítica ex-

plícita pelo modo como tece comentários sobre a atuação dos repentistas. É nessa cultura da oralidade que grande parte da juventude brasileira se insere na experiência musical.

Um dos pesquisadores da cultura grega que vem contribuindo para as novas abordagens sobre culturas da oralidade, Eric Havelock, nos adverte:

Uma pressão prematura sobre o olho da criança para ler um texto, em vez de treinar o ouvido para ouvir com cuidado e repetir oralmente, talvez iniba o total desenvolvimento da cultura escrita, ao omitir o estágio necessário do processo de desenvolvimento em que a prática oral se torna companheira íntima da palavra reconhecida visualmente. [...] Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais (Havelock, 1998, p. 28).

Mas volto à mesma pergunta: como operacionalizar um possível diálogo multicultural em proposta pedagógica renovada?

Lucy Green (1996) recorre à sociologia da música como instrumento de explicação desses conflitos, e aponta para algumas soluções viáveis. Para essa autora, o papel fundamental da sociologia da música estaria tanto na compreensão dos significados musicais, no tocante à organização das práticas musicais a que me referi anteriormente – “produção, distribuição e consumo” – quanto na construção social desse significado. Os significados musicais que construímos socialmente estão relacionados à nossa experiência com música e se definem em dois tipos: o “significado musical inerente”, aquele que trazemos de nossa inserção no grupo social, e o que esboçamos interiormente sobre essa experiência, ou seja, “o significado delineado”.

Quando nos expomos à música, tais significados apresentam-se indiferenciados, obscuros. Por isso, é essa uma das razões dos nossos conflitos sobre essa arte. A música que ouvimos se nos apresenta aceitável ou não, dependendo do que ela representa em nossa bagagem de significados. Se em nossa cultura, nosso grupo social vive experiências musicais outras que aquelas priorizadas no ensino acadêmico, a rejeição e o desinteresse se fazem notar, obviamente. São palavras textuais da autora:

Talvez seja benéfico aos professores estarem cômicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira,

menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de sua musicalidade; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente a convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor e do que seja “ser musical”. (Green, 1996, p. 32).

Nessa direção, as pesquisas em etnomusicologia, nos programas de pós-graduação em Música, têm demonstrado avanços significativos na descoberta da riqueza de ensinamentos que tais culturas nos podem oferecer. Angela Lühning (1999, p. 60) sugere aos educadores musicais que se integrem nas culturas musicais alheias à sua, observando como elas se articulam no processo de transmissão de saber, a fim de que adquiram mais subsídios para a realização de projetos voltados para esses contextos. Que pensem no educando, muito mais como ser humano social e cultural do que como um ser que deva ser submetido a experiências educacionais com fins à reprodução de uma visão unilateral de música.

Mas os mecanismos para implementação de soluções, certamente, devem propiciar uma contínua e consistente intersecção entre universidade-escola-comunidade. Além da ligação que se estabelece na convivência com as práticas multiculturais de alunos e professores, outras estratégias de ação devem ser desenvolvidas. Uma delas, por exemplo, poderá ser a de estimular nossos estudantes a exercerem uma atividade complementar fora do *campus*, na forma de estágio social em que possam exercitar, com acompanhamento dos professores, a transmissão dos conhecimentos e habilidades em que demonstrem mais competência.

No Ceará, as Faculdades Particulares tomaram a dianteira. Assumiram o compromisso de adotar em seus currículos, a partir de 2003, como obrigatória, a disciplina “Gestão Social”, com fins a desenvolver entre os estudantes a cultura da responsabilidade social. No caso específico, comenta o editoralista do jornal *O Povo*:

[...] trata-se de interagir com o meio acadêmico para a criação de um novo paradigma de ensino, através do qual se possa inculcar, no educando, a prática e o sentido da responsabilidade social. Ou seja: a percepção de que cada indivíduo tem obrigações para com o meio no qual está inserido, sendo chamado a dar sua retribuição, em termos de ação social voluntária, a essa mesma sociedade que lhe ofereceu condições para se realizar como pessoa. E o fez, fornecendo-lhe os elementos culturais e idiossincráticos que o levam a constituir uma personalidade individual, política, cultural e profissional que (quer se queira quer não, direta ou indiretamente), é fruto de uma tecelagem coletiva. Pois, é certo não existir um ser humano que não seja resultante de um processo social (15 set. 2002).

Essa iniciativa das Faculdades Particulares do Ceará deverá constar na pauta de nossas reflexões como mais uma estratégia na interação escola-comunidade, com desdobramentos que certamente trarão trocas múltiplas e enriquecedoras.

Voltando ao tema central, e para concluir, recorro mais uma vez ao pensamento de Nicholas Cook, o qual nos lembra que uma visão curricular que pretenda atender à multiplicidade cultural deverá contemplar com equilíbrio as duas abordagens: aquela baseada na “composição” e a que tem na “recepção” a primazia, pois ambas podem, perfeitamente, ser trabalhadas em contínuo diálogo.

Referências

- COOK, Nicholas. *Music: an introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- DALHAUS, Carl. *Estética musical*. Lisboa: Edições 70, 1971.
- HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução de Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, n. 3, p. 25-35, 1996.
- LÜHNING, Angela. A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS*, n. 1, p. 53-61, dez. 1999.