

Tendências atuais em (nossa) educação musical

Eduardo Luedy Marques

Resumo

“Teorias e métodos na Educação Musical da atualidade” foi o ponto dado para a realização de uma prova didática, ocorrida no início do ano de 2003, por conta de um processo de seleção para professor substituto em Educação Musical do qual participei. Tal ponto me serviu de mote para discutir os termos “atualidade”, “teorias” e “métodos”, relacionando-os com o nosso contexto educacional e com os debates mais recentes na área de Educação Musical. Para tanto, busquei me valer de exemplos de minha própria experiência pedagógica, mas também do que podemos encontrar na recente produção acadêmica da área, em periódicos nacionais e internacionais. A “atualidade” é discutida em termos tanto de sua acepção *circunstancialista* (o estado das coisas no momento presente) quanto em termos da acepção que a compreende como pertencente às *tendências mais recentes*. Por fim, proponho que se compreenda os termos “teoria” e “método” em função de uma contextualização sócio-cultural de nossa prática pedagógica em música, com vistas a explicitar uma necessária fundamentação epistemológica de nossa atividade educacional.

Introdução

O presente ensaio foi elaborado a pretexto de uma prova didática, realizada por conta do processo de seleção para professor substituto na área de Educação Musical, ocorrido em abril do ano passado na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. O que se lê aqui é uma versão ampliada do texto que apresentei durante o referido processo de seleção. As alterações e adições feitas, no entanto—principalmente por ter incluído alguns dos exemplos que me ocorreram quando apresentei o texto em primeira mão à banca examinadora—não o alteraram em sua substância.

O tema dado para a prova didática (e, portanto, mote para o presente ensaio) foi: “Teorias e métodos na Educação Musical da atualidade”. E o que ocorreu foi que, ao tentar encontrar meios de discorrer sobre ele, certas idéias passaram a me assaltar tão insistentemente que, ao invés de tratar do que viria a ser um pensamento teórico “atual” em educação musical, relacionando-o com os métodos “atuais” de ensino de música, passei a me preocupar em discutir os termos contidos no ponto dado, bem como a própria pertinência de sua formulação.

Logo percebi que a tarefa de ter de definir termos como “teoria” e “método” e de, ao mesmo tempo, explicá-los no contexto da área de Educação Musical, demandaria considerável esforço teórico na preparação e exposição que faria à banca. Minha maior preocupação, contudo, foi mesmo com o substantivo “atualidade” que, adicionado a “educação musical”, lhe conferia uma certa qualidade ou condição sem que, no entanto, lhe atribuíse uma necessária delimitação temporal e/ou contextual. Afinal, o que seria “atual” em educação musical? Que aspectos determinariam a “atualidade” de uma prática de educação musical? Ao mesmo tempo, me perguntava, sob que condições e em que contextos sociais uma prática pedagógica pode ser considerada “atual”?

De acordo com o dicionário Houaiss, “atual” refere-se ao “que vigora, [que] se obtém ou se realiza na época presente”, mas também àquilo que “se enquadra com a mentalidade, tendências etc do momento presente”. Em “atualidade”, ainda de acordo com o Houaiss, temos: “qualidade ou estado do que é atual”; “o momento ou a época presente”; e ainda, “o estado das coisas, a circunstância do momento presente”.

Como podemos perceber, há uma ambigüidade que o termo contém: o “atual” pode ter o sentido de “novidade”, daquilo que se enquadra com as tendências mais recentes. Mas pode também ter o sentido daquilo que permanece, daquilo que vigora, não tendo, necessariamente, o sentido de “novidade”. Muito ao contrário, pode até mesmo indicar estados renitentes, resistentes à mudança, e, portanto, conservadorismo. Podendo, pois, pertencer àquela acepção de “atual” que se refere ao estado das coisas tal como acontecem no momento presente.

Exemplificando: um método ou teoria que julgamos ultrapassado em Educação Musical pode ser uma realidade do momento presente. Portanto, a “atualidade” da Educação Musical pode se referir tanto ao que é circunstancial (o estado das coisas) quanto ao que valoramos qualitativamente como “não ultrapassado”, como novo, ou como pertencente às tendências mais recentes. Podendo ocorrer inclusive, se consideramos “atual” em oposição a “antigo”, uma revisão crítica daquilo que passamos a considerar “ultrapassado”.

Nossa discussão poderia ser estabelecida, portanto, com base nesta dualidade. As tendências *mais recentes* em Educação Musical em presumida oposição à Educação Musical que ocorre *no momento presente*. Considerando sua acepção circunstancialista, poderíamos perguntar: em que medida as mais recentes discussões e contribuições teóricas, na área de Educação Musical, afetam as práticas “atuais” em educação musical?

Poderia ser um bom ponto de partida. Mas caberiam ainda outros questionamentos preliminares, tais como: de que Educação Musical falamos? A Educação Musical que faz parte da educação escolar (prevista em lei, mas ainda sem indicação clara de sua duração nos currículos do ensino fundamental)? A educação musical para a formação profissional de compositores, instrumentistas, regentes ou cantores?

E, já que utilizamos o plural, faria sentido pensar em *teorias e métodos* apropriados para, ou derivados de, contextos sociais e culturais diversos? Os processos de ensino-aprendizagem envolvidos numa roda de capoeira, numa roda de choro, numa banda de rock, ou numa determinada comunidade indígena, poderiam ser considerados para a aula de música e para a formação de professores de música?¹

Pensando em termos das diversas culturas musicais existentes em nossa própria sociedade—rock, hip hop, samba, choro, pagode, funk etc, além de outras práticas não-urbanas, ditas étnicas ou tradicionais—que fazem parte da vida cotidiana de muitos de nossos alunos, o que aprendemos em nossos cursos de formação de professores de música—em termos tanto dos processos de desenvolvimento cognitivo quanto dos repertórios sobre e a partir dos quais trabalhamos—poderia ser aplicado em qualquer um destes contextos?

Procurando não me perder na amplitude das questões que levanto, gostaria de me valer de alguns exemplos de minha experiência pessoal. Exemplos que podem ilustrar como muitos dos dilemas pedagógicos que nos acometem derivam das questões levantadas anteriormente—ou, para ser mais exato, derivam de questões de contextualização sócio-cultural de nossas atividades pedagógicas em música; as quais, de acordo com a argumentação que procurarei desenvolver, explicitam a necessidade de fundamentação epistemológica destas atividades. Antes, contudo, cabem algumas considerações acerca de teorias e métodos em educação musical.

¹ O que nos conduz à questão: faz sentido pensar em princípios universais em educação musical? A este respeito ver os artigos presentes no *International Journal of Music Education*, número 29, 1997, que buscavam comentar o tema da Conferência Anual da ISME de 1996, “Music, a universal language between all generations, times, cultures, and nations”.

Teorias e métodos

A noção de que métodos de ensino de música devem ser encarados como *construções sociais*, historicamente referenciadas, já não é questão nova por aqui. Em 1994, Tourinho nos dizia que qualquer que seja o método, este...

... reflete concepções ideológicas específicas e organiza, *apenas parcialmente*, algumas possibilidades de tratar um conhecimento durante a relação de ensino e aprendizagem (Tourinho 1994, 13) [Grifos meus].

A autora defendia então que era fundamental que buscássemos compreender as perspectivas particulares, as influências e condições históricas a partir das quais os métodos “consagrados” em educação musical haviam sido desenvolvidos. Para ela, a falta dessa discussão gerava uma adoção inquestionada de métodos “como se fossem panacéias para a prática pedagógica” (1994, 14). Mas não apenas isso. A falta de discussões de fundo filosófico a respeito dos interesses e das crenças em metodologia gerava:

... um tipo de razão pedagógica que se distancia das formas de participação concreta dos indivíduos com a música, “desculturalizando” a disciplina e a aula de música (Tourinho, 1994, 15).

De fato, não raro encontramos educadores musicais seguindo um programa pedagógico que normalmente se inicia com a aprendizagem dos conceitos relativos aos “parâmetros do som”. Diversas atividades e estratégias são, então, empregadas para fazer com que os alunos vivenciem e compreendam os conceitos de timbre, duração, intensidade e altura. E o que temos, por conta desta preocupação, são os educadores musicais demasiadamente ocupados com atividades que chamo de “meta-musicais”—aproximações de fazeres musicais mas que não chegam a ser música de fato. Vem daí a noção, infelizmente comum, de que, muitas vezes, na aula de música não há música. Em seu lugar ficam os exercícios rítmicos, solfejos, as leituras métricas, as atividades para facilitar a compreensão do timbre, das alturas etc.

Muito freqüentemente, tenho visto em minhas observações de sala de aula professores não se questionarem acerca da razão de estarem ali ensinando música; ou o porquê de adotar determinadas estratégias de ensino. Por conta da ausência de discussões de base epistemológica acerca de suas práticas pedagógicas, vêem-se por vezes sem argumentos quando a instituição escolar lhes impõe, por exemplo, um modelo de avaliação que porventura

julguem inapropriado para seu trabalho pedagógico, ou quando lhes pedem que orientem suas atividades pedagógicas em função do calendário de festas e comemorações cívicas da escola. Além disso, por conta da ausência de clareza acerca do que vem a ser o conhecimento em música e em que este conhecimento importa para o alunado, muitos professores ficam sem saber como lidar com as demandas musicais cotidianas de seus alunos.

Em minhas primeiras experiências pedagógicas com turmas de extensão, na Escola de Música da UFBA, ensinando “teoria e percepção”, durante muito tempo fiz também amplo uso de atividades “meta-musicais”. Deixava de fazer música para fazer leituras rítmicas (na base do ta-ta-ta-ta), solfejos, ditados etc; quase sempre sem fazer música e, portanto, sem permitir que tais conceitos pudessem ser melhor apreendidos através de um fazer musical concreto. Pior, sem me perguntar em quê aquele conhecimento e a aquisição daquelas habilidades importava para o que se estabelecia como conhecimento em música; e, ainda mais importante, sem me questionar acerca da natureza daquele conhecimento e de sua relevância na vida de meus alunos. Talvez, por força do hábito, por ver tantos professores agirem da mesma maneira, adotando os mesmos procedimentos, julgava que através de uma boa leitura rítmica, através de uma boa prática de solfejo, poderíamos compreender os fenômenos musicais. Na aula de “teoria e percepção” não fazíamos música, fazíamos exercícios.²

Problematizando a prática

As situações descritas acima podem ser problematizadas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para Giroux e Simon (2002), tais situações evidenciam a necessidade que temos de questionar criticamente os discursos educacionais que definem a pedagogia apenas em termos instrumentais, ou seja, “como aquilo que vem depois da determinação do conteúdo do currículo” (p.97).

Segundo os autores, mais do que apenas buscar as melhores maneiras, os métodos mais efetivos, para ensinar conteúdos já previamente selecionados, deveríamos nos perguntar acerca da natureza destes conteúdos e dos objetivos estabelecidos na relação ensino-aprendizagem. O que, na pers-

² Queria acreditar que, nas aulas práticas, de instrumento, canto ou regência, os alunos poderiam fazer música. Só que os professores “práticos”, muito freqüentemente se queixavam de que seus alunos não compreendiam música porque tinham dificuldade em ler uma partitura! Voltávamos então a reforçar ainda mais os exercícios, sem perceber que aumentávamos ainda mais as lacunas entre o pensar/teorizar e o fazer música.

pectiva teórica defendida pelos autores, implica na consideração da pedagogia como importante terreno de *luta cultural* e, portanto, de questionamento do que nós educadores e educadoras poderíamos e deveríamos fazer para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e, conseqüentemente, de construção/reconstrução de identidades sociais. Na definição dos autores:

A educação baseada numa pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade (2004, 99).

Para a Educação Musical, uma das contribuições primordiais da pedagogia crítica consiste na modificação do foco de nossas preocupações habituais: da discussão metodológica para a discussão acerca dos pressupostos epistemológicos que a fundamentam. E estes, por seu turno, discutidos em função de suas determinações sociais e implicações políticas e culturais.

E se, por um lado, ficamos sem sugestões concretas (receitas?) para o dia-a-dia de sala de aula, por outro, tal aporte teórico nos exorta a fazermos questões básicas, fundamentais à nossa prática pedagógica: o que conta como conhecimento? O conhecimento de quem vale mais? Por que *este* conhecimento e não *outro*? O que significa conhecer algo? Para que direção devemos direcionar nossos desejos?

A pedagogia crítica defendida pelos autores, por articular estratégias e técnicas didáticas com uma necessária política cultural, pode ser uma alternativa teórica para fundamentar práticas pedagógicas que desejem tornar as aulas de música mais significativas, social e culturalmente, para nossos alunos.

Tendências

No âmbito da Educação Musical, para pensarmos em tendências atuais, no sentido de “mais recentes”, proponho um rápido exame dos periódicos da área. Tantos nos “de fora” quanto nos publicados aqui, podemos ter uma amostra das preocupações e questões com que a área de Educação Musical tem se ocupado ultimamente. E o que podemos perceber, como tendência nos últimos dez anos, é um aumento de atenção às questões rela-

tivas a processos de educação musical que ocorrem em contextos sociais e culturais específicos. Ou seja, passa-se a considerar fortemente o ambiente em que os processos educacionais ocorrem.³ Assim, dentre a lista de trabalhos aceitos para apresentação num dos últimos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM),⁴ destacamos os seguintes títulos:

- Band'Erê: um projeto social
- Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina
- Escutando os sons da rua: uma proposta para crianças
- Universidade e comunidade – músico e saber popular na universidade
- Jeroky e Jerojy: categorias musicais dos Mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos
- Educação musical: proposta para uma nova abordagem epistemológica
- Repertório escolar e repertório midiático - entre dois mundos musicais
- Hip Hop Sul: a televisão como mediadora do conhecimento musical
- O rap e seus aspectos sócio-musicais

Dos títulos dos trabalhos selecionados para apresentação, neste encontro, por volta de um terço deles apontavam para preocupações com o contexto sócio-cultural. Os títulos referentes à psicologia desenvolvimentista respondiam a uma parcela pequena dos trabalhos, algo em torno de 8% do total.⁵ E o que podemos inferir a partir daí talvez seja uma mudança de paradigma—manifesta na substituição gradativa dos enfoques “psicologizantes” para os “sociologizantes”.

Ao mesmo tempo, não percebemos mais a preocupação em pertencer ou filiar-se a uma determinada metodologia em educação musical; vamos deixando de encontrar trabalhos dedicados à aplicabilidade de certos métodos (quase sempre irrefletidamente aos contextos sociais em que os processos pedagógicos se inserem) e em seu lugar, passamos a encontrar uma

³ Ver, por exemplo, o trabalho de Luciana Prass a respeito dos saberes musicais em uma bateria de escola de samba (Prass 1998/99); o de Marília Stein, acerca de oficinas de música em bairros populares de Porto Alegre (Stein 1998/99); a linha de pesquisa conduzida por Jusamara Souza, que trata do cotidiano dos alunos como perspectiva para a aula de música (Souza 1998); a exortação de Gerard Béhague, no I Encontro Latino-Americano de Educação Musical, a uma educação musical “realista”, ou seja, atenta às necessidades, características culturais e experiências prévias de nossos alunos (Béhague 1997).

⁴ O XII Encontro, realizado em Florianópolis, Santa Catarina, em 2003.

⁵ É importante frisar que esta é uma estimativa aproximada e baseada apenas na listagem dos títulos dos trabalhos aceitos para apresentação no encontro. Tal lista está disponível em <http://www.ufu.br/abem>.

maior preocupação não somente com os contextos sociais que envolvem nossas práticas pedagógicas, mas também com os seus fundamentos epistemológicos—o que vem a ser o conhecimento em música e, portanto, como deveríamos proceder para lidar com os processos de geração, aprendizagem e transmissão deste conhecimento.

Conseqüentemente, o mito de um método (ou de uma filosofia) universal de ensino passa também a ser discutido. Questiona-se, inclusive, se a psicologia desenvolvimentista poderia formular uma compreensão abrangente de modos cognitivos válidos para todos os seres humanos, fossem quais fossem seus ambientes sociais e culturais (Walker, 1996).

Aliás, um dos debates mais “atuais”, no sentido de “mais recentes”, vem justamente criticar certos aspectos da teoria desenvolvimentista.⁶ São debates epistemológicos nos quais as contribuições e os construtos teóricos da antropologia, da sociologia do conhecimento, da etnografia e da etnomusicologia confrontam a crença na universalidade dos processos cognitivos da mente humana, como se estes funcionassem independentes dos aspectos culturais e sociais humanos.

Em grande medida, estes debates têm sido provocados pela constatação de que vivemos num mundo multicultural e que conhecimento e visões de mundo variam em ambientes sociais e culturais diversos. Educadores e pesquisadores em música, a partir desta perspectiva, têm defendido a idéia de que há diferenças cognitivas subjacentes a modos diversos de expressão musical nas diversas culturas existentes no mundo. Por conta disso, a própria justificativa para o ensino de música, em nossa sociedade, passa a ser discutida com base no papel social e na importância cultural de nossas práticas musicais.

De acordo com Walker:

A música é uma analogia daquilo que faz a sociedade ser o que ela é. Aprender aquilo que é valorado pela sociedade através da música é uma das maneiras mais diretas e penetrantes de compreender aquela sociedade—tal como etnomusicólogos nos falam há anos (1998, 57).

Ao que complementa:

Para os educadores musicas a mensagem é que devemos fazer muito mais do que meramente ensinar habili-

⁶ Ver a este respeito o interessante debate acerca de música e contexto ocorrido entre Swanwick (1996) e Walker (1996; 1998a; 1998b) bem como o artigo de Määttanen e Heidi (2001).

dades e técnicas. A música não pode falar suas mensagens profundas acerca da sociedade em que vive meramente a partir dos sons. Os sons da música podem apenas se tornar relevantes em educação quando são explicados em termos das crenças e sistemas de conhecimento da sociedade, o que nos capacita a lhes atribuir sentido (Walker, 1998, 57).

O questionamento de Walker às justificativas comumente aceitas para inclusão de ensino de música em nossas escolas, baseia-se justamente na sua crítica aos pressupostos advindos das teorias desenvolvimentistas da psicologia da música. Para este autor, os conceitos de habilidade musical (definidos em termos apenas das capacidades de execução musical) são construtos relativos a uma certa tradição musical. Além disso, tal como nos informa a psicologia da música, estas habilidades não se encontram facilmente por aí (Walker, 1998).

Ora, ao se acreditar que poucos são os talentosos em música, e ao se estreitar os conceitos de habilidades musicais apenas às habilidades de execução, teremos de encontrar justificativas mais convincentes do que as que temos para convencer a sociedade e os poderes públicos que música deva ser considerada parte vital da educação e não algo que se presta apenas como lazer para a maioria ou como formação profissional, destinada a preparar alguns poucos talentosos.

A justificativa fundamental de uma empresa educacional em música deveria estar baseada numa concepção mais ampla e diversa de cultura e, portanto, dos papéis que as atividades musicais desempenham em nossa sociedade.

À guisa de conclusão

Tentando subsumir tudo que busquei discutir até aqui:

(1) Teorias e métodos em educação musical são construções sociais. Como tais, devem ser consideradas como parte das explicações provisórias que buscamos para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais envolvidos na geração, na transmissão e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem de música.

(2) Teorias e métodos, nesse sentido, são construções derivadas e destinadas a operar em ambientes sociais e culturais determinados.

(3) A elaboração de teorias e métodos deve ser fundamentada na compreensão da música como modo de conhecimento. Compreensão que é de-

terminada, portanto, em contexto social e cultural em que uma determinada prática musical se insere.

(4) Não seria, portanto, tanto o “como” se ensina, mas o “quê” e, fundamentalmente, o “por quê” se ensina o que se ensina. As implicações políticas e curriculares para a educação musical (principalmente quanto à justificação de sua inclusão nos currículos escolares) é que ela não deveria estar baseada apenas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (que precisa ser compreendido também em função do ambiente social em que ocorre), mas sim e fundamentalmente, por conta de sua representatividade cultural em um dado contexto social.

A teoria como fundamento para a elaboração de estratégias de ensino deveria, portanto, derivar da compreensão do que a música representa num determinado contexto sócio-cultural. O desafio que se apresenta, a partir desta perspectiva, é o de buscar possibilitar aos indivíduos maneiras diversas de compreender/fazer música. Estas podem ser aquelas que partilhamos social e culturalmente, ou outras que, em sua emergência, nos interpelam a serem consideradas, discutidas, questionadas em sala de aula. A “atualidade” dos debates em Educação Musical tem residido nestas considerações.

Livros e artigos consultados

- Béhague, Gerard. 1997. “Para uma Educação Musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino-americano”. *Anais do I Encontro Latino-Americano e VI Encontro Anual da ABEM*. (Setembro): 26-31.
- Giroux, Henri e Roger Simon. 2002. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Houaiss, Antonio e Mauro de Salles Villar. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Määttänen, Pentti e Heidi Westerlund. 2001. “Travel agency of musical meanings? Discussion on music and context in Keith Swanick’s interculturalism”. *British Journal of Music Education*. 18(3): 261-274.
- Reimer, Bennet. 1997. “Should there be a universal philosophy of music education?”. *International Journal of Music Education*. (29): 4-21.
- Souza, Jusamara et al. 1998. “A Relação da Escola com a Aula de Música: Um Estudo de Caso com uma Escola de Florianópolis”. *Fundamentos da Educação Musical*. (Outubro): 68-72.
- Swanwick, Keith. 1996. “Music Education liberated from new praxis”. *International Journal of Music Education*. (28): 16-24.
- Tourinho, Irene. 1994. “Considerações Sobre a Avaliação de Método de Ensino de Música.” *Anais do III Encontro da ABEM*. (junho): 13-43.
- Walker, Robert. 1996. “Music education freed from colonialism: a new praxis”. *International Journal of Music Education*. (27): 2-15.

_____. 1998a. "Swanwick puts music education back in its western prison – a reply". *International Journal of Music Education*. (31): 59-65.

_____. 1998b. "In music education 'a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend'. Is this a problem?". *International Journal of Music Education*. (32): 53-60.