

Reflexões sobre o dilema curricular nas licenciaturas em música

Reflections on the curricular dilemma in undergraduate degrees in music

Evandro Rodrigues Higa

Faculdade de Artes, Letras e

Comunicação - FAALC

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Introdução

O ponto de partida deste artigo é o novo PPC do curso de licenciatura em música da UFMS que, concluído e aprovado no início de 2017, deverá entrar em vigor em 2018, atendendo às diretrizes da Resolução no. 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura.

Durante o longo processo de reformulação do PPC de 2014 para se adequar às normativas da Resolução 02/2015, foram realizadas muitas reuniões do Núcleo Docente Estruturante do curso de música bem como diversas reuniões com egressos visando identificar os problemas em sua atuação nas escolas públicas, bem como os pontos fortes e fracos em sua formação na UFMS.

Trazendo para o âmbito da licenciatura os princípios que norteiam a elaboração de um projeto político pedagógico no âmbito escolar como um todo, foram observados os princípios de: autoridade – dos gestores e professores; qualidade – nos aspectos formal e político; participação – de docentes e discentes; autonomia – na perspectiva de uma educação emancipadora; democracia – como decorrência da prática democrática; e igualdade – reconhecendo a necessidade de atender às diferenças e demandas dos alunos (OLIVEIRA, SOUZA e BAHIA¹ apud WOLFFENBUTEL, 2014, p.62).

¹ OLIVEIRA, M.A.M. de; SOUZA, M.I.S de; BAHIA, M.G.M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M.A.M. de. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, Vozes, 2005, p.40-53.

A matriz curricular de 3.230 horas ficou organizada em Atividades Não Disciplinares (Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares – onde se incluem atividades de extensão, artísticas e de iniciação à docência e à pesquisa), disciplinas obrigatórias e optativas:

Eixo	Disciplina	Carga Horária	Natureza
Atividades Não Disciplinares	Trabalho de Conclusão de Curso	136	CND
	Atividades Complementares	306	CND
Educação e Sociedade	Fundamentos de Didática	68	CCD
	Psicologia e Educação	68	CCD
	Políticas Educacionais	68	CCD
	Educação Especial	68	CCD
	Estudo de Libras	68	CCD
	Educação das Relações Étnico-raciais	34	CCD
Leitura e escrita	Teoria Musical I	34	CCD
	Teoria Musical II	34	CCD
	Percepção Musical I	34	CCD
	Percepção Musical II	34	CCD
	Percepção Musical III	34	CCD
	Percepção Musical IV	34	CCD
Metodologia de Pesquisa	Metodologia de Pesquisa em Música	34	CCD
	Elaboração de Projeto de Pesquisa	34	CCD
Música e Sociedade	Panorama da História da Música do Ocidente	34	CCD
	História da Música Ocidental I	34	CCD
	História da Música Ocidental II	34	CCD
	História da Música Ocidental III	34	CCD
	Introdução à Filosofia da Música	34	CCD
	Introdução à Etnomusicologia	34	CCD
	Introdução à Sociologia da Música	34	CCD
	Música Brasileira I	34	CCD
	Música Brasileira II	34	CCD
Música e Tecnologia	Música e Tecnologia	34	CCD
Prática de Ensino de Música	Introdução à Educação Musical	68	CCD
	Métodos Ativos I	68	CCD
	Métodos Ativos II	68	CCD
	Aspectos Cognitivos e Psicológicos da Educação Musical	68	CCD
	Música na Educação Básica I	68	CCD
	Música na Educação Básica II	68	CCD
	Estágio Obrigatório I	102	CCD
	Estágio Obrigatório II	102	CCD
	Estágio Obrigatório III	102	CCD
	Estágio Obrigatório IV	102	CCD

Prática Musical	Canto Coral I	34	CCD
	Canto Coral II	34	CCD
	Canto Coral III	34	CCD
	Canto Coral IV	34	CCD
	Regência Coral I	34	CCD
	Regência Coral II	34	CCD
	Regência de Coro Infantil	34	CCD
	Instrumento Musicalizador I – Violão	34	CCD
	Instrumento Musicalizador II – Violão	34	CCD
	Instrumento Musicalizador III	34	CCD
	Instrumento Musicalizador IV	34	CCD
	Técnica e Expressão Vocal	34	CCD
	Oficina de Produção e Montagem Musical	34	CCD
	Arranjo e Criação Musical I	34	CCD
	Arranjo e Criação Musical II	34	CCD
Teoria e Estruturação Musical	Contraponto	34	CCD
	Harmonia I	34	CCD
	Harmonia II	34	CCD
	Harmonia III	34	CCD
	Análise Musical I	34	CCD
	Análise Musical II	34	CCD
	Análise Musical III	34	CCD
	Disciplinas opcionais	246	CCD
	TOTAL	3.230	

Na distribuição da carga horária entre as disciplinas obrigatórias, o maior percentual é do eixo Prática de Ensino em Música (32%), seguido da Prática Musical (20%). Em seguida, vem os eixos que propõem reflexões teóricas sobre a música e a educação: Música e Sociedade (12%) e Educação e Sociedade (14,6%) que, somados, importam em 26,6%. Os eixos Teoria e Estruturação Musical (9,3%) e Leitura e Escrita (8%), que propõem um domínio mínimo do letramento e compreensão da música ocidental somam 17,3%. Complementando a carga horaria, o eixo Música e Tecnologia tem 1,3% e Metodologia de Pesquisa tem 2,6% (lembrando que o Trabalho de Conclusão de Curso não entra nessa conta, pois está categorizado como Atividade Não Disciplinar).

A maior porcentagem da carga horária total do curso (3.230 horas) é reservada às disciplinas obrigatórias e optativas (86,5%), ficando o restante (13,5%) com as Atividades Não Disciplinares.

A construção de matrizes curriculares (em todos os níveis de ensino, do básico à pós-graduação) a partir da segmentação em disciplinas, vem sendo objeto de discussões e proposições que sugerem a desconstrução e até mesmo

a extinção das disciplinas que, representadas através da metáfora da “grade curricular”, geram limitações que compartimentalizam o conhecimento, favorecendo a fragmentação do processo educacional. Small (1991, p.89), por exemplo, argumenta que:

dividimos el conocimiento en compartimentos estancos (o mejor dicho, lo intentamos, ya que el mundo real desborda constantemente esas categorías) a los que llamamos ‘asignaturas’ o ‘disciplinas’, que a su vez se subdividen repetidamente. (...) En la escuela, los niños llevan una existência abstracta, divorciada de su natural matriz vivencial.

Small (Ibid.) defende que, se a realidade da experiência real não é acessível ao método científico, o conhecimento objetivo, como expressão do cientificismo, está divorciado do sujeito que “aprende” e, portanto, não pode ser a única alternativa válida para apreender a realidade. Como a construção histórica da música ocidental foi constituída conforme o paradigma científico, a forma como compartimentalizamos o ensino dessa música está racionalizada conforme as concepções gerais que norteiam a educação e a concepção dos currículos divididos em disciplinas. Através do confronto com outras culturas do mundo (o autor se refere especificamente às culturas balinesa e da África negra), Small visualiza uma sociedade potencial onde seriam estabelecidas outras relações com a natureza, com o tempo, com a concepção de futuro e de progresso, o que implicaria em uma nova forma de fazer e aprender música.

Como desconstruir nossos esquemas mentais condicionados por séculos de pensamento racionalizado que, baseado nos métodos científicos, entre tantas outras coisas, procura o controle das situações, da organização do conhecimento, dos processos de aprendizagem e das avaliações quantitativas e qualitativas? Como professores de música, somos cobrados a todo momento a planejar, executar criteriosamente e prestar contas de nossas ações educativas dentro do marco de uma educação controlada pelo Estado e metodicamente organizada, em um contexto social contemporâneo em que, mais do que nunca, as diversidades se tornaram visíveis, em que os seres humanos estão conectados e interdependentes, cultivando relações que aproximam ou afastam, criam laços de identificação ou sentimentos de repulsa e exclusão.

Pereira (2013, p.251) define o que significa ser um professor de música, ao destacar seu papel na inserção dos indivíduos na “compreensão de uma forma simbólica, tipicamente humana”. O autor afirma que não basta ser um

professor de instrumento, pois é preciso também “mediar a interação entre indivíduos e as músicas presentes não somente na sua história, mas em seu cotidiano (...) ir além da ornamentação de festas escolares [e buscar a] compreensão do próprio ser humano”.

Baseado na noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, Pereira identifica no ensino ocidental de música um *habitus conservatorial*, em que toda a estrutura da música do ocidente e seus processos racionalizados de ensino nos conservatórios de música condicionam o pensamento e as práticas dos agentes, mesmo quando se pretende ensinar músicas de tradição oral, garantindo “aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental” (Ibid., p.268)

Em outro momento de sua tese, Pereira desenvolve uma análise da presença do neoliberalismo educacional que, a partir do neoliberalismo econômico, confunde formação com educação. Nesse marco neoliberal, o objetivo primordial da educação, mais do que a formação do indivíduo, é a preparação para um mercado de trabalho. Baseado em Macedo (2000)² Pereira aponta uma distorção da “metáfora da igualdade democrática” (em que a educação é considerada um bem público), por conta das metáforas da “eficiência social” (a escola como fornecedora de capital humano necessário para o desenvolvimento da sociedade) e da “mobilidade social” (garantia de acesso a status social):

A educação torna-se, assim, um bem privado, dotado de valor de troca. Esse valor situa-se, pois, fora do campo educativo, onde se troca esse bem por emprego, prestígio e conforto. Logo, a escola precisa adaptar-se aos interesses do mercado. Por sua vez, a escolarização precisa de instrumentos de estratificação, pois não há, no mercado, lugar para todos. (Ibid., p.93)

Além dessa distorção, as noções de competência como oposição a conteúdo ocupam também lugar central na concepção neoliberal de educação, aliadas aos “conceitos de performatividade, individualismo, mercado de trabalho e avaliação – característicos do neoliberalismo educacional” (Ibid., p.95).

Situando a noção de *habitus conservatorial* em um contexto neoliberal, Pereira (Ibid., p.146) analisa diversos projetos pedagógicos de cursos de licen-

² MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? Revista Teias, UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 2000.

ciatura em música no Brasil, identificando sua presença na forma da tradição perpetuada na inovação, “fazendo com que as reformas propostas acabem por se tornar cosméticas e periféricas”, pois elas também “são produtos do mesmo habitus que criticam”. Presos ao paradigma racionalista ocidental que nor-teia o pensamento científico (bem como a música do ocidente e a educação contemporânea), o ensino de música se encontra frente a um imenso desafio potencializado pela emergência de uma sociedade que compartilha músicas em tempo real nas redes sociais, estabelecendo redes de sociabilidade que conectam e desconectam os indivíduos, construindo e desconstruindo identifi-cações múltiplas e concomitantes.

Nesse cenário, como pensar uma educação musical escolar? E na urgência da formação de educadores musicais, qual o perfil do profissional que desejamos? Pereira (Ibid., p.120) afirma que “não existe uma idéia comum sobre o papel que a música deve desempenhar na escolarização obrigatória dos indivíduos”, mas aponta uma meta: “a compreensão da educação musical como contribuição para os objetivos gerais do currículo, para o desenvolvimento global dos seres huma-nos, em que se inclui o desenvolvimento de habilidades criativas e artísticas”.

O que se percebe é que a tensão entre música e educação está presente nas licenciaturas em educação musical principalmente no que diz respeito ao repertório a ser praticado nas salas de aula das escolas de educação básica e os procedimentos a serem adotados, especialmente na valorização ou não do letramento musical ocidental (partituras). Considerando a escola como um “espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados sabe-res sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p.406 apud WOLFFENBUTTEL, 2014, p.64)³, a noção de habitus conservato-rial revela a produção e reprodução de um modelo de prática e ensino musical legitimado pela cultura erudita ocidental próprio dos conservatórios constituí-dos nos moldes do Conservatório de Paris, criado no contexto da Revolução Francesa e do Iluminismo francês como uma forma de democratização do es-tudo musical sistematizado e que deveria ser colocado à disposição de todos.

Com o aprofundamento das desigualdades sociais potencializadas pela revolução industrial e, mais recentemente, pela globalização econômica, essa

³ MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à gestão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.406-560, set./dez.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.

cultura erudita (que inclui não apenas a música, mas a literatura e as artes em geral, bem como o conhecimento científico) foi se transformando em um capital simbólico extremamente valorizado, conferindo distinção aos que o possuem, e construindo esferas de consagração e legitimação de uma cultura oficial e sofisticada, a ser socializada através da escola. No caso da música, não só as escolas são o local dessa reprodução do modelo ocidental, mas também as ONGs e projetos sociais que promovem o letramento musical e constituem orquestras, coros e grupos musicais diversos. Consagrado pelo senso comum e criticado (porém, paradoxalmente, alimentado) na academia, esse modelo de educação musical teria como seu oposto possível um ensino de música que se libertasse das limitações (reais) do letramento e trabalhasse com a oralidade como principal método de ensino, reproduzindo um repertório com o qual os alunos já estivessem familiarizados, o que, na prática, implica principalmente na música veiculada pelos meios de comunicação de massa.

O que parece estar em jogo é uma luta simbólica entre uma cultura erudita ocidental de um lado (baseada principalmente nas ferramentas do letramento e na reprodução de um repertório canônico), e a música popular midiática, folclórica e étnica de outro. Mas será que esse é um problema real?

O que entendemos por música?

Para nós, ocidentais, a percepção do que é música, isto é, um objeto artístico cuja estética foi construída historicamente no mundo ocidental, está assentada em um sistema harmônico tonal realizado sobre um temperamento artificial da escala cromática de 12 sons. Small (1991, p.122) considera isso como uma metáfora do racionalismo e do individualismo ocidental, tão bem revelado por Max Weber ao analisar o processo de racionalização do ocidente e suas relações com a ética protestante. Nesse contexto, o primado do pensamento científico, absorvido pela lógica da música ocidental, é questionado pela arte do século XX em seus aspectos de valorização do conhecimento objetivo que se torna insuficiente, se rebelando contra o Iluminismo do século XVIII (Ibid., p.103-104).

Um dos percursos mais plausíveis para a compreensão do que vem a ser “música” não está simplesmente na compreensão interna do som (isto é, das meras relações entre os sons) nem apenas na consideração sociológica/

antropológica do fenômeno musical dissociada da análise daquela construção intrínseca da música. A síntese desse dilema está no que recentemente pesquisadores identificados com uma tendência (bastante diversificada em seus referenciais teóricos e metodológicos) que vem sendo designada por New Musicology, também designada por Musicologia Cultural, Musicologia Crítica ou Musicologia Corrente. Esses novos ares que refrescam uma musicologia “antiga” baseada no estudo de obras musicais e biografias de compositores, se caracteriza por ser uma “tendência eminentemente pós-moderna [que almeja] destonar o positivismo e o conceito de autonomia da obra musical”, se utilizando não só das ferramentas analíticas da musicologia tradicional, mas articulando as discussões com disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais (SALOMON, 2015, p.55).

Para chegarmos a esse ponto, é crucial considerar a ruptura realizada pelo advento da etnomusicologia que, a partir da Escola de Musicologia Comparada de Berlim, fundada por Carl Stumpf (1841-1936) e Erich Hornbostel (1877-1935), e pelo trabalho antropológico de Franz Boas (1858-1942) que revolucionou a antropologia cultural americana em sua crítica ao evolucionismo e crença no relativismo cultural, possibilitou o surgimento da disciplina etnomusicológica na segunda metade do século XX. É no âmbito da etnomusicologia, através dos estudos seminais de George Herzog (1901-1983), Alan Merriam (1923-1980), John Blacking (1928-1990) e Bruno Nettl (1930), entre muitos outros pesquisadores, que será questionada a hegemonia da música erudita ocidental como única alternativa válida e legítima de prática musical. O confronto e o estudo das músicas étnicas trouxe à tona uma miríade de formas de fazer e praticar música, inseridas em contextos culturais extensos e muitas vezes totalmente distanciados da concepção de obra de arte conferida pela cultura erudita ocidental.

O principal ponto que diferencia a “velha” musicologia da etnomusicologia e da “nova” musicologia é que, enquanto aquela considera a música uma arte autônoma e objeto analisável de certa forma apartado da sociedade, estas consideram a arte como mediadora da sociedade, superando a oposição entre análise estética e análise sociológica, considerando não apenas as relações entre os sons, mas o quanto esses sons carregam de condicionantes históricos e sociais. Pouco importa a origem da música a ser estudada, que poderá ser desde as músicas de tradição oral, a música popular midiática e até mesmo a música erudita ocidental. Uma das ferramentas importantes nesse processo

é a transcrição gráfica dos sons apreendidos utilizando a tecnologia da grafia da música ocidental temperada que, justamente por ter sido concebida no âmbito específico de uma prática particular, é a mais apropriada para a análise de músicas que também estejam construídas nessa lógica do temperamento do som, o que, no caso, inclui grande parte das músicas populares midiáticas.

Esse letramento musical foi sendo constituído historicamente como integrante de um processo muito mais amplo de desenvolvimento do ocidente. A sociologia de Max Weber (1864-1920), está baseada na análise do processo de racionalização do mundo ocidental que, ao “desencantar” o mundo de seus componentes mágicos e sobrenaturais, acabou por aprisionar o homem em sua própria razão. Essa crítica ao Iluminismo e à noção de progresso contínuo do mundo moderno é utilizada para analisar a constituição da música erudita em “Os fundamentos racionais e sociológicos da música”, publicado originalmente como apêndice de uma edição de “Economia e sociedade” em 1956. Esse texto é um esboço que, escrito por volta de 1911, possivelmente serviria como base para um trabalho completo que Weber pretendia concluir. Mesmo assim, é hoje considerado um marco fundador do pensamento sociológico sobre música, em que o sociólogo faz uma profunda análise do processo de construção da música ocidental, comparando-a com as músicas de diversas outras culturas extra-européias, cujas diversas referências aos pesquisadores alemães da Escola de Musicologia Comparada de Berlim demonstram sua atualização com as pesquisas musicológicas da época.

Weber considera que o temperamento do som e a consequente construção de uma música baseada nas relações harmônico-tonais é a evidência, na música, da hegemonia de um processo de racionalização ocidental. “Temperar” o som foi uma estratégia dos músicos barrocos para resolver problemas de afinação e constituir uma escala fixa onde todas as distâncias intervalares fossem iguais. Dessa forma, todo o repertório da música do ocidente passou a ser feito a partir de uma escala de doze notas separadas por intervalos idênticos de 4,5 comas, isto é, “mediante a redução a distâncias sonoras apenas aproximadamente justas” (WEBER, 1995, p.130).

Além do temperamento do som, que estabeleceu um padrão de escala cromática com afinação fixa, Weber aponta outro fator preponderante para a racionalização da música ocidental: a concepção acórdico-harmônica dos intervalos:

Ela domina teoricamente a ortografia da notação, sem cuja peculiaridade uma música moderna não seria possível nem tecnicamente, nem em relação ao sentido, e que só cumpre esta sua função para a compreensão em relação ao sentido precisamente porque trata a sequência de sons não como uma sucessão indiferente de semitons mais altos, mas mantém em princípio a designação dos sons de acordo com sua proveniência harmonica (apesar de todas as liberdades ortográficas que também os mestres se permitem). (Ibid. p.133).

A submissão da linearidade melódica às funções harmonicas é o fundamento do sistema tonal, que adotou as escalas maior e menor como base para a construção de uma prática que produziu (e produz) um imenso repertório ocidental. O discurso musical resultante é mediador de uma retórica dramática que alterna sensações de tensão e relaxamento, facilmente perceptível (aos ouvidos ocidentais) na resolução do acorde da dominante na tônica (V-I), intensificado com a inclusão da subdominante (IV-V-I).

Essa prática musical baseada no temperamento artificial da escala cromática e na dramaticidade do discurso tonal foi sendo construída desde a baixa idade média com o aumento da produção da polifonia vocal (e posteriormente instrumental) e a consciente e crescente intenção de construir arquiteturas sonoras como obras de arte. Era preciso uma tecnologia própria para conceber racionalmente essas obras musicais, o que desembocou na invenção de uma grafia própria: a partitura. Weber considera a notação ocidental como um dos aspectos fundamentais para o advento dessa prática musical e, mesmo admitindo que “as músicas artísticas dos povos letrados empregam às vezes cifras, mas muito regularmente letras para a designação do som” (Ibid. p.120), destaca a importância da partitura para a fixação das práticas musicais do ocidente, “Uma notação desta espécie é, para a existência de uma música tal como a que possuímos, de importância muito mais fundamental do que, digamos, a espécie de escrita fonética para a existência das formas artísticas linguísticas” (Ibid. p.119).

Portanto, a construção do paradigma musical ocidental só foi possível porque a cultura européia passou a valorizar cada vez mais a razão e o cientificismo, especialmente a partir do Iluminismo do século XVIII. Além do importante papel desempenhado pela racionalização nos processos de construção dos instrumentos musicais (especialmente o órgão e o piano, instrumentos de afinação fixa e temperada), as bases dessa prática musical estão fincadas: 1)

em uma escala cromática de doze sons com distâncias intervalares perfeitamente ajustadas através do temperamento; 2) na hierarquia harmônica que estabelece o domínio da tônica sobre os demais graus e 3) na criação calculada e controlada de arquiteturas sonoras homofônicas e polifônicas através da grafia em partitura.

A persistência dessa prática construiu uma tradição ocidental, que condicionou, em grande parte, nossos ouvidos a perceberem e atribuírem significações próprias à uma música tonal/harmônica/temperada. Mesmo a proposta de desconstrução desse paradigma através de movimentos estéticos como o atonalismo, o serialismo e as vanguardas musicais do século XX, não conseguiram (pelo menos ainda) nos afastar dessa prática que está presente, sobretudo, em grande parte de nossa música popular tradicional e midiática. Weber admite, porém, que essa gramática musical é limitada e, mesmo que hegemônica, é o resultado de uma construção histórica e social contextualizada nos processos de racionalização do pensamento e da vida ocidental:

A interpretação dos sons de acordo com a proveniência harmônica domina sobretudo inclusive nosso “ouvido” musical, que é capaz de sentir de modo diferenciado, de acordo com sua significação acórdica, os sons identificados enarmonicamente nos instrumentos, e mesmo “ouvi-los”, subjetivamente, de maneira diferente. Nem mesmo os mais modernos desenvolvimentos da música, que se movem, na prática, várias vezes na direção de uma desintegração da tonalidade - ao menos em parte produto da característica virada romântico-intelectual de nosso gozo em direção ao efeito do “interessante” -, podem se livrar totalmente de pelo menos algumas das relações residuais destes fundamentos, nem mesmo mediante o contraste. (...) Mas a *ratio* tonal, mesmo que jamais possa alcançar o movimento vivo dos meios musicais de expressão, atua por toda parte, ainda que de modo indireto e por detrás dos bastidores, sempre como princípio formador, de modo especialmente intenso, mesmo em uma música como a nossa, na qual ela foi tomada como fundamento consciente do sistema sonoro. (Ibid. p.134).

Construída como gramática fundamental da música do ocidente, essa música racionalizada, foi, a partir da criação do Conservatório de Paris, o conteúdo único dos currículos do ensino de música formal (e não-formal), chegando aos nossos dias quase como uma condição essencializada da educação musical. Como ferramenta indispensável, para seu entendimento e reprodução, a partitura ocupa uma função central nesse processo, constituindo o que Pereira denomina de *habitus* conservatorial. Mesmo quando o repertório privilegia a

música popular tradicional e midiática, as transcrições e arranjos para os mais diversos conjuntos vocais e instrumentais utilizam a escritura como suporte:

O ensino formal de música está sempre atrelado à aquisição do código musical e, por isso, traz em si resquícios dos moldes conservatoriais. Como mostrado antes, outro fato que auxilia na construção desta hipótese é a questão da música popular na educação musical e no âmbito do ensino superior. (PEREIRA, 2013, p.167).

Essa centralidade da escrita no ensino formal de música deve ser contextualizada de forma mais ampla, considerando o processo de constituição de uma cultura musical condicionada por um processo de racionalização ocidental que envolve não só o pensamento, mas também as relações de sociabilidade e produção de bens materiais e imateriais. O letramento musical não é um problema criado pelo habitus conservatorial, mas a condição de uma cultura musical integrada em um contexto filosófico, científico, educacional e artístico particular que, por conta da ampliação de sua hegemonia, acabou sendo, em parte, naturalizada. Por outro lado, o grau de sofisticação e lógica racional de sua técnica (embora limitada a um sistema temperado) possibilitou a apreensão e transcrição (embora limitada a uma escuta condicionada e seletiva) de músicas de tradição popular tradicional e midiática, favorecendo a análise e compreensão de seus componentes intra-musicais. Transcrições de músicas estranhas ao sistema ocidental, ainda, constituem o principal método utilizado por etnomusicólogos para se apropriar de variados repertórios de práticas musicais. Embora importantes, porém, as transcrições não podem jamais prescindir de uma análise antropológica e sociológica que contextualizarão os sons, evitando considerar a música como uma esfera autônoma e descolada da condição humana que a gerou e onde justifica sua significação.

Não há como negar, que, ainda, hoje nos sentimos confortáveis e familiarizados com os componentes dessa música tonal/temperada, que fixada no classicismo do século XVIII, continua praticada como música popular e é veiculada através de diversos suportes midiáticos em um processo comunicativo intenso que nos enreda em uma teia de pertencimento cultural:

A música, sobretudo a clássica, é, na verdade, um mundo matizado, onde convivem de modo mais ou menos organizado e pacífico espécies diversas. Em termos mais técnicos, podemos dizer que se trata de um conjunto de elementos heterogeneos – altura, duração, timbre etc. – mantidos juntos por convenções de vários tipos que contribuem para transformá-los em prática comunicativa. (STEFANI, 1989, p.42).

Essa prática, que consideramos como música, com certeza não é a única no mundo, mas é a que nós, ocidentais, reconhecemos em geral como música, com um relativo grau de autonomia (seja como obra de arte ou como objeto de consumo, ou uma síntese das duas coisas), integrada em uma lógica racional de produção capitalista e cumprindo as mais diversas funções sociais.

Educação musical escolar

Já é quase consensual a perspectiva de que uma educação musical escolar deve considerar o ponto de vista dos educandos, valorizar suas identidades e identificações musicais, porém ampliar seus horizontes e sua capacidade de compreender outras referências sonoras e culturais, contribuindo para a construção de um cidadão responsável e consciente de seu papel social. Uma das estratégias mais recorrentes é incluir a prática de música popular tradicional e midiática. Desde o advento da Lei 11.769/2008 que incluiu a música como conteúdo curricular obrigatório (mas não exclusivo) na educação básica, o que se percebe é uma irregularidade na inclusão dos conteúdos musicais nos currículos, especialmente ao justificar sua importância na educação escolar.

Segundo Souza et al⁴ (apud FIGUEIREDO e PEREIRA, 2009/2010, p.313), em pesquisa realizada em 2002, na concepção de professores do ensino fundamental a música na escola cumpriria as funções de: terapia; auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; mecanismo de controle; prazer, divertimento e lazer; transmissão de valores estéticos; meio para trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais; disciplina autônoma. Mesmo ressaltando que o ensino da música “deve estar alicerçado em uma compreensão da mesma como campo do conhecimento necessário à formação integral do ser humano”, Figueiredo e Pereira não desqualificam as funções relacionadas e que apresentam fragilidade em sua concepção (destacadamente as cinco primeiras), pois consideram que “mesmo aquele tipo de argumento criticado pode vir a somar e contribuir para evidenciar a importância da música na educação escolar.” Acrescentam, ainda mais, baseados em Ibañez⁵ (apud HUMMES,

⁴ SOUZA, Jusamara V.; MATEIRO, T.; BEN, L. D.; OLIVEIRA, A. J.. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos 6*, Porto Alegre, PPG-Música/UFRGS, 2002.

⁵ HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

2004, p.21), Figueiredo e Pereira destacam as funções de integração social e configuração grupal que a música pode ocupar no espaço escolar e sugere, finalmente, levantar “a possível contribuição da educação musical na educação para o tempo livre onde a música ocupa um lugar especial na vida da maioria das pessoas.” (Ibid. p. 321)

No âmbito da formação dos educadores musicais, não faltam intenções que apontam uma integração entre os universos eruditos e populares. Entretanto, no processo de inclusão de um repertório baseado em músicas populares, as técnicas musicais e didáticas (especialmente no que se refere ao letramento musical), acabam reproduzindo as técnicas e didáticas próprias para o ensino da música erudita. Pereira (2013, p.158) sintetiza a situação:

A música popular vem lutando por um espaço nas universidades, mas peca ao submeter-se às forças desse *habitus* [conservatorial]. O que quer a música popular na universidade? Legitimidade, reconhecimento, status. Todavia, a própria música popular opera seleções em seu ingresso na universidade: não é toda e qualquer manifestação popular que adentra no âmbito do ensino superior, mas ‘a boa música popular’. Quais os critérios para essa seleção? Critérios estabelecidos pela ideologia musical incorporada, não todos, mas parte deles – complexidade, espiritualidade, universalidade... Tal fato reflete a luta pela posição privilegiada, a luta por uma maior cotação no valor como capital cultural.

Sem dúvida, temos que reconhecer que, de um modo geral, boa parte do que consideramos música popular prescinde do letramento musical, atualizando-se constantemente através dos processos da oralidade (intensificados com o advento da fonografia e todos os avanços tecnológicos de reprodução sonora e visual posteriores). O que ainda parece persistir em sala de aula (seja no ambiente escolar, seja no ambiente acadêmico onde são formados os futuros educadores musicais que atuarão na escola) é uma concepção de música popular “melhorada” através de ampliações do espectro harmônico, construção de arranjos sofisticados e execuções primorosas, muitas vezes transformando e domando o caráter dionisíaco de boa parte do repertório selecionado.

Reduzir e confinar a música popular em partituras e arranjos escritos não deve ser visto como uma concessão às práticas musicais não eruditas, muito menos como um procedimento de melhoria daquelas práticas, ou simplesmente um caminho alternativo para se fazer música popular. A centralidade da notação musical, que encontramos na música erudita, não tem como ser repro-

duzida no ambiente de grande parte dos universos de música popular. Porém, realizar transcrições com a finalidade de analisar e compreender melhor algumas relações intra-musicais referentes ao ritmo, melodia, polifonia, etc., pode contribuir para uma prática mais consciente daquele repertório, confluindo com os estudos e pesquisas musicológicas e etnomusicológicas. Nesse ponto, o educador musical não seria um mero reproduutor (não muito consciente) de repertórios de música popular através de técnicas e métodos didáticos, mas um agente crítico capaz de compreender os meandros do discurso musical em seus aspectos mais íntimos, pois ao ter sua capacidade de percepção auditiva ampliada e dominar uma tecnologia de notação (no caso, ocidental, já que vivemos sob esse paradigma), ele se torna também um pesquisador e, de certa forma, um etnomusicólogo. Claro que, desde que em sua formação esse processo de construção e reprodução de uma cultura musical ocidental seja contextualizada e compreendida como integrante de um processo muito mais amplo de constituição de uma cultura racionalizada, evitando uma visão etnocêntrica e hierarquizada que eleva a arte musical do ocidente à posição de linguagem privilegiada e superior às demais culturas musicais do mundo.

Mesmo que o educador musical, no ambiente escolar não use os recursos da notação musical, é fundamental que ele seja preparado para dominar suas ferramentas. Porém, essa referência cultural deve ser vista não como um fim em si mesmo, mas como ponto de partida para a ampliação de seu próprio universo musical, uma plataforma de lançamento para alçar vôos mais ousados na exploração, compreensão e realização de outras práticas musicais, outros repertórios e até mesmo de outras formas de letramento musical.

Acreditamos que a dicotomia música popular x música erudita se constitui em um falso problema em termos de educação musical. Afinal, quais as fronteiras entre uma prática e outra? E de que música popular estamos falando? Entender no que consiste uma prática erudita de música (no ocidente) significa compreender os processos históricos e sociais que possibilitaram sua emergência em um contexto de racionalização potencializada pelo Iluminismo francês do século XVIII, baseada no conceito de civilização e supremacia da ciência. Quanto à música popular, é preciso recordar o movimento contra-Iluminista alemão que deu nova significação ao termo *Kultur* como defesa da tradição nacional, dos valores espirituais, das artes e trabalhos manuais, do individualismo e das emoções (KUPER, 2002, p.25):

A autêntica *Kultur* dos alemães certamente seria preferível à *Civilização* artificial de uma elite francófona cosmopolita e materialista. (...) Essas duas correntes de pensamento sobre cultura se desenvolveram em oposição dialética uma à outra. (...) Na visão do Iluminismo, a civilização travava uma grande luta para vencer as resistências das culturas tradicionais, com suas superstições, seus preconceitos irracionais e suas lealdades temerosas a governantes sarcásticos. (...) Da parte do contra-Iluminismo, a definição de inimigo era a civilização racional, científica e universal: o próprio Iluminismo. Associada a valores materiais, ao capitalismo e muitas vezes à política externa e à influência econômica, essa civilização ameaçava a cultura autêntica e condenava artes seculares à obsolescência. O cosmopolitanismo corrompia a linguagem. O racionalismo perturbava a fé religiosa. Juntos, eles corroíam os valores espirituais dos quais dependia a comunidade orgânica.

Essa reação dos intelectuais alemães ao Iluminismo francês estava conectada com a luta pela construção e afirmação de um nacionalismo alemão que deveria ser legitimado pela valorização das “verdadeiras” raízes de uma cultura “autêntica” a ser resgatada entre as práticas de cultura popular como expressão da sabedoria do povo, dando origem, posteriormente, ao neologismo *folklore*. Um dos atributos fundamentais dessa cultura é a oralidade, isto é, prescinde-se do letramento erudito e a transmite através de gerações como um patrimônio imaterial guardado na memória social. A música (ou o que nós entendemos como música) está presente nessas práticas não como um objeto autônomo destinado à fruição estética (atributo da obra de arte ocidental), mas integrada em estruturas culturais onde os processos de significação transcendem o mundo material e buscam conexão com outras lógicas não racionalizadas (ou com outras formas de racionalização). Trazer essas práticas para uma aula de música deve ser sempre feito de forma muito cuidadosa e prudente, com a consciência de que o que está sendo experimentado e praticado é um recorte bastante limitado de um universo cultural muito mais abrangente e complexo. O fato de (geralmente) não vivenciarmos essas culturas (parcialmente ou em sua totalidade) exige um esforço enorme para apreender pelo menos uma fração de seus significados intra e extra-musicais. Seremos sempre estrangeiros tentando traduzir um idioma com o qual temos pouca ou nenhuma familiaridade. Nesse ponto, os aportes das pesquisas etnomusicológicas serão de vital importância para fundamentar uma prática musical responsável, coerente e, acima de tudo, respeitosa.

Outra luta simbólica no campo da educação musical escolar ocorre entre a música erudita e a música popular midiática. Esse tipo de prática musical

(que alguns autores denominam “música popular urbana” ou “música popular de mercado” ou mesmo, na visão de Mário de Andrade, “música popular-resca”) surge no início do século XX com a invenção do fonógrafo e com o advento do rádio como deflagrador de um processo que tomou proporções gigantescas e continua a crescer apoiado no desenvolvimento tecnológico de formas de criação, transmissão e recepção musical. O conceito de “indústria cultural” criado pelos intelectuais da chamada Escola de Frankfurt na primeira metade do século XX, teve como um de seus expoentes o sociólogo e filósofo Theodor Adorno (1903-1969) que, ao afirmar que o sistema tonal deveria ser superado através de um esclarecimento estético que só a “arte séria” poderia proporcionar, colocou a música popular industrializada (e comercializada como discos) em uma posição inferior (e até mesmo nociva) na escala de valores de uma música revolucionária e emancipadora. Adorno acreditava que só a contemplação artística “desinteressada” seria capaz de proporcionar uma experiência estética libertadora e que a música popular produzida pela indústria cultural, vista como repressão disfarçada de satisfação, traria inevitavelmente uma “regressão” na capacidade auditiva e conscientizadora das massas.

Essa visão adorniana deve ser contextualizada e situada no tempo e no lugar de onde falava o sociólogo. Hoje, os estudos de música popular discutem sua força e significação a partir dos mais variados campos e referenciais científicos. Pesquisar e compreender a música popular midiática implica em abordar os complexos temas das identidades e identificações (nacionais, grupais, regionais, locais, de classe, de gênero, etc.), das tecnologias de comunicação, da construção de gosto, das redes de sociabilidade, da constituição dos campos artísticos, etc.. A música popular constitui-se em um campo de lutas simbólicas extremamente instigante e atual, conferindo selos de legitimidade a determinadas estéticas e estabelecendo núcleos de consagração, na mesma proporção em que seleciona e categoriza as músicas conforme as demandas dos variados públicos consumidores. Renato Ortiz (1998, p.90), ao se referir à distinção feita por Pierre Bourdieu em “O mercado de bens simbólicos” (capítulo 3 de “A economia das trocas simbólicas”), adverte que, no campo artístico “a idéia da ‘superioridade da arte’ não é meramente uma estratégia de distinção, mas também um elemento de crítica”.⁶

⁶ Conforme Ortiz (1998, p.66), Bourdieu “distingue entre uma ‘esfera de bens restritos’ e outra de ‘bens ampliados’, (...) Para Bourdieu, o campo erudito tende a estabelecer suas normas de

O que se depreende é que a música popular midiática é segmentada em categorias que operam seleções entre o que pode e o que não pode ser “aproveitado” na educação musical. Nesse processo, muitos gêneros musicais, artistas e movimentos são evitados em um processo seletivo definido a partir dos referenciais de qualidade musical eruditos (musical e poético), sem levar em conta os processos históricos e sociais que justificaram sua emergência e os mecanismos de identificação que envolvem seus criadores e consumidores em um universo de pertencimento que transcende a própria música.

Na complexidade desse quadro, os educadores musicais são confrontados com uma realidade para a qual nem sempre estão preparados para interagir. Considerar as historicidades e os processos de construção cultural, a constituição de redes de sociabilidade e pertencimento e de lutas simbólicas no campo das identidades e identificações, são condições para se compreender e reconhecer as contradições contemporâneas e manter acesa a chama da crítica consciente.

Uma das experiências mais atuais sobre educação musical escolar é realizada pela educadora inglesa Lucy Green e consiste na concepção de sala de aula como local para entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais, em que a música popular é valorizada por si só e por seu potencial de conduzir os alunos a uma “esfera mais ampla de apreciação musical” (onde se inclui a música folclórica e erudita). Através da consideração dialética do significado musical que a educadora divide em inerente (intra-musical) e delimitado (extra-musical), busca-se atingir a “celebração” musical como objetivo máximo do processo educativo:

Por meio de um envolvimento direto e positivo com os significados inerentes da música, (...) os alunos teriam a experiência do potencial da autonomia da música (...), aquele aspecto teórico do significado musical, no qual o significado inerente liberta-se das amarras estreitas das delimitações previamente inquestionáveis. (GREEN, 2012, p.73).

Segundo a autora, “os modos como a música é produzida e transmitida dão origem à natureza de seus significados inerentes, bem como às suas dife-

legitimidade, e se destina a um público de produtores de bens culturais que também produzem para seus pares. O campo da ‘indústria cultural’ encontra-se no pólo oposto. Ele obedece à lei da concorrência, visando a conquista do maior mercado possível, e dirige seus produtos fundamentalmente aos não produtores de bens culturais”.

rentes delineações” (Ibid. p.68). Portanto, uma resposta positiva aos significados inerente e delineado conduz à celebração musical, pouco importando o tipo de música que esteja sendo praticado (inclusive no caso da música erudita tratada como prática significativa), assim como uma resposta negativa a ambos desemboca na indesejada “alienação” musical (o que pode acontecer também com a música popular tratada como conhecimento curricular).

Considerações finais

Vivemos em um mundo contemporâneo em que a velocidade atordoante com que as informações circulam dificultam o aprofundamento nas questões e a reflexão crítica consciente. Preferimos os embates dicotômicos e as “soluções” fáceis baseadas na unilateralidade dos pontos de vista e nos dogmatismos ideológicos que a racionalidade ocidental impôs como substitutivo aos dogmatismos religiosos, ao mesmo tempo em que vemos florescer toda forma de fundamentalismos, dificultando o diálogo e nos tornando surdos às vozes e às músicas do “outro”. É muito mais fácil sucumbir à tentação da urgência de escolher sem muita reflexão entre duas opções opostas e excludentes, do que buscar, através do diálogo e da audição atenta, compreender os diversos pontos de vista que matizam nossa condição humana.

A educação musical, como espaço crítico de discussões permanentes, se caracteriza como um campo sensível onde a ciência e a arte (ou o que consideramos como arte) dialogam constantemente. Esse diálogo inclui um trabalho hercúleo de reflexão sobre nossos próprios paradigmas culturais ao mesmo tempo em que nos abrimos para compreender e valorizar outras formas de fazer e conceber a cultura. Mas todo esse trabalho, pelo menos até o momento, está inexoravelmente contextualizado em uma tradição que, mais do que qualquer outra, valoriza a racionalidade, a abstração e a categorização, tendo a ciência como principal lente para leitura do mundo empírico.

O dilema curricular das licenciaturas em música é objeto de permanentes e muitas vezes acaloradas discussões entre os especialistas, formuladores de currículos, educadores musicais e docentes de cursos de graduação. Um dos assuntos mais desafiadores é a relação a ser estabelecida entre o laboratório formativo da academia e a realidade das salas de aula nas escolas de ensino básico. Outro assunto desafiador é a relação entre os sentidos do ouvir

(oralidade da música) e do ver (ler partituras). Entretanto, acreditamos que essa polaridade não apresenta, de fato, um problema, e a busca deve ser no sentido de unir essas duas práticas em uma só: fazer e ensinar músicas que sejam significativas para todos os atores sociais envolvidos nesse processo. Para isso, uma via de dois sentidos deve ser construída, como uma ponte musical e humana entre o educador e o educando. A celebração musical decorrente desse encontro só será possível com a consciência do que somos, como lemos, ouvimos e pensamos o mundo e em que relações de pertencimento estamos inseridos, ao mesmo tempo em que buscamos transcender essa situação, ouvindo e compreendendo outros pontos de vista, outras formas de fazer e comunicar o que entendemos por música.

Resumo: A partir da matriz curricular do curso de música da UFMS, o artigo desenvolve reflexões sobre a constituição da música ocidental, sua inclusão na educação musical escolar e as relações dicotômicas que colocam em oposição a música erudita e as músicas populares.

Palavras-chave: matriz curricular; UFMS; música ocidental; educação musical.

Abstract: The curriculum of the UFMS music course is the starting point of this paper, which develops reflections about the constitution of western music, its inclusion in school music education and the dichotomous relations that put in opposition the classical music and the popular musics.

Keywords: Curriculum; UFMS; Western Music; Music Education.

Referências

BRASIL. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-formação-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf> Acesso em: 30 abril 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de, PEREIRA, Emanuel de Souza. Fundamentos sociológicos da educação musical escolar. *DAPesquisa*. Santa Catarina, UDESC. N.7, p.309-323, Ago/2009 a Jul/2010).

GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Trad. Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM*, Londrina, v.5, n.28, p.61-80, 2012.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP, EDUSC, 2002.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1998.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2013.

SALOMON, Leonardo. *A outra história: os discursos da new musicology e sua aplicação nas didáticas de história da música*. Curitiba, Editora Prismas, 2015.

SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Trad. Marta I. Guastavino. México, Editorial Patria, S.A. de C.V., bajo el sello de Alianza Editorial Renacimiento, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

STEFANI, Gino. *Para entender a música*. Trad. Maria Betânia Amoroso. Rio de Janeiro. Editora Globo, 1989.

UFMS. Projeto Pedagógico do Curso de Música. Campo Grande, 2014.

UFMS. Projeto Pedagógico do Curso de Música a ser implantado em 2018. Campo Grande, 2017.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Trad. Leopoldo Waizbort. São Paulo, EDUSP, 1995.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica*. Curitiba, Editora Prismas, 2014.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017