

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE MÚSICA: A
NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA EM
EDUCADOR MUSICAL

LEANDRO MONTOVANI DA ROSA

RIO DE JANEIRO, 2016

REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE MÚSICA: A
NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA EM
EDUCADOR MUSICAL

por

LEANDRO MONTOVANI DA ROSA

Projeto de Pesquisa submetido ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação do Prof. Dr. Alvaro Simões Corrêa Neder.

Rio de Janeiro, 2016

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial minha mãe Ivony Montovani da Rosa e meu pai, Dirceu da Rosa (*in memoriam*), por tudo! A minha companheira de vida, Lorena Cruz, pela paciência, companheirismo, suportes técnicos e amor. Ao meu querido amigo e orientador Alvaro Neder, por ajudar a estruturar minhas ideias, pensamentos e por me fazer ter uma nova forma de compreender o mundo. À querida professora Mônica Duarte, por ter me dado os primeiros estímulos sobre a responsabilidade social que o meu diploma de uma universidade pública representa para a sociedade. A todos os meus amigos e colegas de profissão, com destaque para Lucas Guerra. A todos os professores do IVL e CCH, que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho. Por fim, agradeço ao grande educador brasileiro Paulo Freire, por toda vida, obra, existência e por me fazer “pensar certo”.

“Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.”

(Paulo Freire)

ROSA, Leandro Montovani da. *Reflexões sobre a função social do ensino de música: a necessidade de transformação do professor de música em educador musical*. Monografia (Licenciatura em Música) – Curso de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor um debate em torno das categorias Educação e Música, e a forma como elas se relacionam, tendo como ponto de referência a ótica da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, visando com isso, tornar esse processo de aprendizagem em uma experiência realmente transformadora para o educador musical e o educando.

Palavras-chave: educação musical, pedagogia crítica, experiência transformadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – O DESPERTAR DA CRITICIDADE	10
1.1 Educação musical: A inter-relação entre forma e conteúdo	12
1.1.2 Lógica do Controle <i>versus</i> Lógica da aprendizagem	12
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	15
2.1 Crítica ao modelo educacional atual	15
2.1.2 Reflexão sobre a Pedagogia Crítica na Educação Musical.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
REFERÊNCIAS	21

INTRODUÇÃO

A educação musical na contemporaneidade deve ter como principal desafio, reconhecer a música como um fenômeno abrangente inter-relacionando as instâncias sociais e culturais que permeiam a formação dos indivíduos, além, é claro, de revisar todos os conceitos eurocêntricos que a consagraram (Araújo, 2006). Os professores, por sua vez, devem, segundo Souza (2013, p. 61): “[...] Compreender o caráter dialógico da educação em que a aprendizagem ocorre tanto do professor para o aluno quanto vice-versa”.

Sob essa perspectiva, a música passa a ser compreendida somente dentro de um contexto cultural, a ser determinado por instâncias socializadoras, quais sejam, a família, a comunidade, a escola e a mídia. Tais interações educativas tornam-se preponderantes na relação das pessoas com a música, ainda que de forma involuntária ou inconsciente.

Enquanto influenciadora direta desse processo, não podemos ignorar o fato de que a mídia exerce cada vez mais destaque na formação cultural do cidadão contemporâneo através da sua intensa capacidade de transmitir informação de maneira abrangente, sendo, por isso, rotulada de cultura de massa. Há de se observar, todavia, que para alguns o fenômeno midiático restringe o valor cultural da música, sobretudo a popular, empobrecendo a diversidade, ao transformá-la num mero produto capaz de trazer lucros ao mercado fonográfico ou, como melhor define Queiroz:

[...] Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção. (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Por outro lado, também é preciso reconhecer que o poder da mídia para disseminação e alcance dos novos gêneros de música popular, acirrando a contradição com os gêneros consagrados, contribui de forma positiva para uma maior pluralidade

das músicas populares, uma vez que aumenta a capacidade de representações socioculturais, como bem destaca Neder:

A música popular se constrói e se define pela sua pluralidade, justamente no contato e confronto com outras músicas, por meio de seu uso por sujeitos concretos, por sua vez mediado por categorias históricas, sociais e culturais. Em consequência, a compreensão de seu significado deverá, necessariamente, passar pela discussão de tais confrontos, sujeitos e categorias. Como todos estes elementos estão sempre em movimento, dificilmente o termo “música popular” indicará um conjunto fechado de músicas e suas características, que seja válido em todo tempo e lugar.

Deve-se destacar também o papel da família e da comunidade como agentes formadores de valores, já que muitas das influências e apreciações musicais são constituídas nesse âmbito social. Um conjunto de valores profundamente enraizados é transmitido de modo implícito no seio das relações domésticas e comunitárias, contribuindo para modelar a identidade cultural dos seus membros. Contudo, não são capazes de propiciar um conteúdo que abarque diversidade cultural, haja vista que sua concepção é feita principalmente a partir de valores já sedimentados por membros de gerações anteriores.

A partir de tais aspectos (sociocultural e midiático) apresentados, a função do educador musical é entender e dialogar com esses conteúdos que irão constituir o gosto musical de seus alunos e até mesmo o seu próprio. Nessa interação e troca de conhecimentos, o aprendizado musical passa a ser uma experiência enriquecedora para ambos, transformando a docência, seja nos ambientes formais ou informais, em uma experiência musical-democrática, onde o saber é compartilhado e experimentado sob múltiplas óticas, de modo a preservar as individualidades culturais e, por conseguinte, a diversidade, assim como enfatiza Queiroz:

[...] O principal e mais importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e a apreciação da “cultura local”, pois reconhecer sua cultura é conhecer a si mesmo. (QUEIROZ, 2003, p. 773).

Nesse sentido, temos como referência a obra do renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire, que buscava apresentar questões no ambiente de aprendizado que fizessem referência com o conhecimento já adquirido pelos alunos face à sua realidade,

problematizando ao invés de naturalizar os processos de aprendizagem a fim de alcançar um saber profundo e crítico.

É bem verdade que a teoria da pedagogia crítica freiriana é uma proposta voltada para a alfabetização de jovens e adultos e não diretamente para a educação musical, como se pretende neste trabalho. No entanto, os princípios e as diretrizes de sua obra podem ser aplicados a qualquer relação pedagógica, podendo-se traçar um paralelo da alfabetização com diversas outras linguagens, inclusive a musicalização.

A contextualização do conhecimento tem como objetivo o entendimento da própria realidade. Para Freire, o aprendizado só ocorria quando se alterava a percepção de realidade tanto dos alunos quanto dos professores. Quando esse fim é alcançado, têm-se, assim, não somente a transmissão de um saber definitivo, mas a educação transformadora, em que o mundo e a sala de aula passam a estar conectados.

Alinhado a tal fundamento, este trabalho será concebido na intenção de alertar os futuros educadores musicais a pensarem a categoria música sob uma ótica de maior criticidade em que se faça necessário não somente incorporar as reais demandas dos alunos, ao abarcar seu contexto cultural, sem desprezar qualquer instância formadora: midiática, familiar (sociocultural) ou de caráter mais subjetivo. Mas, indo além, os pedagogos musicais deveriam transformar o ensino numa ferramenta que possibilitasse correlacionar tal contexto com o mundo, cuja leitura e entendimento crítico, a partir da música, o tornaria apto a ser um sujeito de transformação de sua própria realidade.

O que se pretende aqui é que a educação musical dialogue no sentido de problematizar questões acerca dos conceitos de música, com todas as suas implicações sociais: se dizemos que é, então por que é? Questionar aspectos de conceitos estéticos e metodológicos musicais perpetuados, requer consequentemente questionar também outras esferas valorativas que extravasam o universo musical, mas que com ele se interligam.

Segundo as premissas deste trabalho, só a partir da leitura crítica de mundo o ensino musical tornará o aluno apto a ter real autonomia de suas escolhas, sejam elas musicais ou não. Nesse sentido, afirma um dos principais sociólogos da área educacional: “não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados” (BOURDIEU, 1979, p. 17).

CAPÍTULO 1

O DESPERTAR DA CRITICIDADE

Ao longo da minha vivência musical, seja como músico ou como professor de música (instrumento), percebia, ainda que inicialmente de modo intuitivo, a existência de uma hierarquização valorativa dos gêneros musicais pertencentes a um processo maior de dominação social que se estendia, por consequência, à esfera cultural. No entanto, tal percepção, com contornos ainda vagos, não foi suficiente para anular os vícios de estereótipos, tão próprios dessa hierarquização cultural, impregnados na minha formação, fazendo-me reproduzi-los na minha prática profissional.

Ao ingressar no meio acadêmico, pude perceber melhor a disputa hierárquica entre os gêneros musicais: os mais estruturados sistematicamente frente a outros menos estruturados, onde claramente o gênero no qual tinha meu alicerce profissional, o choro, encontrava-se em desvantagem dentro dessa categorização hierárquica. Curioso perceber como tal lógica opressora conseguia atingir até mesmo esse estilo, que, apesar de ser “genuinamente” brasileiro, é carregado de concepções técnicas e estéticas de música europeia e até bastante estruturado sistematicamente, ou seja, um dos gêneros de música popular que mais atendia às demandas das categorias hegemônicas.

Intrigava-me ainda mais notar que, mesmo num meio acadêmico de representação da música popular como a UNIRIO, uma das primeiras Universidades a ter um currículo específico nessa área no Brasil, o conflito da hegemonia estética subsistia. Questionava-me, então, o porquê de gêneros de música popular não nacionais, como por exemplo o *jazz* norte-americano, gozarem de um prestígio maior na preferência entre os meus pares acadêmicos. Caso é que, embora alguns gêneros possuam pressupostos técnicos e estéticos semelhantes, havia uma hierarquização que sobrelevava aqueles pertencentes a civilizações de maior poderio econômico e social.

Sendo assim, deveríamos trazer tais questões para a abordagem musical, e não apenas tratá-la no âmbito meramente da subjetividade.

Dessa forma, ao contrário do que alguns tentam afirmar, acredito que o exercício de formação, seja ele qual área do conhecimento for, nunca é neutro:

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém. Ora, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma tala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. (BRANDÃO, 1981, p. 9)

Os questionamentos frente a tais inquietações latentes passaram a ganhar contornos mais claros com reflexões a partir da leitura de um estudo realizado por Elizabeth Travassos com alunos do Curso de Música da Unirio, enquanto professora do IVL, sobre as definições dos gostos musicais, no qual abordava conteúdos como o surgimento, fortalecimento e até mesmo a exclusão dos gêneros de música popular nas universidades. Em seu texto ela diz:

Do banimento passou-se à interação institucionalmente mediada que preserva a hierarquização na forma de círculos concêntricos, ocupados por tipos de música cuja legitimidade decresce à medida que se afastam do centro. (TRAVASSOS, 1999, p. 120)

É evidente que neste trabalho não abordarei sobre as origens das músicas populares brasileiras assim como tampouco farei dele um estudo mais aprofundado sobre sua desvalorização, já que não considero tais pressupostos fundamentais nem fatores motivadores para sua construção. A narrativa desse confronto acadêmico, que me assombrou por alguns anos, presta-se apenas para demonstrar como o choque cultural entre o popular e erudito me possibilitou perceber as fissuras da educação musical, e que mais tarde se transformou em reflexões mais profundas e amplas à luz da obra de Paulo Freire, com seus ensinamentos da Pedagogia Crítica. Esta me ajudou a compreender melhor meus pensamentos a respeito do que ocorria no universo musical e

seus contornos sociais e me levaram a outros questionamentos, sobretudo em relação a *práxis* da educação musical, o real objetivo desse trabalho.

As vivências acima descritas me trouxeram a consciência de que a própria prática educacional deveria ser discutida e repensada. Nos atuais moldes, ela pode ser compreendida como um instrumento de conformação de castas culturais se distanciando de princípios do respeito e diversidade, na medida em que privilegia a técnica e a estética musical sempre tomando como ponto de referência a música de caráter eurocêntrico, aceitando com naturalidade seus pressupostos como se fossem de caráter universal, sem dialogar com os contextos socioculturais de gêneros musicais distintos, além de atuar num confronto entre música de tradição escrita e oral. Assim, a educação musical no meio acadêmico pode constituir-se como uma espécie do que Freire chamou de “bacharelismo estéril”, em que a investigação e produção cultural, como forma de interpretação e reflexo da identidade cultural de um povo, deixa de ser um elemento imprescindível e passa a ser tangencial ou uma honrosa exceção a *práxis*.

1.1 Educação musical: A inter-relação entre forma e conteúdo

A problemática frente à hierarquização dos gêneros musicais me impulsionou a questionar os motivos pelos quais isso acontecia e se o modelo de ensino seria uma das causas na formação dessa desigualdade. Ao recordar minhas experiências de aprendizagem musical, me dei conta de que o aprendizado sempre me ocorria de modo a exercer um papel de passividade no processo de ensino-aprendizagem e que recentemente comecei a perceber como muitos de nós adotamos praticamente o mesmo tipo de postura. Quando me refiro a “nós”, me dirijo não apenas aos músicos e professores de música, e sim a todos aqueles submetidos aos dogmas tradicionais da pedagogia no mundo ocidental, seja qual for a área de conhecimento, em que se predomina a atuação tecnicista com pouco estímulo à reflexão.

Para tanto, antes de continuar abordando a pedagogia musical, acho importante trazer para esse trabalho um melhor esclarecimento sobre pedagogia, ainda que na forma de um breve recorte.

1.1.2 Lógica do Controle *versus* Lógica da Aprendizagem

Nos atuais quadros pedagógicos busca-se prioritariamente um currículo com base nas habilidades técnicas, formando o professor como um técnico do Estado com o dever de implementar os conteúdos didáticos de modo a aperfeiçoar alunos para atender ao mercado de trabalho.

Para a estudiosa em políticas educacionais Maria Inês Marcondes, há uma sobreposição do predomínio daquilo que chama de “lógica do controle” frente à lógica da aprendizagem. Esta passa a ditar a ótica do que é considerado conhecimento, ensino e avaliação na atual política de ensino tradicional.

Na lógica da aprendizagem o conhecimento é visto como produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo nas quais os alunos realizam trocas e se ajudam. A avaliação é basicamente diagnóstica.

Na lógica do controle, o conhecimento é visto como um conjunto de dados retificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor e tarefas individuais com destaque para a memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e para a classificação dos alunos e escolas. (MARCONDES, 2014, p. 139)

Entendo que o modelo educacional ao qual fui submetido no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, está interligado aos modelos educacionais internacionais, o que basicamente nos remete aos países da Europa ocidental e principalmente Estados Unidos. Aceitando que possuam mais *expertise* na área do conhecimento e da pedagogia, transferimos lógicas de ensino semelhantes para o Brasil, num reflexo tardio de práticas e modelos adotados por estes países em décadas anteriores, a exemplo das

políticas americanas de avaliações em larga escala da década de 80, seguidas atualmente nas escolas brasileiras.

A incorporação do padrão vigente nos países do Norte ocidental muitas vezes ocorre sem interpretar nossas peculiaridades temporais, espaciais e socioculturais. Logo, se o paradigma não possui filtro ou contextualização para outras conjunturas, no caso, os países periféricos como o Brasil, trata-se de incorporar soluções que, embora possam ter sido bem-sucedidas num dado contexto, tornam-se equivocadas e até incompatíveis a outra realidade.

Na Constituição de 88, uma de suas diretrizes sobre os escopos da educação determina “Direito à educação, com padrão de qualidade, na oferta do ensino”. No entanto, deixa amplas margens para interpretações diversas do que seria um padrão de “qualidade”. Quais seus indicadores e parâmetros? Como mensurá-la?

Muitos estudiosos que buscam alcançar um entendimento acerca da qualidade entendem que sua definição abrange grande complexidade envolvendo várias dimensões a depender do olhar do observador e da perspectiva histórica. Assim, a definição de qualidade estaria sujeita a mudanças conforme a ótica dos entes envolvidos, seja o aluno, professor, Estado ou mercado de trabalho. É preciso discutir as ideias e os valores da sociedade antes de estabelecer mecanismos e fontes de recursos para a área da educação.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Antes de abordar o tema em questão neste capítulo, não podemos incorrer no erro de não o contextualizar minimamente. É preciso que o educador musical entenda onde ocorrerá sua prática docente e seja capaz de reconhecer toda a problemática a qual esse lugar estará sujeito. Por isso, a compreensão do modelo educacional atual torna-se ferramenta indispensável para tal.

2.1 Crítica ao modelo educacional atual

Os critérios hegemônicos de classificação do saber ligados a padrões estabelecidos do ponto de vista eurocêntrico acabam por reproduzir uma forma de entender a educação a partir de um eixo central e originário que muitas vezes não perpassa o universo da pessoa a quem se destina, deslocando para a marginalidade todo o arcabouço cultural diverso daquele considerado como dominante. Como bem descreve Bourdieu sobre a legitimação do capital cultural predominante:

Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor e a que tem valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto de informações legítimas (SILVA apud BOURDIEU, 1979 p.169)

Não diferentemente das outras formas da dinâmica do ensino, a educação musical acabou também sendo contaminada por tais vícios, negadores de representação e identidade das pessoas. Esses vícios são o que Freire descreve em sua obra como “educação bancária”, que por não ser dialógica, transforma o ato de educar, em uma mera ferramenta de continuação de *status quo*, em que todo o conteúdo a ser passado é imposto desumanamente.

Uma educação conservatorial, com características formais, teóricas e excessivamente tecnicistas, próprias das civilizações europeias, tendem a renegar a cultura musical que se distancia dessas características, o que transforma a musicalização em mais um processo formal de transmissão do ensino.

O conjunto de práticas desse modelo muitas vezes produz um ambiente propício para as contradições do ensino com as demandas sociais, já que aquilo que se vive e é experimentado pelos alunos não dialoga com o conhecimento adquirido nos ensinamentos, que frequentemente são transmitidos de forma impositiva.

As aflições trazidas pelas contradições já evidenciadas acima ganharam contornos propositivos através do contato com as ideias de educação transformadora de Paulo Freire e suas experiências práticas com a alfabetização de adultos na década de 50. A educação passa a ter um porquê para além do sentido de incorporação de conhecimentos técnicos, e no nosso caso, a música passaria a ter uma carga de representatividade cultural e acirramento de contradições em igualdade com os saberes técnicos.

Segundo suas ideias, a educação para a autonomia transformaria o professor em um educador no sentido amplo e o aluno em um sujeito de atuação do próprio aprendizado, através do processo de autoconsciência do indivíduo e compreensão crítica do seu contexto para então transformar-se em agente de mudança da sociedade.

Com isso, Paulo Freire pretendia incorporar o conhecimento de mundo trazido pelo aluno, reconhecendo sua subjetividade. Suas vivências, percepção e até condicionamentos sociais, dentro desta perspectiva, passam a ser um conjunto de signos que devem ser incorporados no processo de aprendizagem. Dessa forma, o trabalhador

rural, por exemplo, deveria trazer do seu modo de vida, sua relação intrínseca com a natureza, suas ferramentas de trabalho, ou seja, todo seu universo cultural para transformá-lo em insumo do aprendizado e vocabulário temático. Educar é um exercício ético de valorização e reflexão do contexto histórico-social do educando:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, P.1996 p. 37)

Este “novo” paradigma educacional, além de significar um avanço contra o modelo opressor, torna o aprendizado uma construção dialética do conhecimento entre professor e aluno, no qual o aluno traz sua bagagem cultural conectando-se ao universo cultural trazido pelo professor. Este deve se apresentar como mediador do encontro e do diálogo entre universos culturais, permitindo uma troca de saberes enriquecedora para ambos e conferindo autonomia crítica aos educandos, ao torná-los sujeitos conscientes de suas ações. Ou, como defende esse educador:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, P.1996 p. 25)

2.1.2 Reflexão sobre a Pedagogia Crítica na Educação Musical

No ensino da categoria Música, ao considerar o universo cultural do aluno como ponto de partida, se reconhece a importância da conexão do indivíduo com a representatividade cultural da qual faz parte. No entanto, é necessário não somente trazer esse universo para o ensino musical. A simples incorporação do conjunto de valores que constituem o educando significaria a redução desse paradigma educacional apenas ao âmbito do reconhecimento, do saber-se estar num determinado espaço social,

cultural e histórico. A pedagogia crítica nos diz que devemos ir além, buscando não somente a compreensão da realidade social do indivíduo, mas provocar uma profunda reflexão sobre os fatores que fundamentam sua perpetuação ou transformação.

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. (FREIRE, P. 2010 p. 51)

Com isso, o ensino da música se transformaria numa espécie de musicalização crítica, capaz de levar em consideração elementos externos aos conceitos técnicos e estéticos da categoria música a fim de permitir ao aluno a compreensão de sua realidade cultural e conseqüentemente torná-lo capaz de ser, como diria Freire, um sujeito de mudança. A necessidade que o educador perceba essa realidade é a única forma de livrá-lo de armadilhas do ensino musical que são costumeiramente reconhecidas como “educação musical”.

Um educador consciente desse quadro jamais incorrerá no erro de transformar suas aulas de música em imposições de métodos “reconhecidos mundialmente”, como eficiente ferramenta de ensino de música, pois este saberá reconhecer que a não revisão dos conceitos acerca da categoria música, dificilmente será capaz de educar alguém musicalmente, este caminho quando bem sucedido, no máximo conseguirá musicalizar, do ponto de vista técnico e estético, ignorando todo um universo de representações socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste projeto é a conscientização crítica que futuros educadores musicais, assim como eu, deverão ter a respeito do real papel da educação, e no nosso caso em especial, a educação através da música. Não podemos mais admitir apenas como educação musical, o simples fato de introduzirmos mecanismos de linguagem europeia no que tange à categoria música, em forma de métodos teóricos perpetuando com isso determinadas violências simbólicas camufladas nos nossos gostos musicais. Faz-se necessário transformar de forma mais democrática e transformadora a experiência musical.

A aplicação da pedagogia crítica na educação musical (PEM) deve ser entendida como um processo de aprendizagem que tem por finalidade induzir os alunos a pensarem criticamente e contextualizarem o conteúdo apreendido. Ao incluir os espaços informais que influenciam na formação musical dos alunos (rádio, tv, *internet*, casa, comunidade e eventos sociais) nos espaços formais, instituições educadoras, o ensino musical torna-se muito mais estimulante e produtivo, preenchendo as aulas de música de significados reais ou, como define Freire, conectando a palavra (música) ao mundo.

Considerar através da visão antropológica, ajuda na contextualização sociocultural dos alunos, partindo de suas experiências, é um reconhecimento de que os mesmos estão inseridos numa rede de significados particulares. Assim como as práticas musicais estão em dinâmica transformação e ressignificação, própria de todo processo cultural, podemos dizer que, atrelado a ela, está uma forma de educação musical. Para

além dos espaços escolares, é possível identificar um modelo de ensino e aprendizagem, consonantes ou característicos de cada cenário sociocultural. Segundo conclui Arroyo após sua pesquisa antropológica sobre a educação musical em dois contextos sociais distintos (uma festa popular de caráter religioso e um conservatório de música): “Focalizar as representações sociais sobre o fazer musical atuantes em cada contexto possibilitou perceber que cada um é regido por uma lógica própria, que cria significados.” (Arroyo, 2000).

Diante dessa afirmativa, também podemos conceber a educação musical, não apenas como um reflexo de um meio cultural, mas, além disso, um componente formador da cultura, já que está, tanto quanto a produção musical, a criar e recriar constantemente os significados. Como discorre Arroyo quando diz que: “[...] o fazer musical e o ensino e aprendizagem de música são não apenas constituídos pelo contexto sociocultural, mas participam na constituição desse contexto.” (Arroyo, 2000).

Com isso, podemos entender que outras áreas como a antropologia, contribui para a educação musical, enquanto campo do conhecimento à medida que lhe empresta a visão de experimentação dos signos locais, como algo relativo às representações sociais de cada agrupamento, tornando igualmente importantes as práticas culturais sob diferentes enfoques, posto que elas são particulares. Desse modo, o fazer musical de músicas populares e a sua forma de transmissão de ensino e aprendizagem, constitui-se tão relevante quanto às práticas musicais dos espaços formais escolares, cuja comunicação do saber torna-se mais tecnicista. Ambas as formas de educação musical, a que se refere Arroyo, entendida aqui de maneira ampla, particularizam seus contextos culturais. Se a primeira está intrinsecamente ligada a uma tradição musical oral e empírica, a segunda, por outro lado, é pertencente ao fazer musical erudito europeu, condicionado ao domínio dos códigos musicais, cuja distinção de quem ensina e aprende, está bem definida numa sala de aula. Por fim Arroyo termina concluindo que “A aposta é na real possibilidade da transformação do olhar, a partir de exercício antropológico baseados na vivência do estranho e no estranhamento familiar.” (Arroyo, 2000).

Com todos esses discursos acerca da aprendizagem musical, me sinto obrigado a concluir que o desafio para a educação musical é conviver e aceitar a prática dos

fazeres musicais e toda sua complexa diversidade, criando indivíduos capazes de se reconhecerem ou não em determinados estilos musicais, mas, sobretudo conscientes dessas diferenças e o que isso representa, na sociedade.

Uma aula numa instituição específica para o aprendizado da música, provavelmente será completamente diferente da que se realizaria em uma escola pública regular, desprovida dos mais variados recursos, inclusive humano. Dessa forma, a eficácia dos conteúdos será também relativizada, mas o tipo de aula que se destinar a educar musicalmente, não aceitará apenas que padrões técnicos e estéticos conceituem seus resultados, na verdade esses parâmetros serão secundários na ação formadora de seus educandos. A educação musical crítica propiciará uma leitura de mundo a partir do universo sociocultural de seus educandos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Revista Transcultural de Música*, v.10. Barcelona, dez de 2006, p. 0.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, v.5. Porto Alegre, set de 2000, p. 13-20.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugament*. Paris: Minuit, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Nova Iorque: Continuum, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NEDER, Alvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Revista Per Musi*, n. 22. Belo Horizonte, jul/dez de 2010, p. 181-195.

MARCONDES, Maria Inês. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas de sistemas apostilados na rede pública In: CUNHA, C; SOUZA, J.V; SILVA, M.A. (org) *Faculdade de educação e políticas de formação docente*. Campinas, Autores associados: Faculdade de educação, Universidade de Brasília, 2014, p. 125-141.

OLINTO, Gilda. Capital cultural, classe e gênero em Bourdier. *Informare – Cadernos do programa de pós-graduação em ciência da informação*, v.1, n. 2. Rio de Janeiro, 1995, p. 24-36.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área da educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-

GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, Porto Alegre, em 2003. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003. P. 772-779. 1 CD-ROM.

_____ Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, v.10. Porto Alegre, mar de 2004, p. 99-107.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da Abem*, v.21, n. 31. Londrina, jul/dez de 2013, p. 51-62.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade cultural. *Horizontes Antropológicos*, ano V, n. 11. Porto Alegre, out de 1999, p. 199-144.