

“Em educação musical ‘cem flores desabrocham e cem escolas de pensamento disputam’.* Isso é um problema?”¹

Robert Walker

[Tradução e apresentação Eduardo Luedy Marques]

Apresentação à tradução

O presente artigo de Robert Walker,² publicado originalmente no *International Journal of Music Education*, em 1998, toma como ponto de partida a problemática justificação da inclusão do ensino de música numa educação escolar compulsória. Walker toma os argumentos tradicionais que utilizamos para defender a presença da música nos currículos escolares para discutir aquilo que considera ser uma crise geral do ensino de música: a falta de propósito da educação musical contemporânea, algo que se traduz num descompasso geral entre o que fazemos/pensamos em música em nosso dia-a-dia e nas práticas escolares de educação musical.

Para Walker, aquilo que durante décadas serviu de fundamento para a defesa da inclusão de uma educação musical nos currículos escolares – aí incluídas as noções tradicionais de estética e de valor em arte que informavam tal fundamentação – não mais encontra ressonância em nossas vidas sociais, face às transformações históricas, sociais e culturais mais amplas

* Trecho de um discurso de Mao Tse-Tung, proferido em 2 de março de 1956 e citado em *Origins of the Cultural Revolution, de Roderick MacFarquhar*.

¹ Tradução do original “In music education ‘a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend’. Is this a problem?”, publicado no *International Journal of Music Education* (32, 1998, p.53-60) e gentilmente autorizada pelo autor.

² Robert Walker foi professor do curso de Educação Musical da University of British Columbia, no Canadá, na qual também coordenou seu programa de pós-graduação. Atualmente é professor associado da University of New South Wales, em Sydney, Austrália e é, desde 1994, membro da comissão de pesquisa da International Society for Music Education (ISME). Autor de diversos livros e artigos na área de Educação Musical, tem se dedicado a discutir tanto aspectos filosóficos, sociais e culturais envolvidos nas práticas de ensino de música, quanto aspectos relativos à psicologia da música e percepção musical.

que vêm redefinindo papéis e funções da arte nas sociedades ocidentais contemporâneas e, conseqüentemente, o próprio papel da educação musical na sociedade.

Para justificar seu ponto de vista, o autor busca demonstrar como as noções ainda prevalentes sobre música e valor em arte emergiram num determinado momento da história do pensamento artístico ocidental – mais especificamente, em fins do século XVIII – e que estas estão longe de representar ou de explicar a realidade das diversas experiências humanas que fazem uso daquilo que consideramos, nós ocidentais, ser um comportamento musical. Propõe, assim, uma relativização das noções de individualidade e de autonomia da arte, situando-as em contexto cultural e perspectiva histórica, e discutindo-as enquanto construções sociais.

O dilema em que se encontra a educação musical escolar, para o autor, é ilustrado pelo seguinte argumento: se a educação contemporânea se encontra vinculada a imperativos econômicos – mais do que a objetivos de bem estar social, ou de saúde mental e/ou plenitude moral-espiritual – então os argumentos tradicionais que costumamos utilizar para sua defesa devem ser repensados. Se acreditarmos que a música na educação será útil apenas por nos ajudar a conseguir um emprego, ou porque nos permite raciocinar melhor (por incrementar nossas faculdades mentais), teremos de lidar com o fato de que (1) nem todos poderão trabalhar como músicos profissionais e (2) se a educação musical serve apenas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, então a música inevitavelmente competirá com outras atividades que podem servir, no mínimo, ao mesmo propósito, se não melhor.

A crítica do autor a tais argumentos procura fundamentar uma outra perspectiva para justificar a inclusão da música numa educação escolar obrigatória. Para Walker, a educação musical deveria envolver a maioria das crianças em atividades que não as conduzissem a frustrações devido a inadequações como executantes em práticas musicais muitas vezes alheias às suas realidades e interesses mais imediatos. Para tanto, teríamos que convencer legisladores e coordenadores educacionais de que a música é parte vital da educação – e não apenas entretenimento ou preparação profissional altamente especializada (e, portanto, destinada a poucos). Para Walker, a educação musical institucionalizada poderia ter um papel vital a desempenhar se a idéia de educação pudesse incluir os desenvolvimentos *intelectuais e sociais* dos seres humanos como um todo: “a educação seria mais uma busca por obter compreensão daquilo que significa ser humano ... e em todas as suas formas culturais únicas e diversas de fazer e pensar”.

Os argumentos de Walker, apesar de escritos há quase uma década, soam bastante atuais. Além do que, a articulação aqui proposta entre educação musical e outras áreas do saber – tais como a filosofia, a antropologia e a etnomusicologia – serve como lição importante para a educação musical. Em tempos de racionalidade administrativa e mentalidade empresarial em educação o que encontramos aqui nos reanima a sonhar com mundos possíveis para a educação e para a educação musical.

Eduardo Luedy Marques

* * *

A educação musical tem mais “ologias e ismos” dikensianos do que qualquer outra disciplina curricular. Na América do Norte, como um todo, existem quase que tantas abordagens ou metodologias diferentes para o ensino de música quanto há províncias no Canadá. Algumas vezes seus proponentes conduzem batalhas no campo da psicologia para ocupar a liderança do currículo de música do jardim de infância. Contudo, poucos negariam que as questões curriculares atualmente são mais assumidamente políticas e pragmáticas e menos idealistas do que um dia costumaram ser. Idos são os dias em que filósofos como John Dewey ou Paul Hirst e Richard Peters argumentariam acerca dos méritos de uma educação idealística ou liberal e aguardariam que decisões educacionais fossem tomadas a partir de seus pontos de vista. Ao invés de argumentos abstratos, tendemos agora a ter a efetividade monetária e critérios de eficiência como princípios-guia por trás das decisões curriculares. A educação, de uma maneira geral, tem se vinculado mais a objetivos econômicos do que a objetivos de saúde mental e social, sendo reportada por muitos como passaporte para empregos, ao invés de preparação para uma vida adulta plena. Conteúdos e propósitos, igualmente, tornaram-se o foco principal de tais forças e aquilo que o estudante atinge é visto como algo que deve ser quantificado. Em tal ambiente, habilidades para o mercado obtém maior aceitação do que o desenvolvimento intelectual ou social. E, se o comentário do historiador social G. M Trevelyan acerca de “a educação ter produzido uma vasta população apta para ler, mas inapta para distinguir o que tem valor como leitura”, poderia a um século e meio ter sido um choque devido à sua condenação, o aspecto quantitativo do que ele reclama, hoje, seria visto como uma evidência de sucesso. Atualmente, taxas tais como as de assentos escolares por número de professores têm substituído todos os ícones da civilização como os únicos e mais significativos indicadores de ser-

viço educacional, progresso e qualidade. E, em educação musical, não faltam aqueles que falam de alfabetização musical em massa, mais do que das habilidades para discriminar o que tem valor em música. Mas música não é o único caso educacional em questão!

Num vivo e divertido comentário acerca do lugar da literatura inglesa no mundo educacional contemporâneo, Alvin Kernan (1990) afirma que a literatura é hoje, em muitas universidades e faculdades, uma sub-área dos Estudos de Comunicação, tendo perdido sua posição de potente meio de estudo, reflexão, comunicação e explicação da condição humana. A tecnologia, em particular a televisão, tem diminuído tanto o lugar da palavra escrita na vida de todos nós que,

a habilidade da literatura de coexistir com a televisão, que muitos tomam como certa, parece menos provável quando consideramos que assim que leitores se tornam telespectadores – e assim que as habilidades de leitura diminuem, e o mundo, tal como visto através da tela da televisão, passa a ser sentido e visto de modo mais pictorial e imediato –, a crença num mundo baseado na literatura irá inevitavelmente diminuir (p. 151).

Os conglomerados de televisão transmitem hoje 24 horas de música *pop* a cada dia por todo o mundo, algo que durante as últimas duas décadas têm modificado a feição da música popular ao incluir sensações visuais e auditórias poderosas para consumo. Em termos de exposição bruta, têm produzido uma vasta audiência cujas vidas diárias são preenchidas com toda e qualquer música que lhe seja oferecida. A tela da televisão tem exercido um impacto no consumo de música tão devastador quanto o que exerceu na literatura, de modo que poderíamos estender a questão de Kernan para: poderia a música artística ocidental, assim como a música nativa em todo o mundo, coexistir com a música popular das mídias de massa? Kernan escreve acerca da “Morte da Literatura” e uma parte importante de sua tese é o fato da literatura, tal como a conhecemos, ter quando muito apenas uns duzentos anos de existência. Foi no século XVIII que a literatura na Europa emergiu como propriedade de autores individuais, ao invés de pertencer aos padrões das poderosas elites estabelecidas, tais como a igreja ou a aristocracia. Curiosamente, a música, como a conhecemos hoje, também emergiu no século XVIII, quando, essencialmente pelas mesmas razões, deixou de ser uma ferramenta da igreja ou uma diversão da aristocracia local, para ser reconhecida como propriedade intelectual de um compositor individual ou executante. A política européia e norte-americana do século XVIII passou a ser dominada pelas idéias de autonomia individual e controle tanto quanto

os ideais de igualdade (*egalitarianism*). Elas caminhavam de mãos dadas: igualdade e autonomia individual eram os dois lados de uma mesma moeda. Beethoven passava a ser considerado o primeiro *grande* compositor ocidental – e o primeiro grande compositor ocidental, *dead white male*³ – ao afirmar sua autonomia individual como músico, ao contrário de Mozart que havia falecido um pouco cedo demais para poder usufruir dos benefícios das mudanças políticas e sociais que o circundavam. Assim o artista, que era autônomo, individualista, talvez até solipsístico, mas que, então se acreditava, tinha algo a dizer a toda a humanidade, emergia ao final do século XVIII para nos dar a noção ocidental de música e literatura, enquanto municiadores das verdades profundas e universais acerca da condição humana. Neste período, nasciam nossas modernas noções de estética e valor estético. Kernan afirma que tudo isto está morto agora e que a sociedade tem se movimentado numa outra direção. Se Kernan está correto, o “por que ensinamos música nas escolas?” torna-se uma das questões mais importantes a responder.

Simon Frith (1996) argumenta persuasivamente, com muitas e ricas citações e comentários, que o mundo da música popular provê oportunidades para análises críticas, intuitivas e autodidatas, de grupos e de canções pop que, em sua sofisticação, ele clama, equiparam-se àquelas do mundo da musicologia ocidental. Obviamente, então, não precisaríamos de escolas de música para nos ensinar tais coisas, e a música popular conteria suficiente variedade de conteúdo para desafiar a maioria das mentes, mesmo se os assuntos forem com frequência um pouco menos complexos do que “gosto disso” ou “não posso entender porque você gosta daquilo”. Em todo caso, argumentos acerca de um estudo de música facilitando o treinamento de faculdades críticas parecem insuficientes no poderoso e convincente texto de Frith. Argumentos acerca da música enquanto práxis ou educação estética, taxonomias de aptidão e hierarquias de comportamento cognitivo, desenvolvimento de habilidades musicais, currículos sequenciais, que vão do simples ao complexo, são todos de muito menor importância face à questão de por que, afinal de contas, deveríamos ter música numa educação organizada e compulsória. Eles não podem nos fornecer uma justificativa satisfatória, uma vez que são sinalizações operacionais ou definições técnicas para sis-

³ Nota do tradutor: o autor usa a expressão *dead white male* para se referir aos “grandes mestres” da alta cultura ocidental – homens brancos e já falecidos. Implícita aí está a crítica àqueles que representam o cânon cultural ocidental.

temas educacionais baseados no pressuposto de que a música tem seu lugar no currículo contemporâneo. Empiricamente, quando temos uma sociedade que valoriza uma doutrina religiosa, então a música na educação é justificada como um veículo preponderante de disseminação de idéias e práticas religiosas. Nas multifacetadas sociedades ocidentais contemporâneas de hoje, nas quais a diversidade e a tolerância pelos pontos de vista dos *outros* são encorajadas, poderíamos deduzir que as forças sociais e políticas que propalam as atividades educacionais seriam igualmente heterogêneas. Conseqüentemente, isto significaria que, na empresa educacional, a música, tanto quanto a literatura, possuiria um propósito tão incerto e diverso tanto quanto a própria empresa.

Ironicamente, coexistente com esta situação está o repentino interesse em estabelecer o lugar das diversas práticas musicais nativas, por todo o mundo, no conteúdo educacional ocidental. Muitos artigos têm buscado justificar, explicar e promulgar tal inclusão. Mas se a música em si corre perigo por encarar a proverbial espada de Dâmocles,⁴ aliás tanto quanto a preocupação com seu desenvolvimento curricular, alguém poderia muito bem perguntar acerca da importância de se desejar ampliar o currículo de música para incluir músicas do mundo (“world music”).⁵ De fato, poderíamos nos perguntar se o crescente interesse por tais músicas no currículo não seria senão um sintoma importante daquilo que aflige a educação musical ocidental; e se não seriam às causas do sintoma que deveríamos dirigir nossa atenção. Adicionar mais variedade não significa lidar com a questão da justificativa da música na educação.

⁴ N.T.: a “proverbial espada de Dâmocles” refere-se à fábula que tem como personagem o cortesão Dâmocles que freqüentava a corte de Dionísio II, rei de Siracusa (século IV a.C.). Dâmocles, que era amigo do rei, expressava constantemente sua inveja pelas delícias proporcionadas pelo trono. Este, então, ofereceu-lhe a oportunidade de trocar de lugar com o cortesão por apenas um dia. Ofereceu-lhe um requintado banquete, no qual o cortesão pôde experimentar os prazeres da realeza. Ao final do banquete, Dâmocles percebeu que uma espada pendia ameaçadoramente do teto, presa apenas por um fio delgado. A “espada de Dâmocles”, por conta da fábula, passou a simbolizar a insegurança face às responsabilidades de quem detém grande poder.

⁵ N.T.: o autor utiliza, originalmente, a expressão *world music*. Preferi deixá-la entre parênteses para que assim não excluísse o viés eurocêntrico que o autor busca apontar.

Há apenas uma geração, não muito mais, que a música nas escolas em praticamente todos os países ocidentais, assim como naqueles sob influência colonial ocidental, estava inextricavelmente conectada com a religião. Muitas escolas começavam o dia com todos cantando um hino e rezando uma prece, mesmo as seculares. Nesta situação, a música tinha a função de assegurar o lugar da religião estabelecida na sociedade como um todo. Diversas concepções de apreciação musical do século XIX, tidas como um meio de engendrar relaxamento civilizado a partir de experiências estéticas para todos os trabalhadores nunca deram muito certo, apesar de seus inúmeros advogados. Classes de apreciação musical eram vistas não mais do que mero passatempo para estudantes relutantes, e as canções seculares e peças instrumentais haviam se tornado uma parte estabelecida do conteúdo em todos os lugares, por volta dos anos de 1930, apesar da existente ligação religiosa das escolas de música. Assim, quando a sociedade ocidental tomou a inevitável virada em direção ao secularismo, a partir dos anos de 1960, a educação musical perdeu sua histórica *raison d'être*. Noções relativas ao desenvolvimento do livre pensar criativo individual eram postuladas, mas elas prontamente sucumbiram ante o furacão reacionário dos anos de 1980. É claro, anteriormente à educação de massa – uma consequência da revolução industrial – música era ensinada, de uma maneira geral, apenas àqueles que estavam indo viver suas vidas como músicos ou aos aristocratas com tempo em suas mãos. Mas assim que as classes médias se tornaram mais importantes, a aquisição de habilidades musicais passou a ser vista mais e mais como um sinal de refinamento, particularmente para jovens donzelas nas suas tentativas de conquistar marido. E, para aqueles que controlavam as vidas das massas nas emergentes e novas cidades fabris, primeiramente na forma de hinos proselitistas, e salmodias, e, posteriormente, naquelas canções chauvinistas, sentimentais e nacionalistas, a música na educação era utilizada como um meio de se obter doutrinação e subjugação.

Tudo isto diz respeito ao papel da educação musical na sociedade ocidental moderna. Em outras culturas, este papel diferia uma vez que a música e suas práticas educacionais associadas eram vistas como mais integradas ao estilo de vida total, não como algo extrínseco, tal como John Blacking (1976) e subseqüentemente muitos outros etnomusicólogos nos têm eloqüentemente explicado. Mas não são apenas *outsiders* ocidentais que afirmam isso, há *insiders*, como Dr. Made Bandem (1997) de Bali, que afirmam a mesma coisa. Aqui, marca-se uma importante diferença entre a maneira como o Ocidente compreende música e educação musical e como algumas culturais tradicionais a compreendem. Em algumas culturas, a

música é intrínseca ao sistema cultural como um todo, contudo, na moderna cultura ocidental, ainda que a música possa ser considerada uma parte importante da vida cotidiana das pessoas – e que é testemunhado pela excepcional quantidade de dinheiro gasta na disseminação de música através dos diversos meios eletrônicos – ela tem pouca ou nenhuma função naquilo que as pessoas fazem para se manter vivas. Investidores financeiros ou banqueiros em Paris, Londres, Singapura e Tóquio usam música como um meio para relaxar das pressões de seus trabalhos, não como parte integral deles. Ao contrário, e para ilustrar a natureza desta diferença essencial, pessoas em Bali (BANDEM, 1997) consideram sua música tradicional como algo crucial e essencial em suas vidas diárias em todos os seus aspectos. Isto não se dá apenas porque o gamelão é tão integral às suas cerimônias e atividades espirituais Hindu, mas porque os sons especiais do gamelão são considerados algo bastante pessoal, parte de suas essências e tão necessário às suas vidas quanto o sangue que corre em suas veias. Na agricultura balinesa pode-se perceber a mesma intensidade de envolvimento, em seus pequenos detalhes e na maneira complexa de lidar com os recursos limitados de água para cultivar arroz e alimentar a população, tal como se observa nas estruturas da música balinesa de gamelão. Algo similar, encontrado na vida política tradicional da antiga Bali, não possui nenhum equivalente ocidental em termos de governo e política.

O conceito balinês de *negara* (GEERTZ, 1980) é explicado a seguir,

A natureza expressiva do Estado balinês era evidente através de toda a sua conhecida história, uma vez que não se inclinava para a tirania ... nem mesmo muito metodicamente para o governo, o qual se obtinha de maneira indiferente e hesitante, mas, ao invés, inclinava-se para o espetáculo, para a cerimônia, para a dramatização pública das obsessões dominantes da cultura balinesa: a desigualdade social e o orgulho do status (p. 13).

Geertz explica que Bali era um “estado teatro no qual reis e princesas eram os empresários, os sacerdotes eram os diretores e os camponeses, o elenco de apoio, contra-regras e audiência”. No coração do conceito de *negara* está o fato de que as complexas e coloridas cerimônias de tipos diversos “não possuíam fins políticos; elas eram fins em si mesmas, elas eram aquilo para o qual servia o estado. O cerimonial de corte era a força motriz da política da corte ... o estado era um mecanismo para a encenação do ritual de massa ... o poder servia à pompa, não a pompa ao poder” (GEERTZ, 1980, p. 13). E, obviamente, o gamelão, em toda a sua diversidade de criação, era central e integral à pompa. Diferentemente, o Ocidente sempre compreendeu

música, institucionalmente, como uma ferramenta política; fora das instituições ninguém se importa muito com o que está acontecendo na música.

A despeito de Geertz estar descrevendo o estado balinês do século XIX, poucos, dentre os que têm estado nesta ilha mágica, mesmo hoje, afirmariam que a cerimônia, a dança, a música e o teatro não são ainda centrais e integrais às vidas do povo balinês. As princesas e os reis já não existem mais, mas o rico legado do estado-teatro permanece vivo. Ao invés de camponeses, sua audiência é hoje composta de turistas e seus locais de exibição já não são mais as cortes, mas hotéis ocidentalizados com o arremedo teatral de grupos que imitam o passado glorioso da aristocracia balineza. Obviamente, nenhuma cultura, mesmo a de Bali, pode permanecer estática, presa numa dobra de tempo, mas muito de sua tradição permanece ainda hoje em Bali, o suficiente para que possamos compreender o que ela deve ter sido, a despeito de suas crianças estarem sendo educadas no tipo de escolarização ocidental e das tentativas de padronização por toda a Indonésia. Os efeitos culturais das mídias de massa são sentidos talvez bem menos do que em outros locais, possivelmente devido ao fato de que o custo de um aparelho de televisão seja quase o de um ano de salário para a maioria dos balineses. E ainda que seja possível ver os escultores de madeira ou os artesãos de batik repentinamente deixando de assistir à *CNN* ou à *Disney Channel* na televisão comunitária, assim que chega o ônibus de turismo, há pouca saturação das modas da mídia que podemos ver no mundo ocidental. O ritual religioso ainda domina a vida diária dos balineses e o gamelão não é menos importante: ele possui significância integral. Tudo isto implica dizer que o ensino de música nas escolas balinezas possui vitalidade sócio-cultural. As músicas e danças tradicionais são ensinadas às crianças desde a infância até o fim do ensino médio, e há as academias de arte para a educação pós-secundária, seguida pelo trabalho nos hotéis de turismo e cerimônias por toda a ilha. Desta maneira, a música na educação, em Bali, possui suas raízes nas vidas diárias das pessoas, de uma maneira que não é possível de ocorrer no Ocidente urbanizado – onde a educação é vista, cada vez mais, como algo distante das realidades sociais das vidas das pessoas e mais como um meio de se adquirir habilidades para o mercado. Nas tradições ocidentais, existem muitas situações históricas que se assemelham às da antiga Bali, nas quais a música se encontrava intrinsecamente conectada ao tecido social em que ela existia – Roma na época da infância de Palestrina, com Rafael, Michelangelo e o “Cortesão” de Castiglione dando o tom; a Europa central do século XVIII e a Doutrina dos afetos do Iluminismo que tanto influenciou J.S. Bach e tantos outros de seus contemporâneos; Viena

em fins dos séculos XVIII e XIX, em que cada uma das revoluções políticas e mudanças intelectuais modificavam o ambiente artístico, produzindo respectivamente a 1ª e a 2ª Escola Vienense de compositores. O que importa afirmar aqui é que as estruturas musicais, em cada um desses casos, são compreendidas como analogias das maneiras particulares de pensar e de agir em cada um desses ambientes e locais.

O status intrinsecamente social e político da música encontrada na moderna Bali (apesar de suas formas contemporâneas diluídas) é hoje virtualmente desconhecido no moderno Ocidente. E é esta disjunção entre a música e os meios e propósitos sociais, políticos e econômicos de existência, no Ocidente, que está na raiz da crise curricular no qual a música se encontra dentro da educação ocidental. Música é um luxo, costumamos escutar com frequência, junto com a observação de que “música é essencial à humanidade” e, portanto, à educação. Esta última, sem dúvida, não adianta muito perante administradores altamente pressionados que sabem muito bem que se não tivermos música no currículo pouca ou nenhuma diferença fará ao bem-estar da música na sociedade contemporânea ocidental. A vasta mídia de entretenimento permaneceria intacta, assim como permaneceriam intactos os grupos minoritários de amantes da chamada *música clássica*; e, do mesmo modo, o âmagô do currículo das disciplinas *essenciais*, tais como ciência, tecnologia, matemática e línguas, reinaria ainda supremo. O Ocidente tecnocrático tem tendido a substituir os laços sócio-culturais e religiosos por teorias e explicações acerca da natureza do comportamento humano. Por exemplo, a teoria de Gardner das múltiplas inteligências inclui música como uma delas e alguns educadores musicais se valem disto como justificativa para algo que se assemelha ao seguinte: precisamos de música como parte de nossa educação para todos porque ela é uma das inteligências naturais que possuímos. Outros apóiam a noção de música como educação estética, partindo das idéias de Suzanne Langer acerca da expressividade humana e de Dewey acerca da natureza da educação como uma importante força social. Teóricos cognitivistas explicam como a mecânica da cognição lida com a música – qualquer música – e alguns defendem o desenvolvimento de altos níveis de funcionamento cognitivo como um importante objetivo da educação musical. Mas nenhum destes, eu afirmo, chega a uma justificativa viável para a música no currículo porque o poder da música reside em seu relacionamento com o contexto social.

A sociedade ocidental nos últimos duzentos anos tem passado por mudanças rápidas e massivas, em grande medida, como um resultado de forças de seu próprio feito: industrialização, capitalismo, migração

populacional e secularismo. Se o Ocidente não pode atualmente considerar a música como algo intrínseco e essencial ao seu tecido sócio-cultural, em grande medida porque o tecido não possui mais um centro ético compartilhado pela população como um todo, em que a educação musical poderia se agarrar como justificativa para sua existência no currículo do jardim de infância até a 4ª série? Poderia a substituição dos fundamentos sócio-culturais tradicionais da sociedade – de certo modo ilógicos e imprevisíveis – por modelos racionais e psico-mecânicos predizíveis do comportamento e desenvolvimento humano prover uma justificativa adequada para a música no currículo? Eu argumentaria que não, com base em dois pontos. Primeiro, se a única justificativa que temos para a música é o desenvolvimento da habilidade cognitiva, então a música inevitavelmente competirá com outras atividades que muitos poderiam afirmar servir ao mesmo propósito, no mínimo tão bem, se não melhor: cálculo, engenharia, culinária, pesca etc. Em tais bases, não haveria mais justificativas para a música do que para culinária. Em segundo lugar, música é mais uma analogia das maneiras de pensar, desenvolvidas de maneira única em determinadas situações culturais, do que uma atividade apenas racional. Seu clamor por justificativa pode apenas ser fundamentado em seu status único de analogia viva do conhecimento humano, sentimentos, sensibilidade, emoções, *modus operandi* intelectual, consciência corpórea e todas as outras forças vitais que afetam o comportamento e o saber humanos.

Vou além da noção relativamente ajustável de sensibilidade humana para incluir tudo aquilo que faz o ser humano e sua existência social. Música está de algum modo envolvida analogicamente em tudo aquilo que os seres humanos fazem, assim como John Blacking, dentre outros etnomusicólogos, nos têm explicado e afirmado durante as últimas décadas.

Não podemos, portanto, afirmar que a música na educação é útil porque nos ajuda a conseguir um emprego ou porque nos permite raciocinar de maneira mais efetiva. O que podemos afirmar, eloquentemente explicado por John Blacking (1976), dentre outros, é que a música contém símbolos e tropos daquilo que é vital para uma sociedade, em todas as suas manifestações intelectuais, emocionais, físicas e mercantis. Clifford Geertz (1975) diz quase a mesma coisa ao demonstrar como práticas musicais (e outras artísticas) refletem modos culturais especiais de fazer coisas. O que nos conduz à conclusão de que o Ocidente precisaria justificar a inclusão da música ocidental em seu currículo com base no que ela nos permite aprender acerca da natureza das maneiras ocidentais de pensar, fazer e ser, em seu sentido heideggeriano. O que significa dizer, aprender aquilo que é valorável

culturalmente no Ocidente e por que possuiria valor. A inclusão de músicas de outras culturas se poderia justificar pelas mesmas razões: notadamente, por aquilo que elas nos permitem aprender acerca do que é valorado em outras culturas. A mera inclusão de música de outras culturas com o intuito de ampliar o leque de opções numa salada educacional em música apenas produz trivialidade e pouco mais que entretenimento. E as escolas não podem competir com as gigantes multinacionais da mídia no reino do entretenimento. Aprender sobre o valor da música, ou seja, daquilo sobre o qual importa saber e conhecer, é o mesmo que aprender sobre o que é relevante e valorado em qualquer cultura como um todo. Música é um análogo daquilo que faz a sociedade ser o que ela é; aprender o que é valorado numa sociedade através de sua música é a maneira mais direta e penetrante de compreender aquela sociedade – algo que a etnomusicologia nos têm dito há anos. A questão, então, tem a ver com o que queremos que a educação, como um todo, venha a ser. O que a sociedade quer de seu sistema educacional é uma questão que necessita de debate e articulação.

Para os educadores musicais, a mensagem é a de que precisamos fazer muito mais do que meramente ensinar habilidades e técnicas. A música não pode falar suas mensagens profundas acerca da sociedade em que vive meramente através de sons. Os sons da música tornam-se um valor em educação apenas quando examinados em termos do sistema de crenças e conhecimentos daquela sociedade (WALKER, 1990) – através dos quais, somente, podemos lhes atribuir significados. Não há nada que possa ser tomado como uma expressão musical semântica autônoma! Tampouco é possível gerar novos significados musicais a partir de materiais antigos fora de um contexto social – seja o contexto dos materiais antigos, seja o dos novos – dentro dos quais novos significados são gerados, simplesmente porque a música não existe – não pode existir – num vácuo ético ou social. O significado musical, como qualquer outro, pode ser gerado ou negociado apenas dentro de um grupo social, através de interações entre expressões comunicativas de duas ou mais mentes. Dito de modo simples, não será uma boa idéia tocar a Missa Solene de Beethoven, seja para um adolescente ocidental urbano punk ou para algum grupo aborígine nenhum deles possuiria conhecimento do profundo significado desta obra para o cristianismo do início do século XIX, nem do estilo particular de Beethoven e do uso de artifícios retóricos em sua música, tampouco do ambiente intelectual na Viena deste período e de outros elementos contextuais importantes que estão embutidos na obra. Não haveria nada em suas mentes com que os símbolos

musicais poderiam estabelecer contato. Afirmar que algo poderia ser comunicado somente pelos sons musicais, tendo ou não o receptor algum conhecimento contextual relevante à música, é o mesmo que afirmar que alguma forma de simbiose, através dos divisores intelectuais e culturais, houvesse previamente ocorrido. O que implica não apenas que alguma forma de contato e de comunicação já tivesse ocorrido, mas também que a música conteria elementos ontológicos que, de alguma maneira, conectariam todas as mentes humanas devido às suas propriedades universais. Algo que, obviamente, contraria tudo aquilo que a civilização moderna hoje representa – pelo fato de implicar, no mínimo, na superioridade dos *grandes* compositores ocidentais, *mortos*, *masculinos* e *brancos*, em relação a todos os demais seres humanos. Ultrapassamos tudo isto, certamente, e nos movemos em direção a uma abordagem mais inclusiva, menos hierárquica para a humanidade e para seus grupos sociais diversos. Música diz respeito tanto a idéias, expressas em metáforas sonoras ou modos, quanto a técnicas e habilidades. Os educadores musicais relegam aquelas idéias a um status inferior em relação às técnicas e habilidades pelas razões sugeridas acima.

Portanto, estão em questão tanto a abordagem quanto o propósito da educação musical a partir de uma perspectiva musical (habilidades e práticas *versus* atividades mais intelectuais) e uma vez que ocorra alguma concordância, em termos dos meios educacionais, nesta dicotomia particular, o “como” uma reconstituída educação musical poderia se ajustar a um currículo contemporâneo torna-se aqui o foco. As armadilhas do currículo moderno residem em sua infeliz e algumas vezes incomensuráveis misturas de noções acerca de se educar *a criança como um todo*, *back to basics*⁶, *habilidades necessárias para o local de trabalho*, habilidades genéricas e aplicáveis a todas as atividades humanas, integração das disciplinas, a garantia do estabelecimento dos padrões culturais etc. O panorama não é de maneira nenhuma fácil de se lidar e os pontos de vista conflitivos acerca do propósito e papel da educação na sociedade são geralmente muito amplos. Em tal cenário, os educadores musicais são com frequência as vítimas,

⁶ N.T.: a expressão *back to basics* refere-se ao movimento de reestruturação curricular que se deu na América do Norte após o lançamento do Sputnik pelos russos em 1957. No contexto da guerra fria e de corrida espacial, tal fato era interpretado como uma derrota do sistema educacional estadunidense que então se atribuía aos educadores progressistas. O “retorno ao básico” representava um movimento de restauração de uma suposta qualidade perdida no ensino escolar norte-americano.

e a representação do educador musical como vítima atingiu proporções míticas recentemente na América do Norte com o filme hollywoodiano *Mr. Holland's Opus*⁷: um retrato sentimentalizado do professor de música, frustrado como compositor, não como educador musical – um fato que legitima meu criticismo. Logicamente, a música nas escolas não pode ser outra coisa além de uma matéria de menor importância se ela se basear apenas nas habilidades performáticas de execução-interpretação musical. Temos virtualmente todo o campo da psicologia da música a nos informar que, empiricamente, as habilidades musicais (normalmente definidas em termos das capacidades de execução musical) não são distribuídas igualmente por toda a população. E existem os testes de aptidão (por exemplo, o MAP, o IMMA, o PMMA, *Audie* etc de Gordon)⁸ que demonstram esta desigual distribuição de habilidades e potenciais de maneira muito convincente. É claro que não haveria controvérsia em se esperar que a vasta maioria da população na cultura ocidental – em grande medida devido ao culto profundamente impregnado do conceito de gênio musical – fosse formada dentro do tecido sócio-cultural para serem ouvintes e observadores daqueles que possuem altas habilidades musicais. Se o caso, no entanto, é o de que a música na educação deve sobreviver como algo mais do que o passatempo de uma minoria, então devemos empregar metodologias que envolvam a maioria das crianças em atividades que não as conduzam a frustrações eventuais devido às suas inadequações como executantes. Tendo dado este passo adiante, onde a música é inclusiva, ao invés de exclusiva, temos então que convencer nossos legisladores de que a música é realmente parte vital da educação, e não apenas algo para entretenimento dos pais ou para o enaltecimento de regentes de coral e bandas.

Se a educação, em geral, é vista não mais do que uma preparação para o preenchimento dos diversos nichos disponíveis na força de trabalho,

⁷ N.T.: Produção estadunidense de 1995. No Brasil, o filme foi intitulado “Mr. Holland, adorável professor”.

⁸ N.T.: respectivamente, as siglas se referem a *Music Aptitude Profile*, *Intermediate Measures of Music Audiation* e *Primary Measures of Music Audiation*. Todos são testes de aptidão musical desenvolvidos pelo educador musical norte-americano Edwin E. Gordon. *Audie*, também de autoria de Gordon, é por sua vez um jogo desenvolvido para incrementar o “crescimento musical de toda criança”, tal como encontramos no site da *GIA publications inc.* [<http://www.giamusic.com/contact.html>].

dos pequenos ou grandes negócios, então a música não poderá ter nenhum espaço nele, exceto como diversão ou passatempo. Se, contudo, a educação for mais que apenas treinamento para o trabalho, então a música poderia ter um papel vital a desempenhar, particularmente se a idéia de educação puder incluir os desenvolvimentos intelectuais e sociais dos seres humanos como um todo. Em tal caso, a educação seria mais uma busca por obter compreensão daquilo que significa ser humano em toda a sua ilogicidade, sua não-preditibilidade, sua irracionalidade, e em todas as suas formas culturais únicas e diversas de fazer e pensar. Assim, a justificativa para a música na educação reside na justificativa da educação em si. Para os educadores musicais a tarefa é clara: engajar-se no debate acerca do que vem a ser a educação e quais deveriam ser seus objetivos. Não percam tempo advogando em prol da música e de seu valor educacional num vácuo curricular. Pois se os legisladores decidirem que a educação deve ser estritamente funcional, prontamente avaliada em sua efetividade, e relevante para o local de trabalho, então qualquer tentativa de persuasão acerca de seu valor será mera perfumaria, algo similar a tentar vender combustível barato para aviões a jato a quem deseja apenas fazer funcionar um carro velho e usado, pelo menor preço possível. Alguns slogans que poderiam nos ajudar: “a história da humanidade torna-se cada vez mais uma disputa entre a educação e a catástrofe” (H.G. WELLS, 1951); ou “educação é aquilo que resta quando esquecemos o que aprendemos” (B.F. SKINNER, 1964). Os pontos de contato entre o que a educação deveria ser, idealmente, e aquilo para que serve uma educação musical, esperamos, são óbvias – ambas contribuem para o desenvolvimento de nossa compreensão daquilo que significa ser humano, em oposição a aprender se os seres humanos adequam-se ou não aos últimos modelos preditivos de comportamento. Esperemos que Byron, em sua *Visão do Julgamento*, não tenha previsto o futuro da educação musical:

The angels were singing out of tune
and hoarse with having little else to do
except to wind up the sun and moon
or curb a runaway young star or two ⁹

⁹ “Os anjos cantavam fora do tom/ e roucos, sem muito mais o que fazer/ exceto laçar o sol e a lua/ ou domar uma ou outra jovem estrela cadente”.

Lista de Referências

- BANDEM, M. *Speech to the International Baccalaureate Arts Symposium*, Singapore, April 1997. “How different is different”. Video produzido pelo International Baccalaureate Organisation: Geneva, 1997.
- BLACKING, J. *How musical is man?* London: Faber and Faber, 1976.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. London: Hutchinson, 1975.
- SKINNER, B.F. *Education in 1984*, New Scientists, 21 May, 1964, p. 484.
- TREVELYAN, G.M. *English social history*. London: Longman, 1942.
- WALKER, R. *Musical beliefs: Psychoacoustic, mythical, and educational perspectives*. New York: Teachers Colleg Press, 1990.
- WELLS, H.G. *The outline of history*. London: Cassels, 1951.