

A QUESTÃO DO REPERTÓRIO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: OS EFEITOS DA INDÚSTRIA DA CULTURA NAS INTERAÇÕES EDUCACIONAIS

*Questions about the repertoire for musical education:
the effects of cultural industry on educative interactions*

LUCIANO DE FREITAS CAMARGO
Universidade Federal de Roraima
luciano.camargo@ufrr.br

Resumo: Este trabalho pretende levantar questões acerca do repertório destinado às práticas educativo-musicais, dedicando-se a uma análise das implicações da música midiática na sociedade e seus efeitos no universo musical dos alunos. Com este enfoque, será realizada uma abordagem crítica ao texto da *Base Comum Curricular Nacional* estabelecido em 2017, especificamente nos pontos em que trata do âmbito do repertório a ser abordado na área de música, e os consequentes desdobramentos do impacto da indústria da cultura no currículo de educação musical.

Palavras-chave: BNCC. Música midiática. Indústria da cultura.

Abstract: This paper intends to raise questions about the repertoire used for musical education, by analysing the dynamics of mass media music in society and its effects on the student's musical universe. Such questions lead this critical reading of text of the *Base Comum Curricular Nacional (Brazilian Curriculum Basis 2017)* serving as tools to investigate specifically the points in which the repertoire for musical education is handled and to evaluate the consequences of the impact of cultural industry on the musical education program.

Keywords: Brazilian Curriculum Basis. Mass Media Music. Cultural Industry.

INTRODUÇÃO

Durante o 23º Congresso da ABEM, realizado em Manaus de 16 a 20 de outubro de 2017, foram realizados amplos debates em torno da diversidade humana, interações na educação musical e principalmente sobre currículos. A proposta de estabelecimento de uma base curricular comum, novamente colocada em discussão pela atual gestão do Ministério da Educação, traz à tona a antiga questão de uma ação pedagógica focada em conteúdos programáticos, e a educação musical não fica à margem deste debate – pelo contrário, é diretamente impactada pelas propostas de unificação de currículos.

Entre as discussões suscitadas, observa-se que, não obstante um intenso debate e significativos avanços na pesquisa e prática da educação musical de nosso tempo, uma considerável parcela de cursos e professores, seja do ensino formal ou informal, ainda adota programas curriculares análogos aos antigos programas de conservatório, um modelo de ensino estabelecido no século XIX baseado no estudo sequencial de determinadas obras musicais, e ainda são observadas resistências por parte de uma classe de professores à mudança deste paradigma, que em essência está diretamente associado com a antiquada visão da educação enquanto transmissão de conteúdo, premissa esta implícita na proposta de estabelecimento de uma base curricular comum.

Por outro lado, o desenvolvimento e a aplicação dos chamados métodos ativos por pesquisadores e professores comprometidos com uma educação musical mais consistente e efetiva iniciaram um processo que passou a delinear novas feições para as práticas de ensino de música no Brasil, com atividades musicais-cognitivas baseadas em habilidades de escuta e experimentações práticas, ou seja, um processo de aprendizado baseado na vivência da música, em contraste com o ensino tradicional com ênfase em princípios teóricos. A busca da construção de uma inteligência auditiva passa pela identificação das paisagens sonoras, que emanam do ambiente e do universo musical do indivíduo. Observa-se, portanto, uma saudável tendência à aproximação das atividades educativas das práticas sociais da criança, isto é, das situações vividas no cotidiano, respeitando-se a ampla diversidade cultural característica da sociedade atual.

Neste contexto, a discussão sobre a questão do repertório na educação musical revela um paradoxo cuja análise requer uma cuidadosa e aprofundada reflexão: em uma sociedade seriamente impactada pela indústria da cultura, como discernir os elementos presentes no universo musical dos alunos? Como enriquecer um universo cultural moldado pelo entretenimento de massa? Seria recomendável, ou sequer possível, construir conhecimento ou uma experiência musical consistente partindo-se de um universo cultural moldado por produtos autoproclamados “artísticos”, mas que são produzidos em massa pela indústria do entretenimento, sem

qualquer compromisso com a reflexão estética inerente à natureza da obra de arte?

Este trabalho não pretende dar respostas para essas questões, mas suscitar o debate necessário em torno do repertório, uma vez que este constitui um elemento essencial do aprendizado musical e da experiência estética da música.

UNIVERSO MUSICAL E MÚSICA MUDIÁTICA

O século XX foi um período de radicais transformações sociais em todo o mundo. Nas artes em geral, e na música de forma especial, o impacto do desenvolvimento das tecnologias de mídia não se restringiu à ampliação de sua reprodutibilidade, mas impactou diretamente em sua produção, desde sua mais essencial origem – ou seja, impactou em sua **forma**. Walter Benjamin descreveu este fenômeno de forma visionária em 1936, afirmando que

A reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século passado¹. Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. (Benjamin, 1994, p. 167).

Portanto, quando se aborda o conceito de música midiática, é necessário considerar que o termo “mídia” constitui muito mais do que o “meio” pelo qual é realizada a difusão de uma determinada obra musical; a mídia determina a própria natureza da obra que é concebida para ser difundida por tal “meio”. Não sem razão, transcorrido todo o século XX e com o olhar crítico do distanciamento cronológico, é possível observar que, apesar de toda a tecnologia desenvolvida para a reprodução sonora desde os primeiros gramofones até a tecnologia digital de última geração, toda a música concebida antes do advento da reprodutibilidade sonora nunca se adaptou definitiva ou fatalmente ao mercado midiático. É certo que a indústria fonográfica se apropriou radicalmente de toda música de concerto, transformando-a em produtos materializados inicialmente em forma de discos de vinil, posteriormente em *compact discs* e atualmente em arquivos digitais, e esta apropriação constituiu durante algumas décadas uma rentável fonte de lucro a este segmento da indústria cultural. Entretanto, o que se observa é que, ao consumir em forma de mercadorias CDs e outras mídias musicais que reproduzem a música anterior ao século XX, a sociedade não se satisfaz totalmente com esta experiência; pelo contrário, sua difusão parece incentivar a busca por salas de concerto e teatros de ópera, que são reconhecidos como

¹ Tendo sido escrito nos anos de 1935 e 1936, o artigo se refere ao século XIX.

lugares onde a música se realiza de forma autêntica, pelo menos por parte daquelas pessoas que se interessam por esse tipo de música.

Esta observação contrasta com a música concebida após o advento da reprodutibilidade sonora. A invenção do microfone e da amplificação da voz implicaram um gradual declínio do emprego da técnica vocal até sua redução a um estilo único, conhecido hoje por “canto lírico”. Espanta imaginarmos nos dias atuais que, não havendo meios de amplificação da voz até o princípio do século XX, teatros e igrejas eram construídos com uma preocupação acústica primordial², e toda música cantada nestes espaços, quaisquer fossem os seus estilos, utilizava-se dos princípios de emissão e ressonância que hoje são atribuídos exclusivamente ao canto lírico. Ainda hoje causa espanto ouvir as gravações de cantores dos anos 1940 e 1950 cantando repertório popular com a “técnica lírica”, o que para os ouvidos atuais soa como incongruente, mas que certamente, à época, representava padrão de normalidade.

Neste contexto, embora a música de concerto tenha mantido sua forma tradicional – que compreende a atuação de instrumentos acústicos e vozes em salas de concerto sem amplificação³ –, ela sofreu um gradual declínio de sua atividade, inversamente proporcional à ascensão de repertórios realizados exclusivamente por instrumentos eletroeletrônicos e cantados por vozes amplificadas⁴. Pois que o emprego de instrumentos eletrônicos e microfones não só amplia significativamente o alcance da difusão deste repertório – permitindo a realização de shows com dezenas de milhares de espectadores –, como também permite sua reprodutibilidade sem perda de sua (pouca) qualidade, não só através de gravações, mas principalmente pelo rádio e pela televisão. Instrumentos acústicos e vozes treinadas produzem uma riqueza de harmônicos que toda a tecnologia, até os dias atuais, ainda não foi capaz de captar ou reproduzir digitalmente. Já os instrumentos eletrônicos, a despeito de sua qualidade consideravelmente crescente, não são capazes de emitir sons com a mesma riqueza de timbre dos instrumentos acústicos, porém são perfeitamente reprodutíveis, uma vez que o meio pelo qual são produzidos originalmente – por sintetização digital ou por amplificação – são os mesmos meios pelos quais são reproduzidos em iPods, telefones celulares ou quaisquer aparelhos dotados de alto-falantes.

Esta música festejada como “moderna” no final do século XX, com o esgotamento de seus poucos meios expressivos, aos poucos vai cedendo uma pequena parte de seu espaço para a música por muitos considerada “antiga”. Arranjos orquestrais ou corais e a contínua inclusão de instrumentos acústicos revelam-se os únicos meios de esta música alcançar uma sobrevida

² Impressiona ainda mais perceber o quanto a tecnologia de amplificação sonora impactou na arquitetura de igrejas e teatros, concorrendo para uma banalização de suas formas.

³ Com a ressalva dos concertos que empregam elementos eletroacústicos.

⁴ Não obstante notáveis iniciativas de difusão da música de concerto que atuam com sucesso no Brasil e no mundo, o declínio da atividade se evidencia quando se compara a força do mercado da música midiática com as instituições que cultivam a música erudita.

algo maior do que meramente pífia, quando comparada às grandes obras musicais que já completam 200 ou 300 anos, como as sinfonias de Beethoven ou as cantatas de Bach, que nunca dependeram dos meios de comunicação de massa para serem difundidas.

Entretanto, o processo de produção de obras de arte mostra-se incompatível com a dinâmica do capitalismo. A indústria do entretenimento, liderada pelas transmissões de televisão e rádio, demanda música funcional, rápida e imediata. E, a partir desta demanda, surgem as produções pasteurizadas, também chamadas de “enlatados”, que nada têm em comum com obras de arte a não ser uma tentativa de imitação grosseira de seus padrões e estilizações desprovidas de qualquer singularidade artística ou profundidade estética – talvez aquele “ar de semelhança” uniformizante que, segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer, a cultura contemporânea confere a tudo (Adorno, 2002, p. 5). A indústria da cultura visa o **lucro**, portanto quaisquer reflexões estéticas estão fora de questão quando se coloca a rentabilidade como objetivo, como há décadas já indicavam os apontamentos dos mesmos autores:

[...] a técnica da indústria cultural só chegou à standardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. Mas isso não deve ser atribuído a uma lei de desenvolvimento da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia contemporânea. (Adorno, 2002, p. 6).

Estas observações não implicam a total inexistência de singularidades artísticas no contexto da indústria da cultura. Encontra-se uma parcela considerável de obras de arte inseridas neste contexto, e isso ocorre porque a indústria do entretenimento não sobreviveria ao esgotamento total de seus meios expressivos. Ao mesmo tempo, o processo de *standardização* referido por Adorno e Horkheimer necessita de modelos para suas produções em série. Desta forma, são admitidos determinados artistas que, de alguma forma, encontram fissuras no sistema, através das quais sua produção encontra valor de mercado. Porém, as comunicações de massa estão sempre prontas para vender por igual valor reproduções de obras de arte e produtos culturais forjados em série, baseados em seus modelos, para que as particularidades não se revelem essenciais, pois “o particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigiria, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, como revolta contra a organização” (Adorno, 2002, p. 9).

Em suma, expressão artística e música midiática mostram-se incompatíveis. Aplicando-se então esta noção à sociedade atual, observa-se que o universo musical da maior parte da sociedade é composto tão somente por produtos advindos da indústria cultural. Enquanto a música de concerto torna-se isolada e restrita (principalmente por falta de investimento governamental e de sistematização no âmbito educacional), a música de raiz

popular distancia-se de sua natureza essencial, deixando-se influenciar pela standardização da música midiática. Na sociedade capitalista, como a música (autêntica) não é vista como produto de consumo, esta não encontra espaço; a música erudita transforma-se em artigo de luxo, inacessível à população de baixa renda, que constitui a maior parte da sociedade. Portanto, quando se aplica o conceito de interações musicais a uma sociedade de cultura de massas, dificilmente será possível encontrar alguma manifestação que esteja incólume às padronizações da indústria cultural. A qualificação necessária e a artesanidade coletiva do processo musical requerem custos que não são compatíveis com a lógica de produção de mercadorias no sistema capitalista. Este processo de desvalorização de orquestras e corporações musicais muitas vezes resulta em ações lamentáveis por parte de orquestras e intérpretes que tentam transpor para a sala de concerto o repertório midiático proveniente de filmes, séries de televisão ou da música comercial, resultando em um interesse por parte do público que sequer dura até o final da apresentação, uma vez que a falta de elementos expressivos fica ainda mais evidente quando uma orquestra sinfônica completa executa obras de estrutura a tal ponto rudimentar que nem mesmo sua pungência rítmica mostra-se capaz de mover a percepção do ouvinte, que rapidamente fica saturada.

A partir desta observação, a questão que se coloca para a educação musical é: qual é o repertório que deve ser abordado nas aulas de música direcionadas a crianças e jovens que são cotidianamente submetidos a uma torrente de produtos medíocres e descartáveis produzidos pela indústria cultural difundidos pela televisão, pelo rádio, pelas ruas? Qual é a música que os alunos ouvirão nas escolas?

A MÚSICA MIDIÁTICA E O UNIVERSO MUSICAL DOS ALUNOS

No capítulo dedicado ao componente curricular Arte (4.1.2), a *Base Nacional Comum Curricular*, proposta em 2017 pelo Ministério da Educação, faz diversas menções à “cultura musical dos alunos” e ao seu “entorno artístico”, reiterando a importância destas interações no projeto pedagógico:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, **dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos**. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. [...] Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula

manifestações culturais de tempos e espaços diversos, **incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas**. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. (Brasil, 2017, p. 194, grifos nossos).

Este tipo de diretriz foi muitas vezes comentada e elogiada por pesquisadores de educação musical, inclusive no âmbito das discussões suscitadas pelo 23º Congresso da ABEM realizado em Manaus de 16 a 20 de outubro de 2017, e reflete-se em publicações da área. Lúcia Teixeira, referindo-se ao contexto do canto coral enquanto vetor de educação musical, afirma que “a escolha de uma linguagem musical mais próxima dos cantores e do público talvez possa representar um caminho menos longo para se alcançar um ensino-aprendizagem mais significativo e efetivo” (Teixeira, 2016, p. 202). Outros pesquisadores apresentam uma visão mais radical a favor das interações com os meios de comunicação em massa, tal como Sílvia Nunes Ramos, que entende que

A televisão ensina muita coisa. As situações de aprendizagem musical decorrem da sistematização das crianças frente à programação televisiva. [...] Quanto às músicas veiculadas pela TV, não devemos esquecer que, se as crianças as cantam insistentemente, é porque possuem uma relevância, seja ela na letra ou na sua utilização (dançar, pensar, chorar, lembrar etc.), seja para se tornar a porta de entrada para um determinado grupo ou “tribo musical” quando crianças e jovens se reúnem em torno de interesses musicais em comum. Por esta razão, da mesma forma que se dedicam algumas aulas ao ensino de canções do folclore brasileiro e da MPB, deveríamos propor diálogos e reflexões sobre o repertório musical eleito e amplamente consumido por nossos alunos. (Ramos, 2016, p. 93, grifos nossos).

Procurando uma reflexão crítica sobre estas propostas à luz das implicações estéticas e sociológicas expostas de forma contundente por Benjamin e Adorno, deparamo-nos com uma encruzilhada de tendências que conduzem a caminhos diametralmente opostos: as práticas educativo-musicais devem basear-se no repertório cotidiano dos alunos, ainda que se considere o contexto de bombardeio estético e ideológico sofrido por toda a sociedade através dos meios de comunicação de massa, ou deve promover o resgate e o cultivo do repertório pré-midiático? O próprio texto da *Base Nacional Comum Curricular* faz uma ressalva à primeira tendência, alertando que

as manifestações artísticas **não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia**, tampouco a prática artística pode ser

vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (Brasil, 2017, p. 191, grifos nossos).

Entretanto, esta diretriz parece ser relativizada pelos pesquisadores que defendem as interações entre a educação musical e a música midiática, acreditando que estas possam ser benéficas no processo educacional. Considerando a oposição que surge nestas duas possibilidades, é importante que seja avaliado o potencial de visão crítica dos professores frente a esta situação, único elemento capaz de balancear uma iminente necessidade de posicionamento pedagógico frente à música que é efetivamente consumida pelos alunos, queiram os professores ou não, uma música que é literalmente imposta à sociedade. No livro *Entre tramas e fios*, Marisa Fonterrada (2008) manifesta de forma assertiva seu posicionamento em relação a este assunto, objetando que

Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. [...] São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão e pela tradição cultural do país e de outros povos (Fonterrada, 2008, p. 14).

Os apontamentos feitos por Fonterrada indicam elementos fundamentais na reflexão sobre o repertório. Quando a autora fala da “tradição cultural do país e de outros povos”, está se referindo exatamente à musicalidade autóctone ou folclórica, originada muito antes do advento da indústria cultural e, portanto, liberta da influência massificadora da mídia. Exatamente por esta razão, há muito tempo educadores musicais de diversos países se dedicam a elaborar métodos de ensino através de melodias folclóricas, a exemplo de Kodaly, Bártok, Rimski-Korsakov, Lopes Graça e Villa-Lobos. Ou seja: o cultivo do repertório folclórico na educação musical legitima-se precisamente por sua autonomia perante a força desagregadora da música midiática, muito mais do que pela sua importância enquanto elemento de identidade cultural, outra preocupação da educação musical que merece uma análise mais aprofundada.

O REPERTÓRIO E A IDENTIDADE CULTURAL

Nos mais variados contextos onde se aborda o debate cultural e também nas discussões sobre educação musical, é possível observar que o repertório é identificado como um dos elementos determinantes de identidade cultural de uma comunidade ou de um povo. Este senso comum se reflete em várias correntes de pensamento e influencia o estabelecimento de programas de

ensino de música nas mais diversas circunstâncias. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lê-se que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017. Brasil, 1996, Art. 26, § 2º). A valorização das expressões regionais deve constituir, sem qualquer dúvida, um importante elemento em qualquer programa de ensino de música, e sua efetivação deve ser assegurada pelos educadores. Entretanto, é necessário que se faça uma reflexão crítica acerca do conceito de **nacionalismo musical**, comumente apreciado no debate cultural e estético.

A valorização de elementos nacionais foi uma tendência artística especialmente difundida a partir da Semana da Arte Moderna de 1922, influenciando a produção literária, musical e também nas artes plásticas e dramáticas, e seu efeito perdura até os dias atuais, não obstante o surgimento de diversas vanguardas divergentes neste período. O termo nacionalismo musical é utilizado para classificar práticas neofolcloristas da música brasileira do século XX, observada de forma marcante a partir do surgimento das obras de Villa-Lobos e sua notável influência na produção de vários compositores, tanto de sua própria geração como também compositores das gerações subsequentes. A recriação de melodias folclóricas e suas estilizações revelaram-se um elemento muito rico não só para os processos de ensino de música, mas também enquanto material estruturador de obras musicais de grande porte, e tornou-se uma característica da música brasileira do século XX.

Entretanto, é importante considerar que o termo “nacionalismo”, primariamente, constitui um conceito **político** e não **estético**. Seu amplo emprego pelas artes do século XX desviou seu sentido original, causando uma distorção em sua aplicação. Basta recordar conceitos como “nacionalismo alemão” ou “nacionalismo estadunidense” para se tornar claro que o conceito de **nacionalismo** é, antes de tudo, político e normalmente associado a práticas imperialistas. Por esta razão, sua apreciação deve ser feita com muita cautela.

Analisando o processo do Canto Orfeônico no Brasil e sua ligação com o governo de Getúlio Vargas, Fonterrada faz uma observação precisa sobre este fenômeno:

Ao promover o Canto Orfeônico nas escolas de todo o país, Villa-Lobos o fez navegar nas ondas do Nacionalismo. Um de seus principais propósitos era a construção e o fortalecimento da identidade do povo brasileiro e a valorização da cultura nacional e do sentimento de amor à pátria. Veja-se, então, que as raízes dessa orientação não se inseriam mais no cientificismo e na eficiência pedagógica, mas na instalação do sentimento de brasilidade (Fonterrada, 2012, s.p.).

Esta observação é fundamental para o discernimento da importância do elemento regional em uma proposta intercultural, mas não protecionista. Quando a autora se refere à importância da “tradição cultural do país e de outros povos” (Fonterrada, 2008, p. 14), refere-se essencialmente à eficiência pedagógica e à qualidade artística dessas manifestações, e não por uma questionável função política. As pesquisas folclóricas de Bártok e Kodály, por exemplo, não se restringiram à música da Hungria, mas ultrapassaram as fronteiras geográficas, alcançando a Romênia, a Transilvânia, a Sérvia e a Eslováquia. A ênfase na questão musical e a isenção frente a questões políticas tornam-se ainda mais evidentes quando se considera que esses países enfrentaram severas disputas territoriais em épocas próximas à realização dessas pesquisas.

Com estas ponderações, concluímos que a música apresenta uma essência intercultural, não obstante apresentar feições próprias da cultura em meio a qual foi concebida. Keith Swanwick questiona, a esse respeito, que

Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens locais e limitações de função social [...]. Uma questão importante para nós, aqui, é até que ponto a música está relacionada com uma rede social. Serão as formas simbólicas determinadas somente por seus relativos valores sociais ou são elas linguagens “universais”, talvez com sotaques locais, mas de alguma maneira culturalmente autônomas? (Swanwick, 2003, p. 38).

Analisando-se as grandes obras da história da música à luz destas reflexões, é possível afirmar que **a música não tem nacionalidade**: a música de Bach representa uma síntese entre a música de Palestrina e Vivaldi; a música de Mozart e Gluck seguiam modelos estritamente italianos; a música de Haendel é identificada como música da Corte Imperial Britânica. A mais célebre ópera francesa – *Carmen*, de Bizet – é, em larga escala, baseada em temas populares espanhóis – que, por sua vez, são descendentes diretos da musicalidade moura, que durante séculos esteve presente na Península Ibérica. Neste contexto, será realmente pertinente classificarmos a música como germânica, italiana, francesa ou inglesa? A música de Villa-Lobos é assumidamente inspirada pela música de Bach. Deveria Villa-Lobos ser acusado de germanista? O rock é inglês ou irlandês? O Negro Spiritual é norte-americano ou africano?

Por todos estes questionamentos, postulamos que a música não **pertence** a um povo, portanto, não é **nacional**. A música sempre passará a pertencer a quem se apropria dela, não importa sua distância cultural ou geográfica da origem da música a qual foi apropriada. Esta reflexão é pertinente quando se observa que uma proposta de educação musical baseada no conceito de nacionalidade revela-se passível de estabelecer preconceitos contra a música de outros países, restringindo sua natureza intercultural para privilegiar questões mais ligadas à política do que à

estética. Esta visão distorcida da música enquanto delimitação de identidade nacional pode ser provocada por uma interpretação fundamentalista de determinadas diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, que precisam ser compreendidas com especial ponderação:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, **superando o etnocentrismo europeu**, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Brasil, 2013, p. 501, grifos nossos).

A referida “superação do etnocentrismo europeu” não deve representar a negação da inestimável herança musical europeia sobre a qual foi construída, em grande medida, a nossa cultura (talvez este seja um dos poucos pontos positivos que podem ser mencionados acerca do processo colonial que deu origem ao nosso país). Tampouco questiona-se a necessidade premente do reconhecimento, do estudo e da promoção das tradições africanas e afro-brasileiras, bem como as indígenas, e seu essencial papel na musicalidade e em toda a cultura brasileira; pelo contrário, a afirmação de que a música é intercultural está diretamente baseada na consciência da presença de todos estes elementos na música que é feita no Brasil e na necessidade da devida valorização de cada um de seus aspectos.

Aplicando estes questionamentos em forma de exemplo prático, acautelamos que um professor de música não deveria deixar de ensinar a música de Bach ou Beethoven pelo simples fato de ser uma música “germânica” e não “brasileira”. A música contrapontística, orquestral, operística etc. constitui um patrimônio universal da humanidade e, como tal, deve ser apresentada aos alunos. Da mesma forma, a música folclórica dos mais diversos países, precisamente por estar livre das influências degradantes da indústria da cultura, deveria também ser parte integrante deste repertório. Em particular a música africana, por séculos renegada, deve receber uma atenção especial, por sua importância histórica, além do seu interesse estético. A produção contemporânea arraigada em tradições populares autênticas também apresenta um grande potencial, mas que deve ser avaliado caso a caso, pois é tarefa das mais difíceis para os músicos da atualidade exercerem suas singularidades artísticas em meio à força aniquiladora da indústria cultural.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO REPERTÓRIO

Refletindo sobre os questionamentos apresentados, consideramos ser necessário realizar uma revisão das propostas dos mais relevantes pensadores da educação musical sobre os princípios que devem nortear as atividades de ensino de música. No artigo intitulado “An essay in the reform of music teaching in schools” (1905), Jaques Dalcroze afirma que:

O professor de música deveria fazer de sua primeira tarefa a criação de um senso de beleza na alma de seus alunos [...]. O mestre deveria ser cuidadoso em revelar a eles a existência de uma concepção de arte convencional e falsa, de forma que possam estar atentos contra isso (Dalcroze, 2013, s.p., tradução nossa)⁵.

É surpreendente verificar que no ano de 1905, ainda nos primórdios do desenvolvimento das comunicações em massa, Dalcroze já observava que havia uma concepção “falsa” de arte e apelava para o desenvolvimento de um senso de beleza que poderia ser o elemento decisivo enquanto critério para revelar a autêntica arte. Apesar de o autor não se aprofundar sobre o que ele denomina “falsa arte”, é possível identificar em outros textos as diretrizes que, segundo ele, indicam os elementos mais relevantes nos processos de educação musical. Para Dalcroze, “[a criança deveria ser] capaz de distinguir melodias, respondendo a gradações de som, contrastes entre *forte* e *piano*, variações de velocidade – em outras palavras, **nuances musicais**” (Dalcroze, 2013, s.p., tradução nossa)⁶. Esta afirmação sintetiza a essência da educação musical para o autor e, ao mesmo tempo, nos fornece indicações explícitas para a escolha do repertório: se o aluno precisa ser capaz de distinguir **nuances musicais**, é necessário que o repertório trabalhado **apresente nuances musicais**. Este é um indicativo preciso, pois que o processo de standardização apontado por Adorno planifica o produto musical midiático, excluindo suas nuances. Basta, portanto, perguntar: quais músicas “da moda” apresentam melodias ricas, gradações de som, contrastes de dinâmica ou variações de andamento? Não é necessário realizar pesquisas aprofundadas para observar que a regra geral das músicas que são tocadas nas rádios ou nos programas de televisão é: andamento constante, instrumentação restrita e invariável, dinâmica constante, harmonia e melodia repetitiva e banal, sem qualquer desenvolvimento. Adorno identificava este fenômeno quando advertiu que “[o rádio] **torna todos os ouvintes iguais** ao sujeitá-los, autoritariamente, aos idênticos programas das várias estações” (Adorno, 2002, p. 6, grifos nossos).

Questionamos, então: seria recomendável utilizar esta música nos processos de musicalização e formação musical? Considerando estas questões, afirma Fonterrada que

O ensino de música, já debilitado pelas condições a que foi submetido, em especial a partir da década de 1970,

⁵ “The music teacher should make it his first business to create a feeling for beauty in the souls of his pupils [...]. The master should also be careful to reveal to them the existence of a conventional and false conception of art, in order that they may be on their guard against it” (Dalcroze, 2013, s.p., capítulo 2, arquivo Kindle, posição 548).

⁶ “[The child should be] capable of distinguishing melodies, and of responding to gradations of sound, contrasts forte and piano, variations of speed – in other words, to musical nuances” (Dalcroze, 2013, s.p., capítulo 5, arquivo Kindle, posição 1230).

encontrou-se a serviço desse novo senhor – a indústria cultural – e dos valores de mercado, a dirigir o gosto da população – em especial o segmento composto por crianças e jovens. A música de mercado invadiu a escola e passou a nortear a escolha do repertório cultural a ser consumido, mediante a propagação da ideia de ligação entre música e entretenimento. Nesse modelo, a música já não é fator de identidade nacional, nem tampouco fonte de conhecimento, canal de expressão individual e coletiva e, muito menos, instância de difusão da cultura europeia. Ela está, agora, por muitas formas, atrelada ao mercado do *show business*, à venda de CDs e a outros recursos midiáticos, o que faz que a aparente escolha dos jovens pelo repertório preferido seja, na verdade, induzida por seu apelo mercadológico (Fonterrada, 2012, s.p.).

Portanto, postulamos que não existe nenhum sentido em utilizar este tipo de repertório em sala de aula, a não ser para uma finalidade estritamente crítica deste próprio repertório, ou seja, para desmascarar a sua própria falta de musicalidade. É evidente que todas as pessoas vivenciam experiências musicais no cotidiano; entretanto, é necessário que a prática educativa proporcione uma ampliação dos horizontes dessa experiência. Afinal, os processos de ensino de música devem estar orientados a cooperar com os movimentos e a lógica da indústria cultural ou devem combatê-los?

A partir desta questão, propomos uma reflexão sobre algumas diretrizes estabelecidas na *Base Nacional Comum Curricular*:

FUNDAMENTAL I - HABILIDADES (música)

(EF15AR13) Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, **em especial, aqueles da vida cotidiana.** [...] (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (Brasil, 2017, p. 201).

Analisando estas duas habilidades propostas para o ensino fundamental, questionamos: seria viável, possível ou adequado para os alunos do Fundamental I “apreciar” e “analisar” a sua música da vida cotidiana sem que esta apreciação fosse seriamente distorcida pelos efeitos da música midiática na sociedade? Seria possível “perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música” no repertório cotidiano? Considerando os aspectos abordados, advertimos que a segunda diretriz se revela incompatível com a primeira.

Entre as diretrizes para o ensino fundamental II, encontra-se:

FUNDAMENTAL II - HABILIDADES (música)

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR17) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (Brasil, 2017, p. 207).

As habilidades descritas acima não especificam o perfil do repertório a ser estudado. Certamente, todas as indicações teriam recomendável aplicação a um repertório compatível com os princípios apontados anteriormente por Dalcroze. Entretanto, quando são mencionados gêneros e estilos musicais, estas habilidades podem ser irrefletidamente confundidas com um levantamento pseudocientífico do universo da música midiática (particularmente presente no cotidiano de adolescentes e jovens) – ação esta que legitimaria e contribuiria com a perversa ação da indústria da cultura na sociedade moderna. Seria isto adequado às escolas e aos alunos do ensino fundamental II? Oportunamente recordamos os apontamentos de Fonterrada, para quem

O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos *hits* do momento e ao consumo de música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda (Fonterrada, 2008, p. 13).

SOBRE A NATUREZA DA ARTE

O debate sobre educação musical enfrenta incontáveis problemas, desde a definição de seus elementos e métodos até seu efetivo e irrestrito estabelecimento. Entretanto, o acalorado debate e a inquietação causada pelo descaso governamental que ameaça sua efetivação não devem obscurecer os princípios que emanam da natureza mais essencial da música, que devem ser preservados e cultivados. Ainda que não haja um consenso metodológico entre estudiosos da educação musical, a visão crítica da música midiática revela-se essencial para o discernimento das distorções verificadas no universo musical de nossos dias, que com a ação planificadora da indústria

cultural ignora os elementos mais essenciais da arte musical, desprezando que “toda arte é baseada em contrastes, em antíteses [...]. Não é a variedade a essência da arte?” (Dalcroze, 2013, s.p., tradução nossa)⁷. Que esta visão de Dalcroze possa ser uma chave de solução das divergências na adoção do repertório utilizado nas atividades educativo-musicais, trazendo mais sensibilidade crítica aos educadores e, em última instância, ao projeto de estabelecimento da Base nacional comum curricular, que só poderá encontrar alguma legitimidade se for capaz de garantir, para além de uma democratização de conteúdo, a democratização do senso estético e das habilidades inerentes ao fazer musical.

Esperamos que estes questionamentos possam colaborar com o debate acerca do repertório nas práticas de ensino de música, com a expectativa de que estas reflexões possam aproximar a educação musical da natureza fundamental da obra de arte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de textos Jorge Mattos de Almeida. Tradução de Juba Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>.

DALCROZE, Emile Jaques. *Rhythm, Music and Education*. Translated from the French by Harold F. Rubinstein. Worcestershire, UK: Read Books, 2013. Arquivo Kindle.

⁷ “All art is based on contrasts, on antitheses. [...] Is not variety the essence of art? (Dalcroze, 2013, s.p., capítulo 7, arquivo Kindle, posições 1867/1927).

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical Brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 191-203, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21594/12679>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 75-95.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia. Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 189-211.

Recebido em 14/03/2018, aprovado em 31/07/2018

Luciano de Freitas Camargo é Bacharel em Música com habilitação em Regência pela Universidade de São Paulo (1998), mestre (2012) e doutor (2017) em música pela mesma instituição. Atua na área de música como regente de orquestra e coral, com ênfase no repertório vocal-sinfônico. Foi diretor de música sacra do Kantorei St. Peter und Paul (Freiburg im Breisgau - Alemanha) e Diretor Artístico da Orquestra Acadêmica de São Paulo e do Coral da Cidade de São Paulo. É professor de regência no Centro de Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR).