

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
(UFC e Simon Fraser University)

Resumo: Partindo de problemas referentes à inserção da arte, mais especificamente da música, nas escolas, o artigo propõe uma reflexão sobre o “modo tradicional” de pensar as artes e algumas de suas consequências. O aqui chamado “modo tradicional” reenvia a uma compreensão da lógica dualista reforçada e tornada ponto de arrimo do conhecimento pela epistemologia moderna que aparta, dentre outras coisas: música e cotidiano, ciência e arte, seriedade e prazer. Sendo uma crítica a essa lógica vigente, o artigo convida a uma perversão do usualmente posto e ao acolhimento: (a) da complexidade da realidade; (b) de uma noção alargada de música e educação musical; (c) do diálogo e da subjetividade nas aulas de música; ensaiando as possibilidades que daí podem advir. O texto se encerra apontando o paradigma criado pela professora Susan O'Neill, o engajamento musical transformativo (*Transformative Music Engagement*, TME) como afinado com as ideias aqui propostas.

Palavras-chave: Educação musical. Música. Modernidade. Dualismo. Complexidade.

Call to Perversion

Abstract: To address the issues related to integrating the arts, or more specifically, music, into the school curriculum, this article reflects on the “traditional way” of thinking of the arts and some of its consequences. This so-called “traditional way” reveals a dualistic logic reinforced by modern epistemology, which divides, among other things, music and daily life, arts and science, seriousness and pleasure. A critique of the current logic, this article is an invitation to pervert the norm and embrace: (a) the complexity of reality; (b) a broader notion of music and music education; (c) dialogue and subjectivity in music classes, exercising the possibilities that may arise therefrom. As a resource aligned with these ideas, the paper concludes with a brief overview of a theory developed by Dr. Susan O'Neill, *Transformative Music Engagement* (TME), that represents a paradigmatic shift in traditional thinking.

Keywords: Music Education. Music. Modern age. Dualism. Complexity.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. *Opus*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.

Texto produzido durante o período de Estágio Pós-doutoral junto à Simon Fraser University e beneficiário de apoio da CAPES, sob o processo: BEX 2011/14-0. Este artigo não teria sido possível sem o acolhimento e abertura ao diálogo que obtive dos docentes do Curso de Música, Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, bem como de todos os participantes do grupo de pesquisa canadense MODAL, em especial, dos professores Susan O'Neill e Yaroslav Senyshyn.

Certa tarde, conversando com uma amiga brasileira que também veio com a família para o Canadá para desenvolver pesquisas, soube que a diretora da escola na qual nossos filhos estudam havia lhe dito que “em geral, as crianças não gostam muito das aulas de música”. Minha amiga ficou um tanto perplexa com a afirmação, haja vista que ela parecia contradizer o que normalmente se imagina que acontece numa aula de artes.

A mim, no entanto, as palavras da diretora soaram como uma confirmação daquilo que tenho lido e refletido nos últimos tempos. O desinteresse dos alunos frente às aulas de música em países que tem esta disciplina como obrigatória é visível nos números que resultam de pesquisas nesta seara. McPherson e O’Neill (2010), por exemplo, notaram que, para a maioria dos 24.143 (vinte e quatro mil cento e quarenta e três) estudantes pesquisados, o interesse para estudar música em comparação com outras matérias tinha um progressivo decréscimo com o passar dos anos escolares. Ademais, constatou-se que a maior parte dos(as) alunos(as) das séries mais avançadas mostravam uma menor crença na sua competência musical do que os das séries mais básicas.

O estudo de McPherson e O’Neill (2010) traz também outro dado relevante: dos 8 (oito) países nos quais foram colhidos os dados, 7 (sete) tinham a música como componente curricular obrigatório, sendo, à época, o Brasil a única exceção neste aspecto. A exceção brasileira, contudo, foi ainda mais longe. Os estudantes brasileiros pesquisados, ao contrário do que aconteceu nos demais locais de coleta de dados, demonstraram, em sua maioria, um progressivo interesse nos estudos de música e um aumento, com o passar dos anos, da confiança na sua competência musical.

Muitas inferências podem ser feitas a partir dos resultados desta pesquisa. Uma delas é que as práticas de educação musical no Brasil não são equiparáveis com as que ocorrem em outros países, podendo ser considerada, neste aspecto, de vanguarda. Contudo, tomar as revelações positivas sobre a educação musical no Brasil feitas pela pesquisa, não deve nos impedir de interpretar outros fatores que também podem ter influenciado naquele resultado. Uma possibilidade que me parece relevante de ser explorada é a da existência de um vínculo entre a inserção da música como disciplina obrigatória na escola e a perda do interesse e autoconfiança dos estudantes relativamente à música e sua capacidade de tornarem-se músicos. Diante deste possível vínculo e reconhecendo que analisá-lo é algo crucial no momento atual brasileiro – considerando a implementação da lei 11.769 sancionada em agosto de 2008 pelo presidente Lula – assumi a tarefa de filosoficamente refletir sobre a questão.

Muni-me de leituras nas áreas da filosofia, artes e educação e, ao fim de alguns

meses, vi-me cercada de reflexões que indicavam que o modo tradicional de educação, no qual está calcada a escola, fomenta um ambiente hostil ao ensino de música e das artes em geral. Duarte Jr. (2010:189) chega mesmo a pontuar que “[...] este ensino de arte, tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade”. No mesmo sentido, a pesquisa realizada por Linhares (1999: 240) permitiu que a autora percebesse que “muitas das chamadas ações pontuais, onde se disse que estava a arte da escola, são colocadas como ‘técnica’ ou ‘dinâmica’ – algo como uma fórmula que não deve desalinhar o cotidiano instituído”.

Certamente, não quero aqui afirmar, nem me parece que esta seja a postura de Duarte Jr. e Linhares, que todas as experiências de inserção das artes na escola (no Brasil ou em qualquer lugar do mundo) são negativas. Longe disso, reconheço os imensos e bem-sucedidos esforços de reverter este quadro “tradicional” e hostil para uma efetiva inclusão da arte. Concordo, assim, com Tourinho (2014: 167) que “[...] estamos vendo acontecer, nos últimos anos, grandes mudanças em vários segmentos e estes fatos nos abrem novas perspectivas de atuação em música e novas formas de ensinar e aprender”. É por acreditar que vivemos uma época rica de potencialidades, em especial no Brasil, que se faz ainda mais urgente discutir e colocar luzes sobre aquilo que nomeio de “modo tradicional” de educação. As mudanças mais poderosas não podem, acho, abdicar de compreender profundamente aquilo contra o que se insurgem.

Desta forma, quando me refiro a um “modo tradicional” de educação pretendendo apontar que nossas estruturas educacionais não podem ser entendidas como apartadas da lógica que perpassa a epistemologia moderna¹. Esta serve como parâmetro maior para as linhas teóricas e de ações nas quais se desenvolvem a ciência, a economia, a lida com as pessoas e, assim, a escola e a academia.

Com o raiar da Modernidade e com as variadas transformações que ocorriam na Europa, a pergunta sobre a possibilidade dos humanos conhecerem se tornou urgente. Descartes se destacou dentre os muitos que decidiram investigá-la mais a fundo,

¹ A epistemologia moderna tem suas primeiras raízes no século XVII, momento no qual a filosofia ocidental passa a questionar a forma medieval, que em certos aspectos dava continuidade ao pensamento Antigo, de perceber o mundo e as pessoas. Dentre os muitos pensadores que merecem destaque por sua atuação na construção da visão de mundo moderna, Descartes é, certamente, o mais representativo. Diz-se, comumente, ser ele o “fundador da filosofia moderna”.

fornecendo-lhe uma resposta que criou critérios que atravessaram os séculos e chegaram a nossos dias.

A resposta cartesiana àquela indagação foi positiva. Os humanos podem conhecer. Melhor ainda, os humanos, se seguirem um determinado método, podem conhecer com segurança. O método consistia em não acatar nada que não passasse pelo crivo da clareza e distinção. Aplicando o seu método, Descartes questionou a certeza daquilo que normalmente era tido como óbvio:

Considerar-me-ei a mim mesmo como absolutamente desprovido de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos, mas dotado da falsa crença de ter todas essas coisas (DESCARTES, 1974 [1641]: 96).

Para Descartes, o corpo e a imaginação não atendiam às regras necessárias ao conhecimento certo. Os sentidos podiam enganar. Dos corpos só podíamos ter um saber confiável se os reduzíssemos às suas características quantificáveis, eliminando deles qualquer particularidade e multiplicidade. A multiplicidade significava, na lógica cartesiana – que não tardou a se tornar a lógica moderna e contemporânea –, o avesso do conhecimento: a obscuridade.

O sujeito moderno de nascimento filosófico registrado na obra cartesiana, portanto, podia conhecer, mas para tanto precisava negar a validade daquilo que apreendia pela via dos sentidos. Isto fez com que todo o saber gerado e nutrido na vida cotidiana fosse percebido como dubitável.

Assim, apesar de Descartes não ter se dedicado a aprofundar reflexões sobre as artes, suas palavras as afetaram diretamente. À arte, saber totalmente emaranhado com os sentidos, com a multiplicidade e com a vida, faltava o apoio epistemológico para equiparar-se ao conhecimento do “mundo intelectual”. Conhecimento que, segundo a Modernidade, era o único que merecia, de fato, este título:

Conhecimento em sentido estrito só é possível quando se retorna àquilo que é percebido de forma clara e distinta. Somente então podem formar-se idéias que representem o fundamento para um conhecimento seguro. E somente sobre tal fundamento se pode “construir algo firme e duradouro nas ciências” (PERLER, 2007: 116).

Uma vez que a base filosófica que sustenta o modelo moderno-contemporâneo é colocada à luz, fica mais fácil entender porque, em tantos momentos da sua inserção nas instituições de ensino, a música parece precisar se justificar. Justificar sua presença, sua necessidade, sua contribuição para a educação, sua seriedade. Justificação que não se pede de disciplinas² como a matemática, a biologia, ou a física.

E a justificação da música para sua inserção e permanência na escola, via de regra, precisa pautar-se em critérios que reenviam justamente às matérias “primeiras”, as filhas legítimas do intelecto e das ciências. Daí que não são raros os livros de ensino da arte que logo no capítulo de abertura se dedicam a mostrar a importância da existência dessa área no currículo. É a arte (e a música) que, sendo estrangeira (estranha) naquele mundo, não pode entrar sem antes ter provado ser merecedora de seu visto de turista.

Na ânsia de adentrar os muros escolares e ganhar o respeito dos que lá habitam e comandam, muitas vezes a música mostra sua relevância fazendo-se, paradoxalmente, menos importante. Explico: ao buscar a justificação de sua inclusão – ou permanência – na escola em termos do intelectualismo fundamentalmente moderno, a arte atira em seu próprio pé. Aceita e revalida que não é conhecimento, ou, ao menos, não é um conhecimento tão “bom” quanto o produzido pelas outras disciplinas científicas.

Destaque entre nossas estratégias convencionais tem sido alinhar-se com estes incômodos atributos de um tipo “especial” de conhecimento: um que oferece um entendimento privilegiado dos campos dos sentimentos ou da senciência humana. Apesar das boas intenções, contudo, tais razões para a música tendem a aceitar uma

² O termo disciplina tem uma interpretação duplamente relevante para a educação nos moldes modernos e contemporâneos, na medida que remete não apenas à divisão do conhecimento em setores estanques, mas também à esfera da moralidade. Ambos os significados estão conectados com o dualismo corpo-mente. No primeiro, porque é com base nesta dicotomia que se funda a departamentalização das ciências. No segundo, porque atuar como ser moral é atuar no controle do corpo que é potencialmente imoral. Neste segundo sentido, McWilliam (1996: 118, tradução nossa) frisa: “O vínculo implícito aqui entre moralidade e mente é reforçado pela associação com a racionalidade. O corpo, por contraste, é associado com ‘instintos’, o ‘meramente animal’. O corpo, assim, é uma parte essencial da pessoa, mas está fixado como inferior ao intelecto [...]”. No original: “The implied link here between morality and mind is strengthened by being associated with rationality. The body, by contrast, is associated with ‘instincts’, the ‘merely animal’. The body, then, is an essential part of the person, but it is fixed as inferior to the intellect [...]”.

inferioridade inerente, em termos cognitivos, do conhecimento corporalmente constituído (BOWMAN, 2004: 31, tradução nossa)³.

Tal estratégia também pode ser encontrada em autores nacionais que, muitas vezes, quicá sem perceber, tendem a concentrar seus esforços de provar a importância da música na escola com argumentos como:

Sendo uma atividade indispensável no processo de desenvolvimento da criança, **a música pode auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e, por isso, deve ser valorizada no âmbito escolar** a fim de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades, além de contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem” (BETTI; SILVA; ALMEIDA, 2013: 97, grifos nossos)

O que salta aos meus olhos nesta citação é a associação explícita expressa pelo termo “por isso” que os autores estabelecem entre a valorização da música na escola e seu potencial de desenvolvimento cognitivo. Enfatizar o aspecto cognitivo da educação colocando-o como hierarquicamente superior ao demais é uma das formas de reforçar a dual valorização do intelecto sobre o corpóreo. Assim, como alerta a passagem de Bowman (2004) reproduzida acima, argumentos carregados de boas intenções acabam servindo para manter a percepção de que as artes são um conhecimento de tipo inferior ao conhecimento intelectual.

Não se trata, claro, de negar a importância das outras disciplinas, nem tampouco de defender a “arte pela arte” num purismo esnobe. Muito além disto, é preciso que os músicos – e os artistas em geral – questionem aquilo que está pressuposto em seus discursos; se os argumentos que usam para falar da importância da música são coerentes com o que eles acreditam ser a música e as artes; que ousem criticar a própria prática – especialmente nas escolas, no caso dos professores de música – a partir não só do que lhe é imposto, mas também em termos do que ele (a) impõe aos demais.

³ “Chief among our conventional strategies has been to align these worrisome attributes with a ‘special’ kind of knowledges: one that affords privileged understanding of the realms of feelings or human sentience. Despite honorable intentions, however, such rationales for music tend to accept the inherent inferiority, in cognitive terms, of bodily-constituted knowledge” (BOWMAN, 2004: 31).

A mim, que não sou, no sentido convencional da palavra, nem musicista, nem artista, mas somente alguém que tem tido intenso contato com o universo da educação musical nos últimos anos, parece essencial que pensemos o que é a arte e o que é a música. Não que eu suponha que qualquer um que reflita sobre isso vá achar uma resposta definitiva; no entanto, ao nos colocarmos questões como essas, somos levados a fazer conexões e descobertas muito reveladoras. Reveladoras não só da música e suas ligações e rompimentos com as outras esferas do mundo e do saber, mas também de nós mesmo e de como, muitas vezes, somos agentes daquilo que conscientemente somos contra.

Ao se dedicar a tomar a música como objeto de reflexão, talvez, se revele a você, leitor, como foi o caso para mim, que não há como pensá-la, como propunha Descartes, de modo isolado. A música, como qualquer outra coisa, está emaranhada no mundo, nas ações, nas teorias, na política, na economia etc. A música é, antes de tudo, parte da vida. E a vida, em sua complexidade alucinante, não cede sem consequências à fragmentação que as restritas caixas da filosofia moderna lhe impõem.

[...] através das palavras de Kujawski, pelas quais se reforça o entendimento de que a nossa crise atual “não é, primariamente, crise dos fundamentos da ciência, ou da política, ou da economia, ou do que for, e sim *crise dos fundamentos da vida humana*”, vida essa que se constitui imediatamente como cotidianidade, como um desenrolar de atividades e fainas diárias, a maioria delas repetitivas e rotineiras, mas sempre fundadas nos sentidos corporais (DUARTE Jr., 2010: 78).

Creio que a vida não admite ser dividida em teoria e prática, razão e sensibilidade, professores e estudantes. Nada é tão simples e separado assim. As teorias são plenas de silenciosas – e às vezes ruidosas – práticas, tanto quanto as práticas são amparadas em certas visões que se tem sobre as coisas. A razão não existe sem a sensibilidade e a sensibilidade humana não é indiferente à razão. Professores são tão estudantes quanto alunos ensinam. Tudo está, como eu afirmava antes, complexamente emaranhados. Só artificialmente podemos abstrair uma coisa da outra. E, se é certo que abstrair é um momento fundamental para analisarmos algo, é também verdadeiro que devemos ter consciência durante todo o processo abstrativo de que estamos realizando algo artificial.

Toco nesse ponto, pois ele é central para entender o que acontece nas salas de aula de música mundo afora. No mais das vezes, a música é considerada de forma abstrata, sem que, no entanto, se tenha claro a artificialidade desta abstração. A música é abstraída

quando pensamos nela como um fenômeno independente dos demais. A música em si, como diríamos na filosofia.

Todavia, a música não parece existir em si. Só há música em relação aos sujeitos. Sujeitos que a ouvem, que a tocam, que se sentem movidos por ela ou lhe são indiferentes. Sujeitos que colocam a música num contexto que é, simultaneamente, pessoal e social. Sujeitos que significam os sons que lhe chegam como música. A música, portanto, não é objeto da sensibilidade, nem da razão, mas do sujeito que se constitui de um intrincado que só artificial e didaticamente podemos separar pelos nomes de razão e sensibilidade.

A música não é um conhecimento superior ou inferior à ciência, porque a distinção rígida entre ciências e artes é falha, na medida em que se sustenta numa abstração que não se reconhece como artificial (ficcional). Não quero dar a entender com isto que ciência e arte são a mesma coisa, posto que enxergo claramente seus pontos de desencontros. Entretanto, não há – ou melhor, não precisa haver – uma ruptura entre ciência e arte. Arte e ciência têm focos diversos. Na ciência, o saber se constrói pela tentativa conceitual de lidar com os fenômenos, o que a encaminha para a abstração, para a clareza de significações, para as definições e para a criação de circunscrições e regras no uso das suas ferramentas. Na arte, o saber é construído pelo acolhimento da multiplicidade, pela polissemia, pelo jogo com o que parece óbvio e pela expansão das fronteiras. Arte e ciência são, pois, saberes que ora se opõem, ora se complementam, mas que nunca podem ser equiparados e avaliados pelos mesmos critérios, sob o risco de perdem aquilo que lhes faz ser o que são.

Aqui, talvez, possamos apresentar o problema da inserção da música na escola tradicional com outras palavras: colocar a música como disciplina numa estrutural educacional afeita à abstração moderna e inconsciente da artificialidade dela, e esperar que ela atenda aos objetivos tipicamente estabelecidos para o saber científico⁴, é negar à música seu *status* musical e artístico, fazendo com que ela perca o que lhe é essencial.

⁴ Barbosa (2012: 80-81), resgatando a história da arte educação no Brasil, fornece-nos diversos exemplos dessa exigência e, destacando um deles, diz: “O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais”.

Acrescento, porém, que há um fator comum entre positivismo e liberalismo que vai além da ideia de que a arte é meio e não fim em si mesma. Ambos se situam no solo epistemológico moderno, dualista e simplificador que situa a ciência num patamar superior ao da arte, servindo-lhe de modelo. Evidencio isto, para que possamos atentar que, muitas vezes, o problema que se põe não é o de superar uma ou outra escola de pensamento, mas perceber que, não raro, elas são variações de um mesmo tema

As artes, por sua natureza, valorizam o conhecimento incorporado num grau muito maior do que muitas disciplinas tradicionais encontradas nas escolas. Contudo, pelo fato das artes serem colocadas dentro de um contexto de conhecimento desincorporado que domina as escolas, a capacidade das artes de apoiar um contexto de conhecimento incorporado deve ser comprometida em alguma medida (DAVIDSON, 2004: 197, tradução nossa)⁵.

Dito isto, posso agora explicar o nome provocativo que escolhi dar a este texto. Convido à perversão por que entendo que estamos imersos num contexto perverso em si mesmo. Tendo isso em conta, perverter não é senão restaurar as coisas aos seus “devidos” lugares. Permitir que vejamos, pensemos, ajamos complexamente na realidade complexa, ou mais diretamente ainda, que ensinemos arte artisticamente.

Mas, como perverter a perversão implantada nas salas de aula de música das escolas tradicionais? Não cabem aqui receitas. As receitas são típicas da forma simplificada de entender e atuar na realidade. Perverter a perversão é um desafio constante. Desafio que exige de quem decide enfrentá-lo, abertura e paciência, porque se assemelha mais a ensaios do que a teses.

A abertura é necessária para que, compreendido que a música está inextricavelmente em relação à subjetividade das pessoas, se possa considerar o contexto em que a música é apresentada, as singularidades e as diversas formas possíveis de significá-la. Tal abertura é estruturante para emergência de uma criação musical coletiva e dialogada. Quando uso a expressão “criação musical” não pretendo me referir a algo limitado à composição ou à *performance* de uma música específica. Alargo a expressão tentando abarcar qualquer transformação significativa que ocorra em meio ao universo musical, como, por exemplo, uma mudança no modo de ouvir um certo estilo musical, ou a inserção de um elemento teórico que reconfigura a percepção musical.

maior que as perpassa. Assim, não há alívio em saber que não somos mais positivistas do início do século e/ou liberais do século XIX se não formos mais a fundo no que está na base daquilo que contestamos nessas escolas e que permanece vivo e atuante apenas sob uma “nova” e superficial capa teórica.

⁵ “The arts, by their nature, value embodied knowledge to a greater degree than many of the traditional disciplines found in schools. However, by virtue of the fact that the arts are placed within the disembodied framework of knowledge that dominates schools, the capacities of the arts to support an embodied framework of knowledge must be compromised to some extent” (DAVIDSON, 2004: 197).

Se me autorizo a fazer esse “alargamento” é porque racionalmente desconfio que aprender música não é só da esfera de tocar instrumentos, cantar, compor ou reger. Tudo isso, com certeza, tem seu espaço no aprendizado musical. Contudo, não é também relativo ao conhecimento musical ouvir aqueles discos empoeirados que seu pai guardou de quando era jovem? Ou, conversar com os amigos sobre a premiação do Grammy? Ou, atentar para o som é produzido quando a onda do mar atinge a areia?

Ampliar nossa perspectiva sobre o que é a música constitui um passo importante na jornada de fomentar ambientes de transformações significativas para o universo musical dos sujeitos. Entender a música e a educação musical a partir da significação que o sujeito lhe atribui é sair do mundo limitado e limitante imposto pela razão instrumental moderna. Razão esta que, focada nos resultados e nas “estratégias” para alcançá-los, usa indiscriminadamente os rótulos “eficácia” e “eficiência” sem, todavia, perguntar em nome de quem (do que) e com que finalidade tais resultados são procurados⁶.

Parece-me que as aulas de música desmotivadoras, difusoras de “incapacitação musical”, ou, na linguagem das crianças da escola elementar, aulas “chatas”, são apenas um sinal da introdução da racionalidade instrumental na música, ou naquilo que se convencionou chamar de “música” nas instituições de ensino guiadas pela mentalidade tradicional. Uma música que se mede exclusivamente pela técnica, que recusa qualquer mistura com a vida, que trata os sujeitos como se fossem objetos. Não seria esta uma explicação legítima para que as crianças, que não gostam da aula de música, sejam as mesmas que fora da escola demonstrem tamanho apreço por ela?

Um outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação às aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insistem em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula (LOUREIRO, 2003: 170 apud CAMARGO, 2007: 88).

É claro que os professores de música não podem ser simplesmente vistos como os culpados, haja vista que eles mesmos são, muitas vezes, filhos de uma educação tradicional, além de, via de regra, sofrerem intensas pressões (direta ou indiretamente) para

⁶ Frei Betto (1992: 16) dizia sobre a razão instrumental e suas consequências educacionais que: “O acesso ao saber ganha sentido por razões de ordem instrumental; alijado da criatividade e reflexão, transforma-se em processo de domesticação intelectual dos sujeitos implicados nesta relação”.

se conformarem à lógica estabelecida⁷. Entretanto, tampouco é interessante que eles se coloquem na posição de vítimas, posto que esta é tão conservadora quando aquela do carrasco. Melhor, me parece, é sair dessa dicotomia simplista e reificadora reconhecendo quais poderes se tem e de que modo é coerente usá-los.

Obviamente, uma análise do tipo que estou aqui propondo requer que saibamos que o espaço escolar tem suas especificidades e que algumas delas são inalienáveis. A escola tem objetivos determinados ao redor dos quais se constroem artifícios para obtê-los. Daí decorre que a escola é envolta numa atmosfera de artificialidade. Se a escola é um lugar onde “se prepara para a vida”, isto só é possível, exatamente, porque ela pretende se estabelecer numa distância com a “vida mesma”. Estando correta esta inferência, não podemos pretender que seja possível transportar completamente a “vida mesma” com toda sua riqueza para dentro dos muros da escola. A escola resistiria, até porque, não o fazer, seria admitir a morte do espaço que socialmente lhe foi destinado.

Contudo, reconhecer os limites inerentes ao ambiente escolar não precisa ser admitir que ele é ou deve ser imutável. Ao contrário, se queremos que a escola siga sendo um espaço útil “à vida” é preciso transformá-la tanto quanto desejamos transformar a “vida mesma”. Afinal, ao superarmos a visão moderna da realidade, damos-nos conta que vida e escola estão imbricadas e não são, como supõe o dualismo simplista, coisas isoladas e desconexas. Isto implica em afirmar que, se desejamos que os estudantes de música sejam tão “interessados”⁸ nas aulas quanto o são ao ouvirem seus *ipods* ou ao assistirem às *performances* de seus cantores favoritos, é válido tentar compreender que diferenças eles

⁷ Mais uma vez, Davidson (2004: 207, tradução nossa) nos elucida: “Especialistas em artes, por que usam o que eu chamo de ‘estudantes emprestados’, estão sob uma forte pressão de não perder o controle sobre o grupo. Talvez isso ocorra porque perder o controle pode ser interpretado como um mau uso ou uma desconsideração com a propriedade dos outros”. No original: “Arts specialists, because they are using what I termed ‘borrowed students’, are under strong pressure not to lose control of the group. Perhaps this occurs because losing control could be construed as misuse or disregard of the property of others”.

⁸ Propositamente, evito o uso do termo “motivados”, uma vez que concordo com as observações feitas pela professora e pesquisadora Susan O’Neill (2012a: 14, tradução nossa) para as limitações ligadas a este conceito quando afirma: “... achamos necessário considerar ambas as dimensões pessoais (agentivas) e sociocultural de um modo não dicotômico. Os questionários de motivação são particularmente limitados na sua habilidade de identificar os múltiplos contextos e ecologias que fazem as ‘estruturas fluidas’ associadas com o aprendizado musical”. No original: “...we found it necessary to consider both personal (agentive) and sociocultural dimensions in a non-dichotomizing way. Motivation questionnaires are particularly limited in their ability to identify the multiple contexts and ecologies that make up the ‘fluid structures’ associated with music learning”.

percebem nestas atividades e, de forma responsável e ponderada tentar minimizar e, quando viável até eliminar, algumas das barreiras que bloqueiam as interconexões entre escola e “vida cotidiana”. Uma das maneiras de criar pontes entre o ambiente institucionalizado da escola e a “vida mesma” é assumir o diálogo como ferramenta educacional.

Sugiro o diálogo para irmos além da separação simplificadora e fomentar uma postura mais complexa na escola com relação ao que é “não-escola”, pois dialogar é posicionar-se frente ao(s) outro(s) sem pretensão de impor verdades. É ouvir o outro na sua singularidade e na sua diferença. É ouvir também a si mesmo naquilo que soa condizente à imagem que se tem de si e naquilo que destoa dela irremediavelmente. É colocar em questão os saberes petrificados que carregamos. É, ainda, reconhecer que não somos sempre eficazes em colocar nossas crenças em xeque e, por isso, devemos desconfiar de nossas conclusões quando elas nos parecem ser as únicas possíveis. O diálogo é espaço de construção e, por isso, se configura mais pelo modo como procede do que por qualquer finalidade que seus atores possam querer estabelecer para ele. Sendo lugar de construção coletiva, o diálogo não se furta às divergências e nem exige harmonia entre os participantes. Num diálogo cabe a diversidade e, por isso mesmo, ele é um caminho tão frutífero para criação de novos significados sobre as coisas e pessoas.

Se não esquadrinho e detalho com precisão o como fazer um diálogo na sala de aula é por que isto me soa anti-dialógico. O modo como se estabelece o diálogo é variado, tão variado quanto os contextos e os participantes nos quais/com os quais ele pode se desenvolver⁹. Não há uma formatação a que se deva seguir, mas um “espírito” que deve ser respeitado. Por isso, podem ser falaciosas equiparações entre o professor como um “facilitador” e o diálogo, porque a “facilitação” pode ser feita sob um espírito de completo autoritarismo. Um professor que se põe em diálogo pode, por exemplo, falar muito sem que isso implique necessariamente que sua fala seja silenciadora da diferença.

⁹ No campo da educação musical as palavras de O’Neill (2012b: 172, tradução nossa) ganham um tom bastante próximo ao que defendo aqui: “Como não existem dois aprendizes iguais e não há o *jeito certo* de aprender algo, cada aprendiz de música experimenta o fazer-música através de suas próprias lentes históricas e culturais particulares ou de sua moldura perceptiva consciente”. No original: “Since no two learners are alike and there is no such a thing as a *right way* to learn something, each music learner experiences music-making through her own particular historical and cultural lens or frame of conscious awareness”.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2014: 83).

Imagino que, para alguns, tudo isso pareça ainda muito intangível. Essa sensação pode, talvez, ser explicada pelo fato de que, ainda em nossos dias, reina a crença de que o “bom” ensino de música é aquele que segue o modelo autoritário. Senyshyn, compartilhando uma experiência pessoal com uma professora escolar de música, em certo momento pontua:

Sua postura em sala de aula era a de um ditador tradicional. E isto funcionava por que existem muitos aprendizes e seus respectivos pais que achavam e continuam achando (!) que esta é a quintessência de como um professor de música é e deve ser (SENYSHYN, 2012: 243, tradução nossa)¹⁰.

Tal associação entre rigidez e boa educação, todavia, tem raízes no raciocínio dualista de nossos tempos – e, portanto, o jeito mais comum com o qual costumamos avaliar as coisas – que fixou que “bom” nos campos da educação e do trabalho é aquilo que é “sério”, que não dá prazer. Numa mentalidade de categorias enrijecidas, o prazer só pode ser alocado como oposto ao sério. Nesta perspectiva, em um diálogo bastante interessante com o artista Hans Haacke, Bourdieu comenta:

Com a estética, você está do lado da sensação, da sensibilidade, do prazer [...] todavia, os filósofos, sociólogos, todas as pessoas que estão do lado do conceito, do inteligível, eles podem e devem se propor a proporcionar prazer? A verdade é que se eles proporcionam prazer pensa-se que eles procuram o sucesso fácil” (BOURDIEU, 1995: 103-104).

¹⁰ “Her classroom manner was that of a traditional dictator. And it worked because there are many learners and their respective parents who thought and still think (!) that this is what a quintessential music teacher must be like and should be like” (SENYSHYN, 2012: 243).

Daí decorre que, nas aulas de música, mais do que em qualquer uma daquelas disciplinas estritamente “científicas”, haja um esforço redobrado (e, provavelmente, inconsciente) de impingir desprazer. Somente assim a música pode se fazer “séria” nos moldes cegos da moderna-contemporaneidade.

Há nisto, porém, um erro lógico que precisa ser denunciado. A música não é nem séria, nem prazerosa simplesmente, mas algo no qual seriedade e prazer tomam parte. Há, por exemplo, uma seriedade necessária para que se atinja um determinado nível de intimidade com o instrumento tocado, e dela não se separa em instante algum o prazer que advém de alcançar esta intimidade e de ouvir que se foi capaz de produzir o som idealizado. Tentar encontrar uma coisa sem a outra é apartar-se da complexidade que perpassa e constrói a música.

Assim, não faz muito sentido temer a inserção do espírito dialógico nas aulas de música como se adotá-lo fosse equivalente a rejeitar o estudo técnico inerente ao fazer musical. Na verdade, ao assumir uma posição de dialogicidade, o que se faz não é rejeitar, e sim reconfigurar. O ensino da técnica deixa de ser maquinal, uma vez que é ressignificado na subjetividade daquele que o aprende.

E ressignificar não é, como pode parecer à primeira vista, tarefa do indivíduo isolado. Não acredito, sequer, que possamos pensar coerentemente em um indivíduo sem referi-lo aos demais¹¹. Resignificar demanda a apresentação e consideração de elementos antes fora do campo de percepção. Entra aí a tarefa fundante do(a) professor(a) de música. Aquele(a) que, mais maduro(a) e experiente no contato com o universo musical, chama atenção para outros ângulos, abrindo a janela para que a luz possa alcançar pontos antes sumidos na escuridão da sombra. Neste lugar, já em si ressignificado, o(a) professor(a) não se arvora o domínio do saber, porque intui que há ângulos e sombras que lhe escapam necessariamente. Seus(suas) alunos(as), assim, são convocados(as) a ocuparem o espaço de quem já sabe algo e tem o que é requerido para “entrar” no jogo da aprendizagem.

Ao, perversamente, acolhermos o espírito dialógico em nossas salas de aula, algo mais profundo e fantástico acontece: acolhemos a nós e a nossos(as) estudantes como sujeitos. Ou seja, como seres portadores de uma capacidade única – e, paradoxalmente, constituída e compartilhável com os outros – de reinventar com nosso olhar as coisas. E o que é um músico, senão um inventor de alteridades no mesmo? Não seria uma definição

¹¹ Uma maneira quase infantil de provar isso é tentar contar quem você é (ou imagina ser) sem referir-se para tanto a outra pessoa, contexto ou situação. Se isso parece impossível, o que se demonstra é que somos sujeitos únicos, mas atravessados e constituídos sujeitos por outros sujeitos e coisas.

.....

aceitável de músico aquela que foca na sua habilidade e competência para reinventar os sons cotidianos de uma forma inovadora e singular?

Seguindo nesta senda, Senyshyn preocupa-se não apenas com os efeitos devastadores que o desrespeito à subjetividade representa para os(as) estudantes:

Atentemos aos professores e redatores de currículo de mente-pequena que confiam nas entregas objetivas com pouco envolvimento emocional. Pois eles não sabem o que fazem. Os estudantes irão pagar o preço último – muitos deles irão desistir de aprender (SENYSHYN, 1999: 169, tradução nossa)¹².

E os estende para uma análise da forma tradicional de se criarem os currículos:

Escrevamos currículos com a intensidade artística e pessoal da arte para serem interpretados livremente por seus confiáveis praticantes, os professores como apaixonados, artistas individuais e coautores (SENYSHYN, 1999: 170, tradução nossa)¹³.

Atingido este ponto, torna-se mais coerente do que nunca que o diálogo adentre a sala de aula de música. Mais do que em qualquer outra disciplina da escola, são as aulas de arte que têm o poder de convocar os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos, porque uma arte desprovida de subjetividade é o avesso da arte. Ouso, inclusive, supor que, por causa desta íntima associação entre arte e subjetividade, é que sofrem as aulas tradicionais de música com o gritante desinteresse dos(as) alunos(as): lá onde se esperava que os braços estivessem abertos e os ouvidos ansiosos para receber a singularidade e a diferença, elas são tão rechaçadas quanto nas outras aulas; e, se a rejeição se dá na mesma proporção das demais disciplinas, a frustração é incomensuravelmente maior.

¹² “Let us beware of teachers and small-minded curriculum writers who rely on objective renditions with little emotional involvement. For they know not what they do. Students will pay the ultimate price-- for many of them will give up learning” (SENYSHYN, 1999: 169).

¹³ “Let us write curriculums with the artistic and personal intensity of art to be freely interpreted by their trusted practitioners, the teachers as passionate, individual artists and coauthors” (SENYSHYN, 1999: 170).

Considerações finais

Por tudo o que foi dito até aqui, parece-me então, muito relevante que professores, pesquisadores e profissionais da música, analisem cautelosamente a mudança paradigmática sugerida por O'Neill e intitulada engajamento musical transformativo (*Transformative Music Engagement, TME*)¹⁴. Neste novo paradigma, conscientemente afastado do que a moderna contemporaneidade nos relegou, o sentido de aprender música não está fechado em si mesmo, tendo em vista que se opõe à visão da música como uma arte “não contaminada com a vida”. Longe disto, o sentido de aprender música está exatamente em sua interconexão com o real, com o cotidiano. Na educação musical proposta pela TME, a aproximação com o cotidiano não resvala em necessária identificação com o que está posto, pois que pela música podemos reconfigurar o cotidiano e a vida. A música, considerada em meio à complexidade, tem potencial para nos fornecer elementos novos para perceber/pensar/agir na realidade, nos dando outras possibilidades de criar e de transformar o modo com que estamos no mundo, com os “outros” e conosco mesmo.

Tomada neste sentido, a tarefa da educação musical ultrapassa as velhas divisões do conhecimento e supera abismos inventados e aprofundados ao longo de muitos anos pela lógica vigente, mostrando-se em sua dimensão essencialmente ética-artística. Dimensão esta que exige a valorização do diferente – que vai além noção de tolerância que muitas vezes acoberta um ideário de plena intolerância. Isto é, uma educação musical que requer que se ouça não só as notas musicais emanadas dos instrumentos afinados, mas também e, primordialmente, que se ouça o outro, reconhecendo-o como outro eu e como parte de mim; como ser singular que tem sua singularidade perpassada e constituída (e perpassando e constituindo) por suas relações com a vida. Vida esta que pode ser musicada.

¹⁴ Engajamento Musical Transformativo é uma sugestão de tradução nossa e, como toda tradução, precisa ser entendida em sua limitação imanente. Numa rápida descrição do que entende por TME, O'Neill afirma: “Engajamento musical transformativo é uma teoria dinâmica, transformacional e multidimensional que opera em vários níveis interdependentes (pessoal, sociocultural e sistêmico)” (2012b: 164, tradução nossa). No original: “Transformative music engagement is a dynamic, transformational, and multidimensional theory that operates on many interdependent levels (personal, sociocultural, systemic)”. Na impossibilidade de apresentar aqui com o detalhamento necessário este novo paradigma, reenvio o leitor para a introdução ao tema feita por O'Neill (2014) no texto resultante da conferência de abertura da 1ª. CIEMS intitulado: “Transformative Music Engagement: Making Music Learning Matter”.

Referências

- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BETTI, L. C. N.; SILVA, D. F.; ALMEIDA, F. F. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*, São Paulo, ano VII, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.
- BETTO, F. Fome de pão e de beleza: bases da pedagogia. In: GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 15-17.
- BOURDIEU, P.; HAACKE, H. *Livre-troca: diálogos entre ciência e arte*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- BOWMAN, W. Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. In: BRESLER, L. (Ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 29-50.
- CAMARGO, E.B. *O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música*. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/ritah_000/Downloads/DissertacaoElisabethBuenoCamargo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- DAVIDSON, J. Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Arts Education and Curriculum. In: BRESLER, L. (Ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 197-212.
- DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 [1641], p. 93-150. Coleção Os Pensadores.
- DUARTE Jr., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar edições, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LINHARES, A. M. B. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre Arte e educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.
- McPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. Students' Motivation to Study Music as Compared to Other School Subjects: A Comparison of Eight Countries. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 1-37, dez. 2010.

McWILLIAM, E. Introduction. In: McWILLIAM, E.; TAYLOR, P.G. (Ed.). *Pedagogy, Technology and the Body*. New York: Peter Lang, 1996, p. 1-22.

O'NEILL, S. Context Matters: Reflections on the 24th International Seminar on Research in Music Education. *The Canadian Music Educator*, Waterloo, v. 54, n. 1, p. 13-15, 2012a.

..... . Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. In: McPHERSON, G.E.; WELCH, G.F. (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Education*. v. 1. Oxford: Oxford University Press, 2012b, p. 163-186.

..... . Transformative Music Engagement: Making Music Learning Matter. In: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (Org.). *Educação Musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 21-38. Coleção Diálogos Intempestivos, 179.

PERLER, D. René Descartes: O projeto de uma refundamentação radical do saber. In: KREIMENDAHL, L. (Org.). *Filósofos do século XVII*. 1. reimpressão. São Leopoldo: Editora Unissinos, 2007, p. 91-118.

SENYSHYN, Y. Personhood of the Music Teacher and Learner: A Narrative Plea for Humility and the Good. In: O'NEILL, S. (Org.). *Personhood & Music Learning*. Waterloo: CMEA/ACME, 2012, p. 241-254.

..... . The Passionate Teacher and the Curriculum Police: Perspectives on Modes of Subjectivity and the Curriculum as Art. *Journal of Educational Thought*, Calgary, v. 33, n. 2, p. 153-73, 1999.

TOURINHO, A. C. G. S. Aspectos atuais do ensino de instrumentos musicais no Brasil: pesquisas e novas tecnologias. In: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (Org.). *Educação Musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*. Fortaleza: edições UFC, 2014, p. 165-178. Coleção Diálogos Intempestivos, 179.

.....
Rita Helena Sousa Ferreira Gomes é doutora em Filosofia, Pós-doutoranda em Arte Educação, Professora da UFC/Campus Sobral no setor de estudos Filosofia Geral (incluindo Estética), Professora Visitante do Programa de Arte Educação da SFU/Canadá (até ago. 2015), Professora do PROF-ARTES, Membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Música/UFC-Sobral. Coordenadora dos projetos de extensão CineFilos e Companhia do Barro. Membro dos grupos de pesquisa pesquisaMUS (Brasil) e MODAL (Canadá).
ritahelenagomes@gmail.com