

# **PROCESSOS DE FORMAÇÃO CULTURAL/MUSICAL NA ESCOLA: COMO AVANÇAR EM RELAÇÃO AO QUE ESTÁ POSTO MUSICALMENTE?**

Telma de Oliveira Ferreira – UFSM

Agência Financiadora: CAPES

## **1. Formação cultural/musical: das orientações legais ao posto musicalmente na escola**

A Lei nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em seu artigo primeiro afirma que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, fortalecendo a dinâmica da sociedade atual, denominada por alguns estudiosos de sociedade do conhecimento<sup>1</sup> porque, além de valorizá-lo, também valoriza a inovação tecnológica e reconhece que os espaços de aprendizagem estão se ampliando, envolvendo não apenas a escola como também a rua, a fábrica, o computador e a televisão.

Sobre os princípios e fins da Educação Nacional, no inciso II do artigo terceiro, está contemplada a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), explicitando que uma das funções da escola é contribuir no processo de formação cultural dos alunos – orientação recorrente nos documentos oficiais e em textos produzidos por intelectuais que pensam a educação brasileira<sup>2</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1997, estabelecem como objetivo geral do Ensino Fundamental a utilização das “diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p. 48), delegando às áreas do conhecimento a atribuição de capacitar os alunos a apreender o que se produz culturalmente na sociedade.

---

<sup>1</sup>Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), pode ser também considerada sociedade técnico-informacional ou sociedade tecnológica.

<sup>2</sup>Como exemplo, um trecho do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” defendendo que a escola pública não pode “negar a arte, a literatura e os valores culturais”, disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf), acesso em 25/03/2013.

Em relação às atribuições da Arte<sup>3</sup> no espaço escolar, a lei citada, em seu parágrafo 2º do artigo 26, orienta que o objetivo é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996) e como o ensino musical está aí inserido, passo a focá-lo como delimitação do presente texto.

O ensino musical tem como material de estudo o som e o silêncio em suas variadas formas de combinação que resultam em obras musicais de variados estilos e gêneros, capazes de representar variadas culturas. Objetiva, dentre outros, a formação cultural e o desenvolvimento musical dos alunos, através de atividades de audição, apreciação, execução, composição e improvisação musical.

Como os termos *formação*, *cultura* e *formação/desenvolvimento cultural/musical* aparecem de forma literal e/ou derivativa nas orientações legais apresentadas e como objetivos do ensino musical, trago orientações conceituais de cada um deles para encaminhar minhas reflexões.

Gadamer, embasado em Hegel, expressa que a *formação* “está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2003, p. 45). No campo do ensino musical, dentre alguns conceitos de *cultura*, circulam os que destacam a “produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, como patrimônio de toda a humanidade, construído ao longo de sua história” (PENNA, 1995, p. 17) e de *formação cultural* como “o processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretação do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais) e na literatura” (NOGUEIRA, 2002, p. 27).

Se tais conceitos forem acoplados ao ensino musical manifesto na escola e ao repertório produzido pela indústria musical<sup>4</sup> e ali **posto**, algumas questões surgem:

---

<sup>3</sup>Sob o ponto de vista da lei, a Arte abarca as linguagens: música, teatro, dança e artes plásticas. A Lei nº 11.769/08 dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte.

<sup>4</sup>Basicamente, segundo Evangelista (2012), a indústria musical seria aquela que fabrica o produto, o CD, que tem como conteúdo, a canção, como sua produção que busca ser a combinação entre criatividade e uma fórmula de sucesso que desperte o interesse do público para ser comercializada. Entretanto, embora a Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD) anuncie que em 4 anos (1999 – 2011) houve uma queda de quase 80% na venda de CDs - segundo Evangelista (2012) - artistas, produtores e empresários do ramo são unânimes em afirmar que nunca se ouviu e assistiu tanta música como antes. O que mudou foi a forma de acesso do público a essa produção, que, com recursos computacionais como MP3 e plataformas como *SoundCloud*, *Bandcamp* e *Youtube* favorecem tal acesso de forma rápida e gratuita.

- Concebendo a produção da indústria musical como manifestação cultural, de que forma a escola tem lidado com esse processo formativo, uma vez que tal produção dita opinião, preferência, comportamento?
- Como o ensino musical tem potencializado as relações entre as músicas e os alunos?
- Tal ensino tem potencializado o conhecimento/leitura/interpretação de obras musicais de outros povos, outras épocas, outros gêneros produzidas ao longo da história e consideradas patrimônio da humanidade?
- Como o ensino de música tem avançado em relação ao que está posto musicalmente pela indústria ao que está distante histórica, geográfica e temporalmente?

Considero que existem dois potenciais processos de formação acontecendo de forma paralela e paradoxal, manifestando-se ao mesmo tempo e com motivações e finalidades contraditórias - um através da escola e outro através da indústria musical. Contudo, ambos são capazes de ampliar nossas relações com as músicas existentes, levando-nos a modos diferenciados de audição e relação com as produções musicais? O que o professor pode fazer para que esses processos potencializem as interações dos alunos com todos esses sons, tanto os presentes e “industriais” quanto os distantes e acumulados historicamente pela humanidade, de forma a contribuir em sua formação cultural/musical?

São questões relacionadas com os encontros que ocorrem no contexto escolar entre manifestações do processo de formação cultural/musical, pretendida pela escola, e manifestações da indústria musical, difundidas no contexto social. Segundo Libâneo (2007), a escola deveria propiciar a comunicação entre esses dois contextos, mas nem sempre os professores sabem lidar satisfatoriamente com estes mundos da vida – o de fora e o de dentro da escola. Além disso, a música “de fora” tem sido praticamente a mesma da “de dentro” da escola, ocasionando não um diálogo entre músicas e sim, um monólogo entre “eu” e “mim” mesmo.

Assim, encaminho as reflexões para o processo de formação cultural/musical na escola. Como o tema requer o tratamento de *escola e formação cultural/musical*, busco inicialmente conhecer o que pesquisadores que investigam a escola sob diferentes ângulos e pesquisadores que investigam a influência da indústria musical no processo de ensino e aprendizagem pensam sobre sua participação/importância no processo de formação escolar e musical dos alunos.

## 2. Músicas ou ecos nos potenciais processos de formação cultural/musical – escola e indústria musical?

*Batuque é um privilégio  
ninguém aprende samba no colégio  
(Feitio de Oração – Noel Rosa e Vadico)*

O que Noel Rosa pretendia dizer com essa frase? Que samba não se aprende na escola? Que o ritmo do batuque é para os privilegiados, para os que nascem com ele e na escola não é possível aprendê-lo?

Talvez a dificuldade (ou pluralidade?) de compreensão aconteça porque não há conectivo entre as duas orações, possibilitando a construção de suposições. Entretanto, como são duas orações afirmativas, se as suposições forem minimizadas é possível afirmar que o Poeta da Vila pretendia dizer que o samba, cantado tanto no morro quanto na cidade<sup>5</sup>, não se aprende na escola.

As suposições e a afirmação acima construídas estão relacionadas com algumas discussões atualmente empreendidas por educadores que pensam o ensino musical. Dentre elas, destaco a questão do talento e do repertório musical, detendo-me, nesse texto, à segunda discussão.

*Feitio de Oração* é um exemplo de “música popular” e Menezes Bastos a conceitua em relação aos conceitos de “música artística” e “música folclórica”. Segundo ele, a primeira caracteriza-se pela erudição, manifestada pela utilização do código de leitura e escrita da Música Ocidental, a música dos renomados compositores eruditos. Sobre a segunda, afirma que é aquela ligada à tradição, à autenticidade. Ao relacioná-las, coloca a “música popular” na condição de negação das outras duas. Em relação à “música artística” afirma que é a música que não supõe saber, conseqüentemente, “vulgar”. Em relação à segunda, é a música caracterizada pela falta de “autenticidade”. Entretanto,

o sentido adjetivo da expressão, cumulativamente montando-se sobre a depreciação inicial, transforma-se em elogio: a “vulgaridade” da “música popular” é a cama de sua “popularidade”. Tal a armadilha que essa categoria impõe: a de um tipo de música negativamente intersticial (dir-se-ia “meso-música até”). Situada entre as músicas “alta” – aquela da “grande tradição, vinculada à ideia de “universalidade” –

---

<sup>5</sup>Segundo Menezes Bastos, na década de 1930, a tensão da discussão sobre a origem do samba pulsava entre o morro e a cidade. “*Feitio de Oração*” foi composto em 1932 e em sua última estrofe - “*O samba na realidade, não vem do morro Nem lá da cidade E quem suportar uma paixão Sentirá que o samba então Nasce no coração*” - evidencia a presença de tal discussão.

a as “baixas”, miríades de tradições divisadas sempre como “pequenas” ou paroquiais (MENEZES BASTOS [www.atravez.org.br/ceam\\_8\\_9/origem\\_samba.htm](http://www.atravez.org.br/ceam_8_9/origem_samba.htm) - acessado em 13/06/2012).

Tal definição pode ser importante tanto para entendermos a valorização do repertório folclórico e erudito e a tímida inserção da música popular nos programas de ensino musical, quanto a valorização da música popular e a pouca divulgação dos repertórios erudito e folclórico pelos meios de comunicação brasileiros - onde cada uma delas se manifesta de forma plena e onde é possível ouvir apenas ecos.

### 3. Potencial processo de formação cultural/musical – a escola

Ao fazer um levantamento da presença da música nas escolas brasileiras de educação básica, a partir da década de 1930, Bellochio (2000) cita a música folclórica nas propostas de Villa-Lobos, a partir do Canto Orfeônico; de Sá Pereira e Liddy Chiafarelli Mignone, a partir do curso de “Iniciação Musical” e na defesa e orientação para os conteúdos de Arte pelos PCNs, ao contemplar a “diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (BRASIL/MEC/PCN Arte, 1997, p. 57 apud BELLOCHIO, 2000, p. 100).

Outra defesa de sua presença na escola está ligada a propostas pedagógicas de ensino musical de autores europeus, como *Émile-Jacques Dalcroze*, *Zoltán Kodály* e *Carl Orff* que a tem como base para seu desenvolvimento e que foram difundidas entre os educadores musicais no Brasil<sup>6</sup>.

Entretanto, ainda que valorizada pela escola, também, segundo Souza (2008), em função da riqueza e diversidade do cancionário folclórico brasileiro e da possibilidade de inserção da dança e do brincar, Wolffenbuttel (2004) ao pesquisar sua presença em escolas da rede municipal de Porto Alegre aponta sua quase inexistência na prática dos professores e preferência musical dos alunos, situação que se repete em outras localidades brasileiras.

Assim, ainda que valorizada por professores, pesquisadores, músicos e em documentos oficiais, a música folclórica parece não ser efetivamente contemplada nas práticas escolares, apresentando-se de forma isolada e inexpressiva, isto é, apenas como eco.

---

<sup>6</sup>Em Fonterrada, 2008, a autora pormenoriza cada uma dessas propostas e em Paz, 2000, há relatos de cursos ministrados a professores de música com a intenção de divulgá-las.

Nos Conservatórios, instituição comumente responsável por parte da formação musical de estudantes que poderão tornar-se professores de música, a música erudita de todos os períodos e estilos é, na maioria dos casos, exaustivamente analisada e executada<sup>7</sup>. Essa formação se reflete em escolas brasileiras, pois encontramos retratos de compositores considerados “mestres da música” (Bach, Beethoven, ou Mozart) estampados nas paredes e professores buscando variadas estratégias para conseguir fazer com que os alunos ouçam seus longos concertos, sonatas, sinfonias.

Em artigo que analisa a presença da música na escola brasileira a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no Convento*, Gonçalves (2009) chama atenção para a presença de um busto daqueles compositores na sala destinada às aulas de música, demonstrando “uma ideia da tradição europeia configurada em um dos compositores símbolos desse tipo de música. Símbolo de uma música que representa qualidade, respeito e ideal” (GONÇALVES, 2009, p. 178).

Há, assim, uma “validação”, um “certificado de garantia” concedido à “música erudita” pelas escolas de música que seguem um modelo conservatorial<sup>8</sup>. Essa “validação” acaba por influenciar a prática de parte significativa dos professores de música advindos dessas escolas em sua atuação docente, que muitas vezes tentam estruturar suas aulas com atividades de ensino de instrumentos e/ou teoria musical. Entretanto, são propostas que não se encaixam na estrutura física, material e organizacional disponível na escola de ensino básico atual. Tal situação desmotiva esses professores a ponto de levá-los a procurar escolas específicas de música para atuarem, conforme demonstrado por Penna (2008b) e Queiroz e Marinho (2007).

Na falta de professor de música na escola, professores de outras áreas acabam desenvolvendo atividades musicais com os alunos. Sem formação musical acadêmica e sem intimidade com a música erudita, esses professores acabam desenvolvendo atividades

---

<sup>7</sup>Ainda que em algumas universidades a formação de professores de música esteja a cargo das faculdades ou centros de educação, antes de se decidirem por cursos de licenciatura em música, muitos deles já tem uma formação musical desenvolvida em escolas de música que ainda mantêm forte vínculo com o modelo conservatorial, conforme Penna, 2008 e Vieira, 2001.

<sup>8</sup>Arroyo (2001), Luedy (2006) e Penna (2008) apontam a pouca valorização dada à música popular e a “validação” da música erudita dada por professores que atuam nos conservatórios e escolas de música ligadas às universidades brasileiras. Entretanto, recentemente algumas faculdades de música começaram a oferecer cursos de Bacharelado em Música Popular - UFPel, UFRGS, UFBA e UFMG.

musicais relacionadas à sua formação cultural/musical, fortemente marcada pela música popular, como demonstrado por Nogueira (2008).

Através de questionário aplicado a 184 estudantes de Pedagogia que atuavam como professores em escolas da rede municipal de Goiânia, Nogueira revelou que apenas 20,2% deles tiveram aula de alguma linguagem artística na infância e/ou adolescência e que todos (100%) gostavam de música, tendo a música popular como preferência. Revelou ainda que “essa relação intensa dos professores com a música se dá por meio dos grandes canais de comunicação, como televisão e rádio” (NOGUEIRA, 2008, p. 60). Além disso, segundo a autora, eles pouco frequentavam apresentações ou compravam CDs com repertório erudito, situação também demonstrada por Penna (2008).

Assim, na escola ouvem-se apenas ecos da música erudita e, como veremos adiante, uma vontade latente de professores e alunos de ouvir e praticar a música produzida pela indústria musical. É difícil dizer se são ecos da música popular porque, diferentemente das músicas folclórica e erudita, quando ela aparece na escola nas mais variadas situações, parece apresentar a mesma força que tem lotado estádios, teatros, praças e qualquer outro espaço que sirva de palco para sua manifestação através dos seus mais variados estilos. Ainda assim, podem ser ecos porque ela aparece apenas como imitação e a escola não deveria ser lugar para imitação e sim um lugar de ressonâncias que devem nos levar a modos diferenciados de audição e produção musical.

#### **4. Potencial processo de formação cultural/musical – a indústria musical**

A força da música popular também se manifesta na relação que jovens e crianças mantêm com ela, fazendo com que não seja apenas um fundo musical em suas vidas e sim um “elemento do cotidiano vivido” (SOUZA, 2009, p. 9). Essa afirmação é fortalecida na pesquisa de Silva (2009), quando seus entrevistados declararam que “a música era um elemento central em suas vidas” e que passavam conectados a ela “grande parte de seu tempo livre” (SILVA, 2009, p. 43).

Pesquisas apontam, ainda, que as preferências musicais de jovens e crianças influenciam seu agrupamento entre amigos. Silva (2009) constata tal afirmação ao presenciar subdivisões da turma que pesquisou e que se formavam de acordo com uma “unidade em relação aos gostos musicais”. Além disso, entrevistas revelaram sua necessidade de “conhecer

vários gêneros musicais para não se ficar “por fora” ou mesmo para ser bacana” dentro dos agrupamentos sociais” (SILVA, 2009, p. 51).

Ramos (2009) constata a mesma influência ao afirmar que os alunos cantavam as músicas veiculadas pela televisão por ser “a porta de entrada para um determinado grupo ou “tribo musical” quando as crianças e jovens se reúnem em torno de interesses musicais em comum” (RAMOS, 2009, p. 93).

Estar junto, fazer parte, pertencer ao grupo também significa consumir produtos ligados a esse repertório, pois os entrevistados “revelaram que eram compradores assíduos de revistas de música” e seu interesse não se limitava a ver, ouvir e dançar tal repertório, mas se estendia à vida de seus intérpretes, pois compravam revistas para “adquirir o CD que as acompanhava e também poder ler as entrevistas realizadas com os seus ídolos” (SILVA, 2009, p. 51).

Além de ser elemento central na vida de crianças e jovens e influenciar seus agrupamentos sociais e consumo, a música popular é motivo de busca pelo aprendizado de algum instrumento musical para que possam também executá-la. Chama atenção, o fato de muitos deles não buscarem na escola tal aprendizado, alcançando-o pela autoaprendizagem.

Na tentativa de compreender melhor o processo de autoaprendizagem de um instrumento musical, Corrêa (2009) faz cinco estudos de caso com alunos de uma escola de Porto Alegre.

Em seu relato é possível identificar como, com que disposição/motivação e quais caminhos são trilhados por eles na busca por esse aprendizado - são persistentes e o objetivo é tocar; encaram o erro como algo motivador; utilizam-se da observação e imitação, do ver e ouvir; fazem dedução e estabelecem relações/adequações para resolver problemas – “quando não conseguia tirar algum acorde, por exemplo, acabava tirando outro, similar, substituindo-o” (CORRÊA, 2009, p. 17); concebem a *Internet* como “professora” e biblioteca; reconhecem que os mesmos acordes tem funções diferentes em diferentes tonalidades; concebem a execução do intérprete no CD como parâmetro; reconhecem que há um processo que depende de estudo; fazem pesquisa e atribuem valor antes de optar por uma fonte ou outra – “Ele encontrou duas versões dela no mesmo *site* da *Internet*, optando por uma delas por ser mais próxima à gravação que ele dispunha e também por ser “mais melódica” (CORRÊA, 2009, p. 21); socializam o que aprendem e aprendem com os colegas; fazem música de conjunto e há



um líder; trabalham a expressividade e sabem o que é principal e o que é secundário na interpretação; encaram a diferença de nível técnico como fator de aproximação entre os colegas; começam tocando sozinhos, juntam-se a um grupo e aos poucos começam a compor suas próprias músicas.

O processo de formação musical de Noel Rosa guarda semelhanças com o dos participantes da pesquisa citada, fundamentalmente porque também ocorreu pela autoaprendizagem, caracterizando-se como “um percurso típico no universo da “música popular” no Brasil” (MENEZES BASTOS, p. 4). Segundo Menezes Bastos, Noel Rosa interessa-se inicialmente pelo bandolim, mas por volta dos 14 anos opta pelo violão. Busca instrução nos métodos para o instrumento em discos, nos saraus caseiros e no contato informal com grandes violonistas da época. Aos 16 anos é considerado um bom violonista e aos 19 inicia sua carreira atuando como instrumentista no grupo vocal-instrumental “Bando de Tangarás”, começa a compor e torna-se um dos grandes compositores da música popular brasileira.

Os procedimentos e passos trilhados tanto pelos participantes da pesquisa de Corrêa (2009) quanto por Noel Rosa para a apreensão do conhecimento musical são valorizados por professores de variadas áreas. Entretanto, seu desenvolvimento no espaço escolar nem sempre vai a bom termo e em Costa (2007), os pesquisadores que ali apresentam suas ideias e preocupações acerca da escola são unânimes em afirmar que ela, como espaço institucional, está em crise. São óticas diferentes, mas talvez a fala de Nilda Alves (2007) seja um ponto congruente entre eles ao expor que a escola é um espaço de possibilidades, mas não de concretização.

Sendo, então, um espaço de possibilidades, quais são os fatores que impedem a escola de concretizar seus intentos? Ouçamos um pouco mais o que nos dizem os jovens que estão ou que já passaram por lá.

Quando o assunto é ter ou não professor, as opiniões dos pesquisados por Corrêa (2009)<sup>9</sup> se dividem. Os que são favoráveis, afirmam que ter professor ajudaria a “*aprender técnicas, pegar umas manhazinhas*”; “*aprender uns macetes, pentatônicas*”; “*aprender algumas mais rápido, porque daí o cara já largaria pronto pra mim, né? Era só treinar*”. Já

---

<sup>9</sup>Ainda que essa pesquisa foque o professor particular de instrumento, as considerações feitas pelos jovens nos ajudam a pensar sobre o professor que atua na escolar regular.

os que são desfavoráveis, afirmam: “*Nunca tive vontade de fazer aula (...) Sei lá, acho aula muito teórico, não gosto muito*”; “*a aula é muito devagar. Eles não ensinam o que tu quer, sabe? Fica muito naquela matação*”; “*tem que estar fazendo exercícios e tem que estar fazendo trabalhos*” (CORRÊA, 2009, p. 34).

Desses relatos é possível depreender que aqueles que são favoráveis esperam que o professor “encurte o caminho” ou esclareça aspectos musicais pouco frequentes ao nosso ouvido tonal e ocidental, no caso da escala pentatônica<sup>10</sup>. Os desfavoráveis parecem estar baseados em uma experiência de escolarização do conhecimento, onde a teoria prevalece sobre a prática, o processo é lento, os conteúdos são escolhidos de forma unilateral<sup>11</sup> e há a forte presença das “tarefas”, também elaboradas de forma unilateral.

Dois participantes da pesquisa de Dayrell (2003) que atuam em grupos musicais de *rappers* e *funkeiros* na cidade de Belo Horizonte reforçam tal unilateralidade da escola.

João é *rapper*, sonha sobreviver da música, foi excluído da escola na 5ª série e lembre-se dela “como um espaço que não o envolvia, distante dos seus interesses e necessidades”. Entretanto, “reconhece que a falta de um diploma diminui suas possibilidades no mercado de trabalho e se diz arrependido de não ter concluído o ensino básico” (DAYRELL, 2003, p. 45).

Flavinho é *funkeiro* e também quer viver da sua carreira artística. Cursa o 1º ano do Ensino Médio, mas não gosta da escola. Em um dos seus depoimentos, diz que na escola “tem muito *funkeiro*, mas eu acho que os professores vão contra o *funk*... porque assim, eles nem sabem que todos os alunos lá gostam de *funk*... eu mesmo, nenhum professor sabe que eu escrevo letras, nem a de Português” (Flavinho apud DAYRELL, 2003, p. 47).

Diante de tantos depoimentos contrários à escola, poderíamos discordar de Nilda Alves (2007) e afirmar que nem espaço de possibilidades ela tem sido? Apesar das posições, prefiro dizer que não é bem assim!

## 5. A escola como espaço potencial de síntese – musicalmente, entre “eu” e “mim” mesmo?

---

<sup>10</sup> Escala formada por cinco notas e, acredita-se, de origem oriental. Frequente na música popular, principalmente no *blues* e no *rock*, é bastante utilizada nos improvisos devido ao seu forte apelo melódico.

<sup>11</sup> Em Wollfenbuttel (2004), esta afirmação está na fala de um dos alunos entrevistados pela autora – “outra informação fornecida pelos alunos foi a sua não participação no planejamento escolar, tampouco com sugestões de conteúdos a serem trabalhados nas aulas” (WOLLFENBUTTEL, 2004, p. 73)

Os depoimentos apresentados pertencem a jovens que vivenciam ou vivenciaram a escola. Uns estão exercitando sua autoaprendizagem trilhando caminhos parecidos com aqueles exercitados na escola. Outros estão compondo texto/canções que expressam suas ideias, sentimentos, utilizando-se de ferramentas que podem ter sido oferecidas e exercitadas durante sua experiência escolar.

Noel Rosa era filho de um comerciante de livros e de uma professora primária. Assim, além da escola estar dentro da sua casa, ele a vivenciou por vários dos seus poucos anos de vida<sup>12</sup>, pois chegou à faculdade. Na música popular brasileira é referência e suas letras, ainda que construídas no passado, são consideradas crônicas sociais com a mesma atualidade dos dias de hoje e “enquanto mantêm suas funções, elas são contemporâneas a todo e qualquer presente” (GADAMER, 2003, p. 177)<sup>13</sup>. Mas será que, dentre tantas experiências por ele vividas, a escola se ausenta da sua extensa obra musical? Ainda que ele afirme que samba não se aprende no colégio, os encontros com textos, ideias e pessoas proporcionados pela escola não influenciaram em nada sua visão crítica do cotidiano que presenciou?

E quanto aos pesquisados por Dayrell (2003)? Ainda que João atribua à escola apenas a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, confirmando denúncias de autores como Arroyo (2007), que diz que a escola assumiu o papel de formadora do ser humano como força de trabalho, reduzindo-o à condição de mercadoria e é chamada a lhe dar um “carimbo de maior ou menor qualidade (ARROYO, 2007, P. 125), e Tunes (2011), que faz a mesma denúncia, afirmando que é a escola quem “certifica para toda a sociedade quem pode fazer o quê” (TUNES, 2011, p. 12), ela faz parte do nosso processo de formação.

Essa afirmação está embasada na defesa que Libâneo (2007) faz da escola “como espaço de síntese” (LIBÂNEO, 2007, p. 25). O autor concorda que a escola tem dado ênfase na formação humana como mercadoria em detrimento de sua condição humana, mas ainda assim, apesar de todos os problemas ali presentes, segundo o autor, ela é espaço de síntese entre a cultura experienciada em todas as instâncias de vida e a cultura formal da escola, isto é, o conjunto de saberes que a escola seleciona e disponibiliza ao aluno.

O depoimento de uma militante negra presenciado por Arroyo (2007) exemplifica a defesa de Libâneo (2007)

---

<sup>12</sup>Noel Rosa faleceu em 1937, aos 26 anos de idade.

<sup>13</sup>Gadamer faz referência a toda e qualquer obra de arte originada no passado.

A maior parte do que aprendi na vida em termos de minha consciência social, política, como negra, como mulher, foi fora da escola, aconteceu nos espaços dos movimentos feministas, negro, e docente também. Mas eu não teria sido capaz de fazer as sínteses que hoje faço, se não tivesse passado pela **escola** (militante negra apud ARROYO, 2007, p. 142)

Entretanto, em relação à formação cultural/musical, a escola não tem sido um espaço de síntese entre variados sons musicais porque há uma única música – a música produzida e divulgada pela indústria musical que é massiva, isto é, atinge a todos, independente da classe social ou idade, e minimiza o acesso a outras opções musicais, ocasionando uma padronização da preferência musical.

Tal padronização é manifestada na escola pelas crianças e pelos adultos professores. Por elas, “nos recreios, nas filas, nos corredores e aí as crianças cantam o que ouvem, sabem e gostam: as canções das novelas, dos programas de auditórios e até dos comerciais”. Pelos professores, quando incentivam os alunos a fazer “imitação e dublagem das músicas e movimentos de artistas/apresentadores de TV em eventos programados como, por exemplo, ‘Caça Talentos’” (SUBTIL, 2007, p. 76).

Se na escola presenciarmos uma padronização das preferências musicais, isto é, se tanto professores quanto alunos encontram-se contagiados pelos mesmos produtos difundidos pela indústria musical, fazendo com que a experiência cotidiana musical de outros espaços sociais seja a mesma que a escolar, como estabelecer o diálogo entre a mesma coisa? Como fazer síntese entre “eu” e “mim” mesmo? Como promover o diálogo entre a formação cultural pretendida pela escola e a indústria musical, já que a “tendência é ver o *outro* da formação cultural como o *mesmo* da indústria cultural”, uma vez que tanto professores quanto “alunos chegam à escola contagiados pela cultura de massa divulgada cotidianamente pelas novas mídias” (TREVISAN, 2011, p. 1187)?

## **6. Depois de tantas perguntas... um exercício para professores de música que utilizam a batuta<sup>14</sup>**

*Imagens do mundo, múltiplas e confusas, que se acumulam em torno de nossa passividade vigilante – toda a vida as misturamos e sacudimos, como o cascalho na bateia do garimpeiro, na esperança de que ao fundo fique um pouco de poeira de ouro, essência e prêmio desse tão áspero atritar de coisas impuras*

---

<sup>14</sup>Objeto utilizado pelo regente da orquestra para conduzir os músicos durante a execução musical.

Se parte significativa da formação cultural dos alunos, indicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é atribuída ao Ensino da Arte, que pode ser de responsabilidade de um professor de música; se concebemos cultura como o que vem sendo produzido na e pela sociedade ao longo da história; se a formação cultural/musical é a forma pela qual o indivíduo se conecta ao mundo, com variadas leituras e interpretação, manifestadas pelas linguagens artísticas, é de se esperar que o professor saiba música, esteja conectado com o que se produziu e se produz musicalmente e, além disso, saiba utilizar a batuta, isto é, orientar o aluno a fazer a transposição histórica, espacial, geográfica e interpretativa desse vasto mundo musical.

Isso implica utilizar a batuta para conduzir o aluno a familiarizar-se com o que está distante musicalmente e estranhar o que lhe parece familiar, o que está posto musicalmente, não no sentido de reconhecer o que já se conhece e sim identificar “*mais* do que somente é conhecido” (GADAMER, 2003, p. 169).

Tal tarefa não é fácil. Há uma produção musical acumulada que é bastante diversificada e o mundo globalizado em que vivemos nos coloca, voluntária ou involuntariamente, em contato com a produção de outros povos, isto é, estamos inseridos diretamente em algumas unidades e indiretamente em outras e em todas elas há produção musical.

Essa produção revela imagens múltiplas do mundo e serão mais ou menos confusas em função do quanto estamos familiarizados com ele. Faço referência ao mundo geográfico, imaginário, temporal, conceptual. A obra de Mozart será mais ou menos confusa, independente de sermos ou não cidadãos austríacos ou termos vivido no século XVIII. Ela pode ser apreendida para nós, brasileiros, vivendo no século XXI porque sua compreensão dependerá “da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização” (Penna, 1995, p. 15) e seu desenvolvimento é uma das atribuições do professor de música, que pode fazê-lo, oportunizando aos alunos o contato *orientado* com obras musicais diversificadas.

Inseridas, estão as preferências dos alunos, que podem ser um conjunto homogeneizado do que ele ouve na mídia e que, comumente, o professor considera de qualidade estética duvidosa.

O que fazer, então? Desconsiderar tais preferências e contemplar apenas obras de “valor” estético relevante na opinião do professor? Talvez seja prudente assumir aquela postura de passividade vigilante anunciada por Aníbal de Machado. Mas o que seria ser vigilante de forma passiva?

Estamos todos expostos aos produtos da indústria musical e sabemos que nela não há nada de espontâneo, pois “tudo está milimetricamente planejado para atender às demandas do mercado” (NOGUEIRA, 2008, p. 29). Entretanto, com os esquemas de percepção desenvolvidos e a capacidade crítica aguçada, ficamos menos suscetíveis a consumir tais produtos. Ainda assim, continuamos passivos porque contra a força invisível e potente da indústria musical, só podemos ser vigilantes.

O vigilante guarda e protege. É o que fazemos em nossa ação docente. Discutir e “reproduzir”<sup>15</sup> o que se produz no mercado é uma forma de apreender essa “mercadoria”, já que “é só na execução que encontramos a obra ela mesma – o mais claro exemplo é o da música” (GADAMER, 2003, p. 172). Quando apreendemos algo, dominamos e podemos avançar para a exploração de outros campos. Assim, o professor de música pouco pode fazer contra a indústria musical<sup>16</sup>. É passivo. Mas é vigilante porque dela se utiliza para levar seus alunos a outros campos, outras produções que podem distanciá-los da sua atuação, levando-os a ouvi-la de forma diferente.

Somos assim, meio que garimpeiros. Mergulhamos os pés no rio e com a bateia retiramos o que é trazido de outros lugares pelas águas que são eternas viajantes - passam por aqui, mas já passaram e passarão por outros lugares. Ao entrar em contato com o rio, sentimos a água e a água sente nossos pés.

Utilizo a metáfora considerando que o rio, e sua(s) água(s), é o conjunto do que se produz/produziu musicalmente. Ao mergulhar os pés na água entramos em contato com essa produção nos fazendo um com ela e, segundo Gadamer (2003), a obra de arte não pode ser concebida como um objeto isolado, havendo uma compreensão compartilhada entre seu horizonte de sentido e o horizonte do observador. A obra e o observador fazem parte do mesmo mundo e sua compreensão acontece no encontro desses horizontes.

---

<sup>15</sup>No sentido de imitar para fazer-se parte integrante do objeto.

<sup>16</sup>Pode aproveitar-se de sua produção, utilizando-a como material de estudo, mas não impedir ou influenciá-la diretamente.

Garimpeiros formam garimpeiros que sabem distinguir ouro de cascalho e para isso é preciso mergulhar os pés no rio. O professor-garimpeiro passivo e vigilante pode, inclusive, transformar cascalho em ouro, utilizando-se da bateia como base para sua batuta.

## **Bibliografia**

ALVES, Nilda. *No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A Escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007

ARROYO, Margarete. *Música popular em um conservatório de música*. Revista da ABEM, n. 6, p. 59 – 67, setembro, 2001

ARROYO, Miguel. *A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A Escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando as práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em 12 jun. 2012

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 21 mar. 2013

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A Escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007

CORREA, Marcos Kroning. *Discutindo a autoaprendizagem musical*. SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40 – 52, setembro a dezembro/2003

EVANGELISTA, Ronaldo. *Os operários da música livre*. In: Revista Galileu, nº 260, Editora Globo, São Paulo, março de 2013

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Funarte, Rio de Janeiro, 2008

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Vozes, Petrópolis, RJ, 2003

GONÇALVES, Lília Neves. *A aula de música na escola: reflexões a partir do filme mudança de hábito 2: mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009

LIBÂNEO, José Carlos. *A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A Escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar – políticas, estrutura e organização*. Cortez, São Paulo, 2012

LUEDY, Eduardo. *Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação*. Revista da ABEM, n. 15, p. 101 – 107, setembro, 2006

MENEZES BASTOS, Rafael José de. *A origem do samba como invenção do Brasil: sobre o “Feitio de Oração de Vadico e Noel Rosa (Por que as canções tem música?)*. Disponível em [www.atravez.org.br/ceam\\_8\\_9/origem\\_samba.htm](http://www.atravez.org.br/ceam_8_9/origem_samba.htm) - acessado em 13/06/2012

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. 2002. 120f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Editora UFG, Goiânia, 2008

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX – metodologias e tendências*. Musimed, Brasília, 2000

PENNA, Maura. *O papel da arte na educação básica*. In: PEREGRINO, Yara R. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. P. 12 – 17, Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 1995

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Sulina, Porto Alegre, 2008

PENNA, Maura. *Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto*. Revista da ABEM, n. 19, p. 57 – 64, março, 2008b

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva e MARINHO, Vanildo Mousinho. *Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa*. In: Encontro Anual da ABEM, XVI; Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. Campo Grande. Anais UFMS, 2007. CD-ROM

RAMOS, Sílvia Nunes. *Aprender música pela televisão*. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009

SILVA, Helena Lopes da. *Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem*. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009

SUBTIL, Maria José Dozza. *Mídias, músicas e escola: a articulação necessária*. In: Revista da ABEM, n. 16, p. 75 – 82, março, 2007



TREVISAN, Amarildo Luiz. *Formação ou Reificação? A educação entre o mesmo e o outro*. Revista Educação e Sociedade, v. 32, n. 117, p. 1185 – 1200, out – dez, 2011

TUNES, Elizabeth (org.). *Sem escola. Sem documento*. E-papers, Rio de Janeiro, 2011

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*. Cejup. Belém, 2001

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. Revista da ABEM, n. 11, p. 69 – 74, setembro, 2004