Músicas midiáticas na formação de professores(as) de Música: potencialidades e limitações apontadas por professores(as) formadores(as)

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Renan Santiago de Sousa
UFRJ – holy_renan@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto, recorte de dissertação de mestrado, tem como objetivo principal entender como músicas midiáticas perpassam a formação de professores(as) de Música oferecidas por cursos de licenciatura em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro, a saber: o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tal temática torna-se relevante tendo em vista que as músicas midiáticas se constituem como a principal musicalidade que os estudantes da educação básica consomem no seu cotidiano extraescolar (MIGON, 2015) e que as teorias críticas do currículo apontam que a desvalorização da cultura do educando pode proporcionar insucesso escolar (BOURDIEU, 2014); logo, buscou-se entender como a formação de professores(as) de Música tratam dessa temática. Para tal, foram realizadas 9 entrevistas com professores(as) formadores(as) das instituições citadas e, como resultado, obteve-se que as musicalidades midiáticas não se fazem presentes nas Licenciaturas em Música, por diversos motivos analisados durante o texto.

Palavras-chave: Músicas midiáticas. Formação de professores. Teorias do Currículo.

Media Music in Teacher Education: Possibilities and limitations Pointed Out by professors

Abstract: The main objective of this text, derived from a master dissertation, is to understand how media music can be traced to the training of music teachers offered by undergraduate courses at three higher education institutions in the city of Rio de January, namely: the Brazilian Conservatory of Music - University Center (CBM-CEU), the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) and the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). This theme becomes relevant considering that the mediatic songs are the main musicality that students of basic education consume in their everyday life outside the school (MIGON, 2015) and that the critical theories of the curriculum point out that the devaluation of the culture of the student Can provide school failure (BOURDIEU, 2014); Therefore, it was sought to understand how the training of Music teachers deal with this theme. In order to do so, 9 interviews were conducted with teachers of the mentioned institutions and, as a result, it was obtained that the media musical musicians are not present in the Music Licentiates, for several reasons analyzed during the text.

Keywords: Media Music. Teacher Education. Curriculum Theories.

1. Introdução

A Música como disciplina oferecida na educação básica tem sido objeto de estudo de diferentes olhares teóricos de pensadores da educação musical no Brasil, porém, apesar da crescente produção intelectual sobre o assunto, fomentada pelo promulgação da Lei 11.769/2008, argumenta-se que o ensino de Música na educação regular ainda se constitui em

um grande desafio, pois ainda existem entraves socioculturais tensionando tal disciplina, inclusive, no que se refere à escolha do repertório a ser ensinado.

Dentro desta perspectiva, o presente texto busca se inserir nesta discussão, analisando de que forma músicas que podem ser classificadas como midiáticas são tratadas no decorrer da formação de professores(as) de Música.

Músicas midiáticas são definidas neste texto como produtos da indústria cultural, não necessariamente ligadas a altos graus de erudição ou estética contemplativa, e que são altamente expostas nos meios de comunicação, sendo, por conseguinte, altamente consumidas pela sociedade em geral, incluindo crianças e jovens em idade escolar.

Justifica-se a relevância do estudo pelo fato de ser inegável que as músicas midiáticas fazem parte da realidade dos(as) das escolas do Brasil, e, nesse contexto, vale analisar de que forma os(as) professores(as) de Música em formação têm sido preparados(as) para tal lecionar em tal realidade.

Salienta-se que a pesquisa se delimitou na cidade do Rio de Janeiro, local onde Migon (2015), entre outros aspectos, analisou a preferências musicais de crianças de uma escola pública e detectou que estas citaram maciçamente gêneros midiáticos entre tais preferências, ignorando musicalidades folclóricas ou “eruditas”.

A fim de colher os dados para análise, foram entrevistados um total de nove professores(as) de três instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade tratada: o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tais cursos de tais instituições foram escolhidos por serem os mais reconhecidos na cidade em questão, bem como os que formam mais professores(as) de Música.

Portanto, tal discussão começará no próximo subtópico, primeiramente, com uma reflexão teórica que concatena o uso de músicas midiáticas na educação musical com as teorias do currículo, que são o referencial teórico deste trabalho.

2. Músicas midiáticas, Educação Musical e Teorias do Currículo

A questão do uso de músicas midiáticas no ensino de Música já tem sido tratada por diferentes autores(as) da área. Migon (2015), por exemplo, considera que a indústria cultural, por meio da cultura de massa, tende a formar ouvintes menos críticos e emancipados e, por tal razão, defende um ensino de música multicultural que venha ampliar os horizontes dos

educandos, por meio de uma apreciação musical diferenciada que fuja de um repertório massivo.

Subtil (2010), também critica a indústria cultural de massa. Após entrevistar crianças que tinham entre 9 a 12 anos de idade em duas escolas, chegou à conclusão de que estas, por meio de programas de televisão, tendem a se identificar com músicas midiáticas, desconhecendo gêneros "eruditos". Apesar de reconhecer o caráter comercial da música midiática, a autora propõe que a escola não ignore tais musicalidades ou que apenas a critique, mas que possa tratar desse assunto com os(as) discentes de forma crítica.

Semelhantemente, Pereira (2007), por meio de questionários, analisou o gosto musical de 32 adolescentes de um colégio da rede estadual do Paraná e suas relações com meios de comunicação. Ela também concluiu que a identidade musical de tais discentes está situada centralmente na música midiática e que tais jovens conhecem este repertório principalmente por meio da televisão, sugerindo que tal musicalidade seja incorporada à educação musical para que se enriquecer o aprendizado e se ter aulas mais agradáveis.

Esta revisão bibliográfica não pretende esgotar o tema, mas apontar duas tendências que estão norteando o pensamento da educação musical sobre a questão: existem teóricos, amparados principalmente em pensadores da Escola de Frankfurt, como Adorno e Benjamin, que criticam o caráter comercial e alienador da produção da indústria cultural, na qual estão situadas as músicas midiáticas (ver também Nogueira, 2012); e teóricos que apontam a relevância de se valorizar a experiência extraescolar dos(as) discentes, o que significaria também incluir musicalidades midiáticas no repertório das aulas de Música (ver também Penna, 2012, p. 91 e Santiago, 2015).

A fim de se contribuir com esta discussão por meio de outro olhar teórico, o presente texto discorrerá sobre o tema do uso de músicas midiáticas na educação musical a partir das teorias críticas do currículo.

Silva (2009) afirma que o currículo escolar – entendido aqui, como um conjunto de conhecimentos escolares socialmente classificados como "dignos" ou úteis a serem ensinados no ambiente escolar para um determinado fim – começou a ser um campo de estudos nos Estados Unidos no começo do século XX, quando teóricos como Bobbit e Taylor, utilizavam técnicas da administração industrial para que a escola pudesse se tornar mais eficiente a fim de suprir as necessidades industriais e comerciais da época.

Esse conjunto de reflexões que coloca a escola e seu currículo como objetos de impulsão capitalista, por meio de um foco - por vezes excessivo - no conteúdo, desconsiderando as especificidades e necessidades dos(as) discentes é denominado teorias

tradicionais do currículo, que ainda estão em voga no cenário educacional brasileiro, influenciando, inclusive, a disciplina de Música (SANTOS ET AL., 2012).

Porém, ainda segundo Silva (2009), a partir da segunda metade do século XX, em diferentes locais do mundo, teóricos como Freire, Young, Althusser, Bernstein, Apple entre outros, começaram a questionar a escola e seu currículo, negando a sua neutralidade e apontando que a dinâmica escolar tradicional privilegiava as classes dominantes, reproduzindo, desse modo, as desigualdades sociais. Tais teorias que criticam o currículo tradicional são classificadas como teorias críticas do currículo.

Dentro desse grupo de teóricos, o presente texto destaca Pierre Bourdieu, que em sua obra, mostrou como os conhecimentos selecionados pelo currículo escolar influenciam na motivação e sucesso escolar.

Segundo este autor (BOURDIEU, 2014; SANTIAGO; IVENICKI, 2016), o capital transcende a questão econômica e se verifica também em outros aspectos, como na cultura, o que gera o conceito de capital cultural, que pode ser definido como o domínio dos códigos culturais das classes elitizadas e dominantes – como a norma culta da linguagem e escrita, etiqueta, apreço e posse de obras de arte erudita, etc. – que possibilita ao seu possuidor um maior prestígio social do que outros indivíduos que não os domina.

Porém, escola e seu currículo tende a selecionar, em geral, conteúdos eruditos, dotados de códigos de difícil decifração, que fazem parte da vivência extraescolar de discentes de classes dominantes, porém que dificilmente fazem parte da vida de estudantes das classes populares. Como consequência direta disso, estudantes de classes elitizadas têm maior possibilidade de terem sucesso escolar por possuírem capital cultural para dominar os códigos escolares, enquanto estudantes de classes populares tendem ao insucesso pelos conteúdos ensinados pela escola serem diferentes da essência dos capitais culturais que estes trazem da sua vida cotidiana.

Relacionando tal teoria com o assunto tratado por este artigo, se afirma que o uso – exclusivo - de músicas que não fazem parte do cotidiano extraescolar dos(as) estudantes na educação musical, pode desmotivar o aluado, negando a representação deste, ao se desvalorizar sua cultura juvenil, o que pode corroborar para que tais estudantes se sintam desmotivados e tenham menor interesse nas aulas de Música.

Logo, conclui-se, que já que os dados mostram que a juventude brasileira consome bastante músicas midiáticas, a educação musical deveria valorizar tal capital cultural e se adequar, visto que as bases do ensino de Música são, basicamente, os derivados da música “erudita” (PENNA, 2012, p. 42).

Porém, como isso é tratado na formação de professores(as)? A seguir, se iniciará a discussão dos dados contidos nas entrevistas.

3. Discursos de professores(as) formadores(as)

As entrevistas aqui tratadas foram feitas entre julho e novembro de 2016 e discorreram sobre o tema aqui discutido e outros assuntos; porém neste artigo, serão analisadas apenas as respostas de uma das questões feitas, pertinente ao tema de músicas midiáticas: - O(A) senhor(a) acredita que os gêneros musicais que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip-hop, o rock etc. – devem ser usados pelo(a) professor(a) de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?

Salienta-se que os nomes citados são fictícios e que a quantidade de dados obtidos é deveras grande, por isso, optou-se por apontar as categorias verificadas, mostrando algumas falas que as confirmam ao invés de se analisar pormenorizadamente cada fala.

Foi observado que, apesar da pergunta ter incluído outras musicalidades, além de ter abrido margem para outras, o gênero musical que foi mais tratado pelos(as) professores(as) o funk, possivelmente, por este ser extremamente popular no Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, alguns(algumas) professores(as) se mostraram bastantes favoráveis à inserção de músicas midiáticas no repertório das aulas de Música, como se observa abaixo:

> **Fátima (CBM-CEU)**: Acho fundamental (...) você vai se esconder debaixo da cama e fingir que o *funk* e que essas músicas não acontecem (...)? “ah não, eu quero só as músicas que eu trabalho”. Não, mesmo que eu não goste de (...) eu aceito, porque é meu aluno que está trazendo e tenho um respeito enorme e acho sim, que deve estar dentro da academia, então para mim é fundamental o respeito pelo o que a outra pessoa está trazendo.

Já outros(as) professores(as) creem ser mais importante utilizar tais musicalidades não para tratar de questões musicais, como acordes e escalas, mas sim para causar reflexões sobre temas outros, que vêm atrelados a essas músicas:

> **Ísis (CBM-CEU)**: Olha só, eu até trabalho às vezes com um ritmo ou outro (...) [mas] eu acho que eles não precisam tanto de um trabalho de percepção do funk em si, porque ele já está aí, ele já é super consumido. Agora, eu acho que é muito mais importante você discutir o preconceito dele com aquilo ali ou com a letra, para tirar as questões religiosas da frente, para discutir a sexualidade que está presente no funk (que as pessoas se protegem tanto), com a questão da violência e da sexualidade que estão sendo colocada ali, que são questões da realidade das pessoas e novamente voltando àquela moral burguesa que não vai querer falar.

Surgiu então, a dúvida, porque as formações de professores(as) têm ignorado tais musicalidades, visto que elas têm potenciais para ensinar Música? Obteve-se respostas interessantes. Primeiramente, teve-se a novamente a questão de tais músicas não serem propensas à educação escolar, por tratarem diretamente de temas relacionados à sexualidade. Foi explicitado também a simplicidade musical de tais músicas, o que poderia impedir o ensino de conteúdos musicais:

> **Antonieta (UFRJ)**: Abomino isso tudo...Eu posso até utilizar o ritmo, mas eu não posso ficar botando o hip-hop, por que se não a minha aula vai virar o hip-hop, vai virar o funk. E que ritmo? É tudo a mesma coisa [tam-tam-tam-tam-tam, percutindo a mesa], estou fazendo o quê? Nada! E a letra nem se fala. Nossa, mas tem tanta coisa na cultura brasileira, ricas! A gente tem que fazer o contrário, tem que mostrar para ela a cultura que ela não conhece! Cadê as letras saudáveis das brincadeiras de roda!?! Agora isso aí [músicas midiáticas] anula a capacidade de a pessoa pensar, porque é a mesma coisa repetida, repetida, repetida. E o professor tem que ter uma cultura muito ampla, até porque ficar na mesma coisa toda hora enche o saco. E esse hip-hop aí, na minha opinião não serve para nada, deveria ser proibido.

Alguns (algumas) professores(as) lamentam que tais musicalidades não estejam muito presentes na formação de professores(as) e devem isso ao fato da escola exigir disciplina dos(as) discentes, dosando o uso do corpo, o que vem a impedir que gêneros "dançantes" entrem no cotidiano escolar:

> **Lúcio (CBM-CEU)**: A gente trabalha com uma ideia de Educação que ela é extremamente escolarizadora e que traz a ideia de apaziguamento, "pô, mas professor, eu vou levar o funk para a sala de aula, vai causar um caos e os alunos vão dançar..." então você não leva porque você precisa trazer uma determinada ordem, e aí você botar uma flauta na mão deles e você consegue manter uma ordem.

O professor supracitado afirmou que o funk, por ter raízes na cultura afro, também sofre pela questão racial

> **Luiz**: [P]ara mim, a grande problemática dos fenômenos musicais [afros] está pela presença do corpo, instancia máxima da produção desse conhecimento. Não é que o funk é hiperssexualizado, não é que o funk seja violento, ele apenas está narrando o mundo que a gente vive, agora é claro que ele narra isso, com a corporeidade que a sociedade brasileira em seu projeto colonial, branco, sexista, patriarcal, ela não consegue se relacionar.

Já outros(as) professores(as), apesar de não condenarem o uso de músicas midiáticas nas Licenciaturas em Música, apontam que tal inclusão não é necessária, pois os tais músicas já são exploradas e consumidas pela juventude sem a necessidade de intervenção da universidade, como se vê abaixo.

> **Antônio (UFRJ)**: Eu não tenho duvidas que elas são como qualquer música disponíveis, acessíveis e desejáveis para o estudo (...). [Mas o] mais importante é a gente acessar vários desses como objeto de estudo e com isso ganhar a competência

> de lidar e de aprender novos gêneros que vão aparecer na sala de aula. Daqui a dez anos eu posso não estar lidando com o funk, eu preciso estar apto a aprender com os alunos. (...) Mas eu também penso [que] a gente não deveria pensar em institucionalizar todas as músicas, trazendo-as para o currículo (...) pois tais músicas estão muito bem, estão muito vivas, em suas práticas sociais. Os garotos as garotas estão fazendo essas músicas, aprendendo, gravando, cantando, fazendo performances dessas músicas de forma própria. A gente pode trabalhar a partir daí, mas ensinar algo que pertencem mais a eles do que a mim, não me parece muito produtivo. Eu prefiro dar a palavra, ouvir o que eles fazem e a partir daí a gente examinar juntos do que eu me propor a ensinar qualquer música.

Por fim, foi verificado que há professores que admitem tal lacuna, porém veem um quadro que está se modificando lentamente.

> **Pietro (UNIRIO):** Essas músicas, elas são cada vez mais alvo, a quantidade de pesquisadores que discutem funk é incrível, em todas as áreas não só em Música, como na Comunicação, e eu acho uma forma de fazer o funk ser inserido no contexto da universidade. (...) Eu acho que tem várias questões aí, uma questão é que infelizmente as transformações na faculdade são lentas por um lado, por questões burocráticas.

4. Considerações Finais

A partir das categorias apresentadas, pôde-se perceber que, em geral, os(as) professores(as) formadores(as), pelo menos em teoria, não veem problemas na inserção de músicas midiáticas para formarem professores(as) capazes de lidar com tais musicalidades nas salas de aula e o que parece impedir tal presença são outras questões.

Destaca-se, primeiramente, o tradicionalismo das faculdades de Música que, muitas vezes, privilegiam o "erudito". Tal *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2014) teve origem nos conservatórios europeus do século XVIII, portanto, em outra época para outra cultura. Nessa perspectiva, argumenta-se sobre a necessidade das Licenciaturas se reinventarem conforme as transformações socioculturais da sociedade e não "empacar" no tempo.

A questão da sexualidade e da violência não deveria ser, *a priori*, um problema grande o suficiente para embarreirar o uso de músicas midiáticas na educação musical, visto que tal questão é corriqueira na sociedade e negá-las na escola seria hipocrisia. Pode-se recorrer a músicas marcadas por estes aspectos para se discutir essa questão com discentes maiores ou simplesmente selecionar músicas midiáticas que não abordem esses temas, visto que nem toda música midiática é promiscua ou exprime violência. Caberia, portanto, ao(à) professor(a), pesquisar por repertório apropriado aos seus interesses e à faixa etária do seu alunado.

Por fim, defende-se o uso de músicas midiáticas na educação musical visto que tais músicas são parte da cultura juvenil da atualidade e utilizá-las pode favorecer que mais jovens se interessem pelos conteúdos específicos da disciplina. Salienta-se a importância de se ensinar aspectos "eruditos" por meio de tais musicalidades (como notação, pulsação,

andamento, divisão rítmica, notas, acordes etc.) e não fechar o repertório somente em tais músicas, visto que músicas "eruditas" e folclóricas também devem ter espaço na educação musical, a fim de se alargar o capital cultural dos(as) estudantes. Também é necessário um meio termo, "para nem você se converter, precisar fazer o quadradinho de oito, nem o aluno estar tocando Vivaldi, mas construir um terceiro caminho a partir desse encontro, a partir do diálogo, de uma negociação" (Professor Felipe, UFRJ).

Referências:

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In. CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Pierre Bourdieu*: Escritos de Educação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIGON, Cristiane Abreu. *Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas.* Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015

NOGUEIRA, Monique Adries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Educação (UFSM)*, v. 37, p. 615-626, 2012

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2012

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM.* Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, jan/jun., 2014

PEREIRA, Priscila. A influência midiática no gosto musical de um grupo de adolescentes. *ANAIS do III Simpósio de Música – FAP - 2007*. Faculdade de artes do Paraná, Curitiba, 2007

SANTIAGO, Renan. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação do professor de Música. In.: *Anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música.* Vitória – ES, 2015b

____.; IVENICKI, Ana. Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo. *Rev. Educ., Cult. Soc.*, Sinop/MT/Brasil, v. 6, n. 2, p. 439-453, jul./dez. 2016.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. *Pensar música, cultura e educação hoje.* In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade:* Uma introdução às teorias do Currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. O consumo musical midiático e a construção de sentidos por crianças de 9 a 12 anos. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo - vol . 7 - n . 20, pp. 257 – 274, nov. 2010