

Experiência com Música, Inventividade e Devir: considerações sobre Filosofia da Educação Musical

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Karine Larissa Ströher
UDESC – *karinelstroher@gmail.com*

Vânia Beatriz Müller
UDESC – *vabem@yahoo.com.br*

Resumo: A temática da “Pedagogia da Performance” nos estimulou a trazer aqui uma reflexão emergida em uma disciplina de Filosofia da Educação Musical, em um curso de pós-graduação em Música. Em modo de ensaio, procuramos apontar que as duas filosofias que constituíram a gênese e as bases epistemológicas da área de Educação Musical, a saber, Reimer (1970) e Elliot (1995), respectivamente, carregam uma lacuna ao não considerar a inventividade e o devir na performance musical - aqui referida, também, por experiência com música.

Palavras-chave: Filosofia da Educação Musical. Performance musical. Inventividade e devir.

Experience with music, Inventiveness and Becoming: considerations about Philosophy of Musical Education

Abstract: In a course of Philosophy of Musical Education from a postgraduate Music program, the theme of "Pedagogy of Performance" brought us to a reflection. In this essay, we argue that the two philosophies that constitute the genesis and epistemological bases of Musical Education, namely, Reimer (1970) and Elliot (1995), respectively, leave a gap by not considering the inventiveness and the becoming in musical performance – which is also referred to as music experience.

Keywords: Philosophy of Musical Education. Musical performance. Inventiveness and becoming.

1. Alguns princípios constituintes da Filosofia da Educação Musical

Durante a segunda metade do século XX, educadores musicais e teóricos estadunidenses da Educação Musical engajaram-se num processo de defesa da área no intuito de consolidar, tanto a profissão, quanto o campo de atuação profissional de educadoras e educadores musicais (McCARTHY e SCOTT GOBLE, 2005; LAZZARIN, 2004). De maneira geral, os esforços convergiam para instituir o ensino de música nas escolas por meio de um currículo, o qual só seria possível e justificável a partir de argumentos que levassem em consideração a natureza e o valor da música (LAZZARIN, 2004). A experiência musical tornava-se, assim, o centro de importantes discussões e investigações sobre o que de fato pode se dar na relação com música, no âmbito de uma prática educativo-formativa.

É nesta conjuntura que surgem, então, a "Filosofia da Educação Musical" de Bennet Reimer (1970) e, posteriormente, de forma a contestar alguns pressupostos vigentes até então, a "Nova Filosofia da Educação Musical" (1995) de David Elliott. Os valores intrínsecos de cada filosofia, bem como o contexto histórico, social e cultural no qual cada conformidade filosófica se desenvolveu revelam-se nas diferentes ideias acerca da natureza e do valor da música, e, portanto, no tipo de experiência musical oportunizado e privilegiado em sala de aula. Tal fato fica transparecido, tanto na abordagem estética da "Filosofia da Educação Musical", quanto no caráter prático assumido pela "Nova Filosofia da Educação Musical".

Ao delimitar a experiência musical, as filosofias mencionadas acabaram por isolar e ao mesmo tempo restringir a experiência com música a determinadas atividades, as quais não são apenas determinadas, mas também determinantes de um ensino efetivo na área de Música, estruturado pelos pressupostos filosóficos em questão. "As 'filosofias' adquirem um caráter de projeto de EMⁱ, quando pretendem, adicionalmente, apresentar um modelo sobre o qual um currículo de música possa ser construído." (LAZZARIN, 2004, p. 29). Este autor discorre sobre tal processo e também sobre o risco que se corre ao separar e fragmentar a experiência com música a fim de criar um modelo curricular que assegure a educação musical na sala de aula. É neste sentido que,

A racionalidade científica, na forma de modelos de forte base positivista, tem produzido efeitos na compreensão da experiência musical, que sofre o estreitamento de suas possibilidades de sentido, principalmente porque, após fragmentada em dimensões, não recupera mais sua unidade (LAZZARIN, 2004, p. 32).

Partindo desta concepção de experiência musical como una, como uma vivência complexa do ponto de vista de sua profundidade e de sua potência de provocar devires e ocasionar transformações, fica perceptível que fragmentar torna-se um ato de descaracterização da natureza, senão de alguns dos sentidos de uma prática musical. Obviamente, atividades isoladas são importantes em um dado momento no processo de treinamento e aquisição de habilidades, as quais são muitas vezes relevantes ou até mesmo imprescindíveis para o desenvolvimento da musicalidade do ser humano ou de um determinado nível de *expertise* – caso seja este o objetivo.

Todavia é importante dizer que, para se viver uma experiência, não precisamos necessariamente de um arsenal de saberes disponíveis de antemão, conquanto haja envolvimento e disposição àquilo que acontece. Neste caso, a experiência musical pode ser compreendida como uma experiência para Larossa (2002, p. 21): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que

toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, ao pensar na experiência que se dá com e através da música, sugerimos que pode ser muito importante que se atente aos sentidos de uma prática musical e, também, se estamos promovendo as condições para que ela ocorra com profundidade aos nossos estudantes.

A questão que nos instiga a refletir neste momento, diz respeito às consequências ao restringir uma experiência musical a uma série de atividades sobre ou de música, pois, ao fragmentar a experiência musical pode se perder os sentidos do fazer e do envolver-se com música. Lazzarin (2004) aponta algumas discussões que emergiram a partir de atividades como o ouvir e a performance, ao passo que foram isoladas dentro das propostas de Reimer e Elliott, respectivamente:

Apesar da especificidade de cada atividade musical, sempre foi uma questão muito disputada em EM determinar qual delas é ‘melhor’, no sentido de desenvolver de forma mais completa a musicalidade dos estudantes. Esta disputa acarretou acusações de que a *performance* corre o risco de tornar-se um mero fazer mecânico e o ouvir musical o de tornar-se apassivado e acrítico. As críticas aos defensores de cada um destes polos dizem que o fazer musical, na maioria das vezes, acaba por transformar-se em mera atividade ginástica e automatizada e que o conhecimento teórico musical, muitas vezes, torna-se uma mera descrição técnica, mais importante que a própria música em si (LAZZARIN, 2004, p. 114).

A Filosofia da Educação Musical de Bennet Reimer, ao dar ênfase à contemplação da obra, ao considerar a experiência estética como um ideal para a educação musical, confia a legitimidade do ensino de música ao repertório ocidental europeu. Esta assertiva também é destacada por Lazzarin (2004), que, ao analisar uma versão mais recente da ‘Filosofia da Educação Musical’ⁱⁱ, menciona que é perceptível uma preocupação com aspectos multiculturais no que diz respeito à experiência musical, porém, a essência é ainda a música ocidental europeia, a qual “[...] tornou-se modelo hegemônico de valor. É muito difícil, para este modelo ideológico, aceitar com tranquilidade a legitimação da música popular e de outras culturas” (Ibid., p. 101). Sobre as implicações deste pensamento, Lazzarin (2004) aponta o Formalismo presente nesta concepção curricular de música, o qual “[...] exerce sua influência no estabelecimento de um padrão de música, traz consigo o elitismo e o etnocentrismo” (Ibid., p. 101).

David Elliott, ao questionar a educação estética/contemplativa de Reimer, direciona sua filosofiaⁱⁱⁱ a aspectos práticos, priorizando a performance musical, dentro de uma abordagem multicultural e assumindo, também, a multidimensionalidade da experiência musical, conforme pontua Lazzarin (2004). Para este autor, “O olhar multicultural que a NFEM^{iv} assume é tão limitador e homogeneizador quanto aquele que ela critica” (LAZZARIN, 2004, p. 35), ao passo que coloca a “competência e excelência artística” (Ibid.,

p. 56) das obras a serem contempladas em sala de aula como requisito no ensino de música. Dentro desta perspectiva, “Mantem-se o ideal de genialidade e virtuosidade da prática musical, manifesto na exigência da criatividade e da originalidade que apenas através da performance pode ser alcançado.” (Ibid., p. 132).

Koopman (2005) ao analisar pontos-chave das proposições de Elliott, questiona, por exemplo, a questão do prazer de fazer música ou do desenvolvimento da musicalidade estarem relacionados a desafios cognitivos. Tal argumentação pode limitar os tipos de música a serem contemplados em sala de aula. Para Koopman (2005, p. 84), esta “[...] conceituação de práticas cognitivamente desafiadoras pode fornecer um modelo para alguns tipos de educação musical, mas ela não considera de forma global os valores da música enquanto prática diversa^v”. Nesta direção, Koopman (2005) reitera a afirmação de Lazzarin (2004) sobre a limitação e o caráter homogeneizador desta filosofia.

2. Filosofias da Educação Musical e a constituição de currículos de Música

Expostas algumas características das duas filosofias da Educação Musical em questão, ainda que de modo breve no presente texto, procuraremos apontar alguns questionamentos que julgamos necessários. Somos instigadas a provocar algumas reflexões, sobretudo no que diz respeito a concepções e modelos de currículo ainda vigentes, e, mais especificamente, sobre efeitos destas narrativas curriculares nas subjetividades. Entendemos que tal reflexão torna-se relevante, pois:

Conceber o currículo como *modo de subjetivação* implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculadas às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências. Investigar o currículo como *prática subjetivadora* exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não depende deles nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade (CORAZZA, 2004, p. 57 – 58).

Um ponto pertinente a se destacar é o fato de que ambos os currículos – tanto nos moldes da educação musical centrada na estética, como propõe Reimer, quanto a educação musical centrada na prática, como propõe Elliot, proporcionam uma experiência subjetiva de repetição, acuidade, normatividade. Nas duas filosofias da Educação Musical é devotado muito mais espaço para uma experiência mimética do que poética com a música, ou, a partir da música. Em torno da valoração da música, privilegia-se, muitas vezes, a experiência musical que tem como centro o objeto música, e não, necessariamente, o sujeito, a/o estudante-aprendiz. Dentro da normatividade há um rigor criado em torno do *status*^{vi} da

música que pode, por vezes, descartar possibilidades múltiplas de agenciamento de todas e todos que compartilham da prática pedagógico-musical.

Ter em mente que é “[...] através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não” (SILVA, 2010, p. 148), é fundamental à medida que nos propomos a refletir sobre a reprodutibilidade de concepções curriculares pensadas e inventadas socialmente em um dado momento histórico, com finalidades e objetivos específicos para com a efetivação de um determinado modelo de currículo. Isto porque, em tempos atuais, as ideologias que constituem as filosofias da Educação Musical transversalizam muitas práticas músico-pedagógicas, as escolhas de seus repertórios, objetivos, metodologias e sistemas de avaliação em educação musical, em diferentes níveis de ensino.

Não se pretende, de forma alguma, defender uma ou outra experiência musical - mimética ou poética – a fim de torná-las absolutas. Estas experiências se complementam nos processos de aprendizagem musical, no desenvolvimento de competências e também na formação integral do ser humano. Sabe-se que a reprodução, a imitação (experiência mimética) são também fontes importantes, senão essenciais para habilidades outras, como por exemplo, a inventividade (experiência poética), entendida aqui à luz dos estudos sobre “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2001, 2007, 2015).

Kastrup (2015) ao explicitar de que se trata a aprendizagem inventiva, menciona que, para além da solução de problemas, esta aprendizagem inclui a invenção de problemas de maneira contínua e experimentação constante. A autora ainda aponta para uma característica fundamental da aprendizagem inventiva que é a invenção do próprio mundo, e não um processo adaptativo ao mundo dado. É, portanto, uma ideia contrária ao cognitivismo, no qual a experiência musical se dá em virtude da resolução de problemas - de modo geral, focados na linguagem e grifos musicais - no campo da representação. Para Lazzarin (2004), nas duas filosofias da Educação Musical, aqui em questão,

Não fica claro o que são problemas musicais, como se resolvem, e, principalmente, o que acontece depois que eles são resolvidos. A questão do problema musical é a mesma do significado musical do ponto de vista da novidade. Um problema só é problema enquanto não resolvido, enquanto guarda uma novidade a ser desvendada e conhecida (LAZZARIN, 2004, p. 159).

A partir disto, propõe-se vislumbrar e pensar um currículo no qual a inventividade não esteja restrita a atividades identificadas na área como sendo do campo da criatividade/criação - a saber, composição e improvisação - visto que a inventividade, por sua imprevisibilidade (KASTRUP, 2007), pode se dar em qualquer situação da vida, porquanto,

obvia e naturalmente, também em atividades e experiências musicais. É neste sentido que se verifica a pertinência de um currículo *em devir*, “[...] na tentativa de se criar processos educativos a impulsionar a experimentação de outros modos de vida [...]” (DAMIN, 2015, p.69). Trazendo esta assertiva para a Educação Musical, queremos sugerir que o campo da Filosofia na Educação Musical possa impulsionar também outras concepções e modos de atuação, alternativos àqueles já delimitados e estabelecidos, e às vezes impostos; já que determinados currículos, mesmo considerados abertos, cotidianamente vão se desenvolvendo na fixidez de concepções pedagógico-musicais, o que os aproxima de uma ortodoxia.

3. Por uma Filosofia do devir na Educação Musical

À guisa de considerações finais, entendemos que, se ambos os currículos – tanto nos moldes da educação musical *estética*, quanto da *prática* – oportunizam, em síntese, uma prática musical calcada na repetição, acuidade, formalidade e normatividade, sugerimos a premência da Filosofia da Educação Musical passar a contemplar em seu escopo temático, o devir enquanto aspecto político emancipatório.

Acreditamos que, de um lado, o devir através da inventividade, inerente e imanente no ser humano, possa ser previsto nos tempos-espacos de planos de ensino curriculares, como alternativa à homogeneização e massificação da cultura sistêmica neoliberal (SILVA, 2010; MELLO, 2016). De outro lado, julgamos que o devir através de performances musicais calcadas no multiculturalismo seja orientado com conhecimento profundo das subjetividades que daí podem advir: relações de poder entre saberes musicais, desigualdades entre contextos sócio-histórico-econômico-culturais, representações de identidades sociais de Gênero, Classe, Racialização, Sexualidades, Geração e Religião veiculadas através das performances musicais.

Silva (2010, p. 147) corrobora com este pensamento ao afirmar que “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”, visto que molda de acordo com seu interesse e delimita caminhos a serem seguidos: há saberes que podem ou não ser contemplados em sua estrutura, e, conseqüentemente, na formação – lê-se, formatação - dos sujeitos do currículo. Se “Selecionar é uma operação de poder.” (Ibid., p. 16), o fato de ser multicultural não garante coerência nem responsabilidade pedagógico-musical, quanto a uma formação que promova o pensamento crítico. Sugerimos que cabe à Filosofia da Educação Musical, também, a busca de caminhos conceituais e epistemológicos para a compreensão da

performance musical, enquanto tempo-espaco para a inventividade e o devir, associados às características sistêmico-culturais do mundo contemporâneo.

Referências:

- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DAMIN, Maria Aparecida. *Teorização da prática pedagógica por professores e gestores, em Escolas Públicas de Campinas, SP*. Campinas. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. A cognição contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (Org.). *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91 – 110.
- _____. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27. 2001.
- KOOPMAN, Constantijn. The Nature of Music and Musical Works. In: ELLIOTT, David (Org.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 79 – 97.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28. 2002.
- LAZZARIN, Luis Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas ‘filosofias’ da educação musical*. Porto Alegre. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- McCARTHY, Marie e SCOTT GOBLE, J. The Praxial Philosophy in Historical Perspective. In: ELLIOTT, David (Org.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 19-51.
- MELLO, Maristela Barenco C. de. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 25: nov/2015 - abril/2016, p. 192-209.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Notas

ⁱ Educação Musical.

ⁱⁱ Versão do ano de 2003.

ⁱⁱⁱ Ao longo deste artigo, referimo-nos à Nova Filosofia da Educação Musical do ano de 1995, a partir da publicação de *Music Matters*. Sabe-se que no ano de 2015, David Elliott e Marissa Silverman lançaram uma nova versão, porém, como o objetivo deste artigo é refletir sobre as implicações de alguns pontos em específico destas filosofias da Educação Musical nas práticas atuais de ensino de educadores (as) musicais e, com uma atenção especial ao currículo, é importante que se conheça as ideologias que perpassam estas concepções e modelos de ensino de música na escola, através de seus fundamentos.

^{iv} Nova Filosofia da Educação Musical.

^v “The conception of cognitively challenging practices may provide a model for some kinds of music education, but it does not lead to a global account of the values of music as a diverse practice” (KOOPMAN, 2005, p. 84).



vi

“No século XVIII, a procura por um status da arte e da sua reflexão comparável ao da Lógica traz uma visão abstrata e formal do artístico, que culmina com o conceito moderno de ‘desinteresse’ da obra de arte, completamente afastada da vida cotidiana. Esta concepção da experiência com arte tem influência até os dias de hoje. [...] Nesse sentido, conserva-se o lugar privilegiado da experiência da obra de arte como representação de uma realidade superior. Ouvem-se também os ecos destas ideias no pensamento dos teóricos em EM. O mais forte deles diz respeito ao caráter de representação da obra de arte musical, à música como reveladora de um ideal, uma forma perfeita do sentimento” (LAZZARIN, 2004, p. 17).