

Educação Musical enquanto formação humana

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Italan Carneiro

Instituto Federal da Paraíba - IFPB / italan Carneiro@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, refletimos acerca do papel da formação musical enquanto significativo aspecto da formação humana realizada nos espaços escolares. Concordando com Saviani (2011), entendemos que a educação tem como objetivo produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Desse modo, o educador musical cumpre sua função quando contribui significativamente nesse processo de formação do ser humano apropriando-o e sensibilizando-o para as sínteses e construções históricas relativas às práticas culturais ligadas às “culturas musicais” que adquiriram relevância em caráter universal e/ou local.

Palavras-chave: Formação Humana. Formação Musical. Educação. Educação Musical.

Musical Education as human formation

Abstract: In this work, we reflect the musical formation role as a significant aspect of human formation performed in school spaces. In agreement with Saviani (2011), we understand that education aims to produce, directly and intentionally, in each singular individual the humanity that was produced historically and collectively by all men. Thus, the musical educator fulfills his function when he contributes significantly in this process of formation of the human being appropriating it and sensitizing it to the syntheses and historical constructions related to the cultural practices linked to the "musical cultures" that have acquired relevance in a universal and/or local character.

Keywords: Human formation. Music Formation. Education. Musical Education.

1. Introdução

Neste texto, abordamos o papel da formação musical a partir de sua compreensão como relevante aspecto da formação humana realizada através da educação formal. Para tanto, nos apoiamos em Saviani (2011, p. 13), entendendo que a educação tem como objetivo produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, de modo que, a educação musical cumpre sua função quando contribui significativamente nesse processo de formação do ser humano apropriando-o das sínteses e construções históricas relativas às práticas culturais ligadas às “culturas musicais” que adquiriram relevância em caráter universal e/ou local. Ressaltamos ainda que a intenção de promover o acesso aos conhecimentos que se mostraram histórica e socialmente significativos, frutos de um efetivo engajamento humano, tem como o objetivo último o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo singular, visto que quanto mais conectado com o conhecimento historicamente produzido ele estiver, maior serão as possibilidades de ter sua individualidade profundamente desenvolvida.

2. Educação musical enquanto formação humana

Entendendo que o mundo da cultura, onde se encontram inseridas as manifestações musicais, foi desenvolvido social e historicamente a partir das necessidades humanas, consolidando a existência de um mundo efetivamente humano, a música configura “uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). Por constituir-se como produção de um ser estritamente social – o homem, a música adquire uma identidade fundamentalmente coletiva, de modo que, conforme Bowman (2007, p. 109), “no centro de toda produção e experiência musical, encontra-se um ‘nós’, um sentimento de identidade coletiva que influencia poderosamente a identidade individual”¹. Portanto, toda prática musical caracteriza necessariamente a síntese de uma significativa gama de atividades sociais advindas das objetivações e apropriações construídas historicamente por determinada sociedade. Nessa síntese, podemos apontar a função da prática musical (entretenimento, religiosa, etc.); relacionada diretamente com o local, horário e vestimentas escolhidos para sua realização; a instrumentação utilizada (que depende, dentre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico da sociedade em questão); a possibilidade de gravação e/ou transmissão ao vivo para outros contextos (o que pode acarretar na transformação da referida prática em produto comercializável e a consequente remuneração dos envolvidos); bem como ainda a sistematização do seu modo de transmissão e sua consequente transformação em conteúdo didático; além de outras incalculáveis inter-relações. Nesse sentido, conforme Queiroz (2005),

Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa. (QUEIROZ, 2005, p. 49)

Desse modo, partindo do entendimento que as práticas musicais caracterizam-se enquanto fenômenos essencialmente sociais, Bowman (2007, p. 118) reflete que a “comunidade não é apenas parte do contexto no qual o fazer musical ocorre, é uma criação da música, uma criação de cuja natureza e caráter estamos eticamente obrigados como profissionais a participar”². Portanto, entendemos que “nós precisamos aprender a pensar nas músicas como fenômenos fundamentalmente sociais; como ações e eventos que são sempre intimamente e constitutivamente ligado às vidas e identidades de pessoas. Nossas exclusões musicais, então, são sempre também exclusões de pessoas”³ (BOWMAN, 2007, p. 118).

Portanto, corroborando com a reflexão de Bowman, ressaltamos que as escolhas que realizamos enquanto educadores musicais possuem significativo impacto social, independente do nosso grau de consciência a respeito.

Cada repertório musical abordado traz consigo um leque infinito de interconexões que podem (e devem) ser realizadas, no entanto é necessário destacar que a delimitação destas conexões não se caracteriza como uma tarefa fácil de ser executada pois esbarra em inúmeras questões relativas às vivências, crenças, valores, significados, portanto individualidades e coletividades que permeiam a vida dos seres humanos.

Quando tratamos, por exemplo, do ensino da música popular brasileira, onde encontramos gêneros como o samba, o baião, maracatu, o frevo, etc., é fundamental conhecer com a maior profundidade possível (apesar das dificuldades ainda encontradas pela ausência de fontes de pesquisa confiáveis e a consequente falta de materiais sistematizados) as suas bases históricas, ou seja, os processos sociais que materializaram sua origem, bem como os processos que promoveram suas transformações mais significativas. No nordeste do Brasil, por exemplo, é comum nos depararmos com a expressão “autêntico forró” ou ainda “verdadeiro forró” a partir de indivíduos que não admitem as transformações que tais gêneros sofreram ao longo do tempo (especialmente nas últimas décadas a partir da incorporação dos instrumentos eletrônicos). As questões que circundam a temática forró vão desde a própria definição do gênero⁴ até as rupturas causadas pelas transformações musicais contemporâneas⁵. Portanto, ao abordar os gêneros musicais que transitam a temática forró (xote, forró eletrônico, baião, xaxado, etc.) o educador musical esbarra em uma série de questões essenciais para a problematização, tais como influência da mídia nos padrões estéticos contemporâneos, alterações na instrumentação e construções rítmicas a partir das influências de outros gêneros, temáticas recorrentes em letras, etc. De modo semelhante, o estudo de repertórios como o norte-americano, a partir de gêneros como o jazz, o funk, o pop, dentre outros, esbarra em questões como o processo de globalização que promove desde contatos extremamente salutares entre as diversas culturas até a homogeneização de determinadas formas e padrões musicais norte americanos, o que caracteriza em alguns casos o processo denominado por alguns autores de “imperialismo cultural norte americano”⁶. Portanto, ao educador musical cabe a difícil e fundamental tarefa de selecionar os conteúdos a partir da sua percepção e entendimento de música, de sociedade, de ser humano e de mundo não havendo receitas prontas que atendam adequadamente a questões do tipo: “o que devo ensinar?” ou ainda “como devo ensinar?”. Desse modo, precisamos compreender, conforme Bowman (2007) que:

Nossas concepções de método de instrução e de musicalidade são ambas culturais e práticas específicas, o que significa dizer que elas favorecem e privilegiam certos tipos de método e musicalidade, enquanto excluem outros. Ambos métodos de instrução e musicalidade são tipicamente concebidos ao longo de linhas específicas para as práticas musicais que têm sido o foco tradicional de ensino de música da universidade. Essas práticas musicais, como sabemos, são tipicamente as que se originaram na aristocracia europeia centenas de anos atrás. Mas nenhum método de instrução nem musicalidade é uma coisa absoluta ou universal.⁷ (BOWMAN, 2007, p. 115)

Acerca da referência ao termo “universal”, entendemos que o autor, partindo das singularidades de cada contexto, considera que parâmetros como musicalidade e métodos de ensino adquirem particularidades e não são portanto, automaticamente reconhecidos e recebidos da mesma forma por todos. Apesar de concordarmos com Bowman, explicitamos a definição de universalidade utilizada nesse texto, relacionando-a diretamente com o conceito de clássico – salientando que alguns conhecimentos, por conta do seu significativo desenvolvimento (a grafia musical ocidental, por exemplo), podem ser de grande utilidade para a maioria dos grupos sociais. Portanto, nesse trabalho o conceito de universalidade refere-se não ao conhecimento que é imediatamente entendido e recebido por todos os indivíduos da mesma forma, refere-se, na verdade, ao conhecimento que, devido ao seu grau de profundidade, potencialmente, pode contribuir para o desenvolvimento de uma parcela significativa da humanidade.

Assim, partindo da definição de música anteriormente destacada, e concordando com Arroyo (2000, p. 19), afirmamos que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade”. Desse modo, o ensino de instrumento musical deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos que foram construídos historicamente ao longo do desenvolvimento das práticas musicais. Ou seja, o ensino de instrumento musical deve contribuir no processo de humanização realizando a transmissão dos conhecimentos significativos que foram social e historicamente elaborados relativos à performance musical. Desse modo,

Pensar a música como expressão humana contextualizada social e culturalmente é fator fundamental para estabelecermos ações educativas que possam ter consequências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional, tendo em vista que cada meio determina aquilo que é ou não importante e o que pode ou não ser entendido e aceito como música. (QUEIROZ, 2005, p. 54-55)

Consideramos necessário destacar que o objetivo da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos não pode adquirir a intenção de que estes, os conhecimentos,

permaneçam enciclopedicamente inalterados, espera-se, na verdade, como finalidade do processo escolar, que a partir do que a humanidade produziu, os estudantes possam desenvolver-se enquanto sujeitos, ampliando seu entendimento acerca do mundo. Desse modo, transformam-se os estudantes, os conhecimentos e conseqüentemente a própria espécie humana.

Tratando especificamente da educação musical realizada no contexto da formação técnica de Nível Médio, entendemos que os conhecimentos musicais “específicos”, necessários ao desenvolvimento das performances musicais, precisam estar completamente vinculados a um sólido processo de formação humana. Apontando os contextos de atuação do técnico em instrumento musical, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2012c) indica que o técnico em instrumento musical:

Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação. (BRASIL, 2012c, p. 112)

Para o desenvolvimento das atividades acima mencionadas, torna-se necessária a aquisição dos referidos “conhecimentos específicos”, que também podem ser denominados de “competências técnicas”. Para uma adequada compreensão acerca da natureza que tais conhecimentos necessitam adquirir, recorreremos a Saviani (2011) que parte do seguinte entendimento:

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um momento do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética). (SAVIANI, 2011, p. 31)

Desse modo, a competência técnica, pensada como mediação, precisa ter como finalidade a passagem do compromisso político elaborado mentalmente como possibilidade para o compromisso político assumido na prática profissional cotidiana. “A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (SAVIANI, 2011, p. 31). Para tanto, os conhecimentos técnicos precisam necessariamente de uma estreita vinculação às questões e discussões históricas que permearam seu desenvolvimento bem como os processos de sua aplicação. O

processo de formação humana só obtêm êxito (mesmo que ainda relativo) quando a aquisição do conhecimento contribui na ampliação da compreensão de mundo do sujeito em formação, ou seja, quando aquele conhecimento relaciona-se com o maior número de aspectos possíveis de sua vida. O mesmo ser humano que tem interesse em adquirir, por exemplo, um maior domínio técnico de um instrumento musical num curso técnico, também é aquele que nasceu e vive num determinado momento histórico com características particulares, estando inserido e fazendo parte de uma comunidade regida por normas, leis, etc. que precisam ser compreendidas. Este mesmo sujeito vive sob um determinado modo de produção com características e particularidades que norteiam completamente as suas relações sociais e, portanto, o desenvolvimento da sua vida.

Refletindo sobre o impacto dos processos escolares que, em oposição ao acima exposto, muitas vezes atendem exclusivamente às demandas produtivas da sociedade, Costa (2012) argumenta que:

Não raramente, a conseqüência de tal processo de hiper-especialização é que muitos trabalhadores confundem seu ser com sua profissão, substituindo nesse processo o auto-conhecimento de sua humanidade por uma consciência profundamente pragmática de si e de suas capacidades. (COSTA, 2012, p. 64)

3. Considerações finais

Conforme reflexões tecidas ao longo texto, torna-se fundamental ressaltar que o processo de formação musical não pode ser confundido com a mera aquisição dos conteúdos e habilidades técnicas que são entendidos como imprescindíveis para a inserção, como força de trabalho, nos diversos setores produtivos relacionados à área da Música. Desse modo, entendemos que todo processo escolar de ensino e aprendizagem de música e instrumento musical necessita contribuir primordialmente para o processo de formação do ser humano, apropriando-o dos conhecimentos que ampliam e aprofundam sua percepção e entendimento das questões que compõem sua vida, sejam elas estéticas, éticas, científicas, etc. Assim, entendemos como necessária a subordinação da competência técnico-musical aos compromissos humanos, éticos, sociais e políticos, definidos a partir de um horizonte que vislumbra o real e efetivo desenvolvimento do ser humano.

Referências

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.
- BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education.*, 6/4, p. 109-131. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em: 01/10/2016.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: MEC/SETEC, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11394&Itemid=>>. Acesso em: 05/06/2013.
- BUENO, Juliane Zacharias. Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica. Araraquara, 2009, Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90277/bueno_jz_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05/08/2016.
- COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital. 2012. 139f. (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. 460 Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6588/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20/08/2014.
- DANTAS, Gledson Meira. A performance musical do zabumbeiro Quartinha. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/29/TDE-2011-08-01T091814Z-1113/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24/09/2013.
- LESSA, Sérgio. Identidade e individuação. *Revista Katálysis*, Florianópolis/SC v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6843/6324>>. Acesso em: 30/03/2017.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/contexturas.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.
- SANTOS, Climério de Oliveira. A constituição do forró como campo musical sustentável no Nordeste. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, 2012. CD-rom. p. 72-80.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Li-Chang Shuen Cristina Silva. *Cultura global e identidades locais: conflitos culturais na interface da globalização*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba/PR. Anais... Curitiba/PR, Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011.

Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=183&Itemid=171>. Acesso em: 25/04/2017.

Notas

¹ “At the center of all music making and musical experience lies a ‘we,’ a sense of collective identity that powerfully influences individual identity” (BOWMAN, 2007, p. 109).

² “[...] community is not merely part of the context within which musicking occurs, it is a creation of music, a creation to whose nature and character we are ethically obliged as professionals to attend” (BOWMAN, 2007, p. 118).

³ “I think we need to learn to think of musics as fundamentally social phenomena; as actions and events that are always and intimately and constitutively connected to the lives and identities of people. Our musical exclusions, then, are always also exclusions of people” (BOWMAN, 2007, p. 118).

⁴ O termo forró para alguns refere-se a um gênero musical, enquanto para outros refere-se à festa, como um todo, composta por diversos gêneros (baião, xote, etc.). Sobre esta complexa questão, Dantas (2011, p. 117) afirma que, “para muitos músicos, em particular os mais antigos, existe uma diferença e uma confusão acerca dos termos baião – que seria um gênero – e o forró – que seria a festa, o ambiente. Contudo, até entre esses artistas, mais antigos, há divergências no que diz respeito a esse assunto. Para uns, existe o baião, apenas enquanto gênero; para outros, como por exemplo, o zabumbeiro Quartinha, o zabumbeiro Parafuso e o compositor Antônio Barros, existe, além do gênero baião, o forró, enquanto gênero. Nesse caso, para estes músicos, assim como outros, esse termo representaria tanto a festa, o ambiente, quanto um gênero mais balanceado, mais ‘remexido’” (DANTAS, 2011, p. 117).

⁵ Segundo Santos (2012, p. 77-78), “nos anos 1980, Jorge de Altinho recodifica o forró, e essa recodificação – somada à sensualidade do grupo Kaoma e da lambada como um todo – vai culminar com o forró pop dos anos 1990, que produzirá no Nordeste uma música consumida em várias regiões do Brasil, diversificando o mercado local e otimizando a sua sustentabilidade. O revival étnico-nacionalista que culmina nos anos 2000 alimenta a reação ao forró pop e reconfigura o campo. Atualmente, a diversidade é tão vasta que o uso dos rótulos ‘forró tradicional’ e ‘forró eletrônico’ se mostra insuficiente e inócuo”.

⁶ Para um maior aprofundamento acerca do imperialismo cultural norte americano, consultar Sousa (2011).

⁷ “Our conceptions of instructional method and of musicianship are both culturally- and practicespecific, which is to say that they favor and privilege method and musicianship of certain kinds, while excluding others. Both instructional method and musicianship are typically conceived along lines specific to the musical practices that have been the traditional focus of university music instruction. Those musical practices, as we know, are typically the ones that originated in the European aristocracy several hundred years ago. But neither instructional method nor musicianship is an absolute or a universal thing” (BOWMAN, 2007, p. 115).