

CAPTURA E RESISTÊNCIA: ELEMENTOS PARA PENSAR OS LUGARES DA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NO CURRÍCULO

Luís Fernando **Lazzarin** – UFRR

Imaginemos que a disciplina de música seja um território constituído pela dinâmica resultante de forças: as tentativas de captura da experiência com música pelos currículos escolares e as possibilidades de resistência a essa captura. Nesse território são disputadas e negociadas as diferentes concepções e atitudes que a política pública, os professores, os pesquisadores, os gestores e os estudantes têm sobre as razões da existência de música na escola, as funções que ela deva ter, que conteúdos devem ser ministrados e quais as metodologias devem ser utilizadas.

Este texto faz parte de um esforço de pesquisa que se insere nas discussões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da linguagem na produção do campo da Educação Musical. Tem como materialidade duas obras basilares do referido: a Filosofia da Educação Musical (REIMER, 2003) e a Nova Filosofia da Educação Musical (ELLIOTT, 1995).

ABORDAGEM

A abordagem feita pelo campo dos Estudos Culturais contemporâneos pressupõe um entendimento específico sobre a constituição de nossas verdades, isto é, a forma como damos sentido às coisas. O meio privilegiado que temos para fazer isso é a linguagem. Ela manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, idéias ou sentimentos (HALL, 1997). Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras.

Nesse sentido, o significado surge não das coisas em si — a ‘realidade’ — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos (HALL, 1997, p. 29).

Não significa dizer que as coisas não tenham existência material anterior a sua nomeação, mas que seu significado resulta de uma prática social de linguagem. A essa

prática linguística, que nomeia ao mesmo tempo em que produz conhecimento e cria verdades sobre algo, atribui-se o nome de discurso. Temos vários tipos de discurso, os da economia, da política, da medicina e, no caso específico problematizado nesse texto, os da EM. Todos eles são práticas sociais e estão implicados em jogos de poder e em políticas de significação.

Os discursos não são reduzidos a realizações da fala de um sujeito que produz significados, mas “práticas que organizam a realidade” e que “estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível” (SOMMER, 2007, p. 58).

Cabe distinguir também o que seriam as práticas discursivas escolares e as práticas discursivas pedagógicas. As primeiras seriam produções da escola. As segundas, produções sobre a escola, ou seja, “conformariam metadiscursividades, na medida em que seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas” (GVIRTZ, APUD, SOMMER, 2007).

Não é preocupação tratar aqui das práticas escolares, como aquelas referidas por Bellochio (2000), as quais compreendem, além da própria disciplina de música ou de arte, a sua utilização instrumental: para desenvolver a socialização; como mecanismo de disciplinamento ou recreação; para abrilhantar e decorar festividades e datas comemorativas; como suporte metodológico para ministrar conteúdos de disciplinas consideradas verdadeiramente importantes.

O campo da EM é produzido por uma rede polifônica e polissêmica de discursos, que como tal, estão implicados em jogos de poder (e de resistência) e em políticas de significação. O interesse deste texto é tratar de certas práticas discursivas que funcionam como regimes de verdade dentro daquele campo. Especificamente, interessa-me questionar a centralidade da recorrência discursiva que, nas duas 'filosofias' da Educação Musical, justifica a experiência com música no currículo por sua capacidade de “trazer ordem à consciência” (ELLIOTT, 1995, p. 116) e de “abarcando o sentimento para que não se perca” (REIMER, 2003, p.99).

O objeto de cada discurso não existe a partir de um caráter natural ou essencial, a ser desvelado pela teoria, mas é produzido por uma prática discursiva. Significa dizer, com relação à EM, que não existe uma experiência musical em si, intrínseca, a ser descoberta ou revelada. Ao contrário, cada teoria ou abordagem (psicológica, sociológica, musicológica,

por exemplo) produz o próprio objeto do qual fala. É sob essa perspectiva que abordo a presença ou ausência da disciplina de música nos currículos escolares.

A problematização envolve alguns dos efeitos que o caráter dinâmico das disputas discursivas empreende sobre os campos referidos, tanto do currículo quanto da EM. Em todo discurso poder saber se implicam no sentido de que ponto de exercício de poder é, também, um lugar de formação de saber. Aqui utilizo a noção proposta por Foucault (2005, p. 8) na qual o poder produz subjetividade “não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O poder não é um objeto que se possui nem um lugar que se ocupa, mas disputa em que se ganha ou se perde. Se há poder, há resistência, pois “um poder só se define em relação a contrapoderes – a resistência” (GALLO, 2002, p. 165).

Essa característica capilar do poder, que permeia todas as relações, está na base de dois pressupostos sobre currículo, aplicáveis ao campo da EM. Baseada nos Estudos Culturais, a perspectiva pós crítica aborda o currículo como um campo contestado de disputas de poder: primeiro, o entendimento de que, como disciplina curricular, a EM está inserida nesse território contestado em que se constitui o currículo. Ele é o campo de produção de significados onde grupos sociais, em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 1999); em segundo, o currículo é uma dentre tantas instâncias culturais pedagógicas.

Tal como a escola, também os filmes, os livros, a publicidade, os meios de comunicação, a Internet, as artes visuais, por exemplo, ensinam alguma coisa. Elas não têm um currículo no sentido estrito de uma organização e um planejamento daquilo que deve ser ensinado mas, tanto quanto a escola, transmitem uma variedade de formas de conhecimento e de formas de vida, influenciando o comportamento das pessoas de forma determinante. Como consequência, embora ainda ocupe uma posição de destaque, a escola é apenas uma dentre tantas instâncias envolvidas na produção e na transformação de identidade e subjetividade. Ao invés de um afastamento e uma distinção entre os dois âmbitos, o que se observa é uma permeabilidade e uma interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia escolar (SILVA, 1999).

No território contestado do currículo, enquanto política cultural, acontece o jogo de encontros, confrontos, assimilações, repulsas, negociações permanentes, dos quais emergem como produto as formas em que a experiência com música acontece na escola.

Essas premissas teóricas são importantes para que possamos compreender as condições de possibilidade da experiência com música disciplinarizada na escola. A existência da disciplina de música depende do resultado da disputa por sua legitimação, o que acontece na medida em que o discurso curricular a considera importante para seu ideal formativo.

CAPTURA

O que chamo de captura é a produção discursiva da experiência com música, na tentativa de legitimá-la como disciplina do currículo. A disciplinarização curricular é a reprodução escolar, na dimensão do processo ensino-aprendizagem, do movimento moderno de crescente e paulatina especialização dos saberes científicos. (GALLO, 2007). Através do processo de disciplinarização, a experiência com música se transforma em estudo de uma área de conhecimento.

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito) (VEIGA-NETO, 2008, p. 47-8).

Oriundo das ciências da natureza, o modelo de conhecimento científico gradualmente penetrou todos os campos do conhecimento, inclusive o das ciências humanas, afirmando-se como única garantia para o acesso à verdade. Ele confere legitimidade ao conhecimento, através do ideal de controle da experiência, que pode ser repetida, e da possibilidade de comprovação objetiva de seus resultados. Quando esse modelo é aplicado às ciências humanas, entretanto, corre-se o risco de desconsiderar a dimensão fundamentalmente histórica, irrepitível e incontrolável da experiência.

Essa também é limitada pelo espaço e tempo disciplinarizados na escola, principal depositária do conhecimento científico e responsável por sua transmissão. Ela incorpora o próprio drama da modernidade: constituir um indivíduo livre e autônomo através de dispositivos de controle e de disciplinamento, em um processo bastante problemático e aberto. Essa antinomia caracteriza a vida moderna, pois

ao mesmo tempo, ela deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver e maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. (CAMBI, p. 199-200, 1999).

Como tentativa de legitimação e justificativa compatível com as demais disciplinas do currículo, tanto a Filosofia da Educação Musical quanto a Nova Filosofia da Educação Musical, apresentam-se, em minha leitura, como uma compilação de teorias de inspiração cognitivista e musicológica, em busca da determinação da natureza e dos significados da experiência com música.

A preocupação epistemológica da Filosofia da Educação Musical e da Nova Filosofia da Educação Musical consiste, de forma sintética, na tentativa de compreensão dos processos psicológicos (afetivo e/ou cognitivos) e sócio-culturais que se desencadeiam na experiência musical, através das atividades de execução, produção e audição de música. A disciplina de música justificar-se-ia, então, por ter uma epistemologia própria, que igualaria seu status aos das demais disciplinas curriculares.

A Nova Filosofia da Educação Musical afirma que “os valores fundamentais das experiências com música são o auto desenvolvimento (*self-growth*), o auto conhecimento (*self-knowledge*) e o deleite (*enjoyment*)” (ELLIOTT, p. 126, tradução minha), através do equilíbrio entre desafios musicais apropriados e a capacidade de solução progressiva de problemas musicais. O objetivo da Educação Musical seria, então, proporcionar situações nas quais os próprios valores da experiência musical sejam vivenciados.

Argumento que o fazer musical (*music making*) e o ouvir musical (*music listening*) são meios únicos e maiores de trazer ordem à consciência e,

portanto, meios únicos e maiores de atingimento do auto desenvolvimento (*self-growth*) e do auto-conhecimento (*self-knowledge*) ou conhecimento construtivo (*constructive knowledge*) (ELLIOTT, 1995, p. 116, tradução minha).

A Filosofia da Educação Musical (REIMER, 2003) traz, de uma outra forma, esse ideal de controle e organização da consciência apenas atingível pela experiência musical. Através da experiência com música, educam-se instâncias da alma e do espírito inacessíveis à linguagem verbal.

O que nós precisamos para ir além do fluxo dinâmico de nossa subjetividade, é um instrumento para abarcar o sentimento para que não se perca, um meio para fixá-lo. Nós precisamos ‘materializar’ o sentimento, isto é, fixá-lo em uma entidade que permaneça como é. Então o que podemos fazer? Você adivinhou: nós podemos capturá-lo em sons musicais – melodias, ritmos, cores de tons, harmonias, texturas, formas (REIMER, 2003, p. 99, tradução minha).

Ou seja, a linguagem verbal (língua) organiza os pensamentos, enquanto a música organiza os sentimentos. Capturada por esse discurso, a experiência com música teria um lugar garantido no currículo, haja vista que seria a única disciplina a contemplar essa dimensão da formação humana, qual seja, a do sentimento.

A consciência é ordenada e o prazer surge através do aprender como e do saber como situar o conhecimento do estudante em relação ao contexto e aos critérios particulares de ação. A música opera estes valores graças a uma natureza muito particular, que se manifesta pelo fazer e ouvir musicais.

Tanto para a Filosofia Educação Musical quanto para a Nova Filosofia da Educação Musical, é preciso controlar o ‘movimento’ ou o ‘fluxo’ cognitivo-emocional, que é confuso e passageiro, e transformá-lo em algo distinto e organizado conscientemente. A consciência é uma instância controladora de um movimento anárquico, ao qual a experiência com música, de uma maneira ou de outra, dá uma forma organizada. Este caráter inefável, do que vai além das palavras, conferiria à experiência com música uma característica importante que lhe garantiria um lugar de destaque no currículo, porque possibilitaria conhecer algo que vai além da linguagem verbal.

Trata-se, a meu ver, de averiguar quais as condições de possibilidade que constituem esse movimento da área de Educação Musical em se afirmar como legítima no currículo escolar. A problematização dessas condições de possibilidade pode conduzir a abordagens da experiência com música alternativas, como a da próxima seção.

RESISTÊNCIA

Como alternativa à abordagem centrada na disciplinaridade curricular, a experiência musical pode ser pensada de uma forma mais propriamente rizomática do que arbórea, no sentido que lhes dão Deleuze e Guattari (2007). Por arbórea entenda-se uma estrutura epistemológica baseada na organização hierárquica, classificatória e especializada, cristalizada em um modelo de conhecimento preocupado apenas em reproduzir o já existente. Nessa imagem da árvore, os galhos e ramos representam as inúmeras especialidades das ciências, enquanto que as folhas seriam os decalques de tudo o que já foi feito, a partir da estrutura central do tronco.

Apesar de sua tendência à especialização e fragmentação, o conhecimento arbóreo tem em vista sempre a volta à totalidade compreensiva da realidade, “pois há uma única árvore, e para além das partes podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza” (GALLO, 2007, p. 3). A interdisciplinaridade é uma dessas tentativas de retorno a uma totalidade fragmentada pelas disciplinarização curricular.

Mesmo a interdisciplinaridade não consegue recuperar essa unidade perdida. A questão de fundo é: a prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou? (GALLO, 2007, p. 3)

O rizoma, caule subterrâneo de algumas espécies, por outro lado, nos dá as metáforas da multiplicidade, da heterogeneidade, das conexões e da ruptura a-significante. Multiplicidade no sentido da inexistência de uma unidade que sirva de centro ou pivô no objeto ou que se divida no sujeito, sem que haja unidades de medida, apenas multiplicidades ou variedades de medida.

Não existe uma realidade, mas múltiplas realidades articuladas. As multiplicidades

se definem “pelo fora, pelas linhas de fuga: linha abstrata ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE;GUATTARI, 2007, p.16). Nessas conexões qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro. Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas.

A característica de ruptura do rizoma acontece cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga. Estas linhas não param de se remeter a outras linhas, eliminando a noção de oposição dual, de hierarquia ou de ordem natural preestabelecida na produção de significado.

Assim, o rizoma é “mapa, e não decalque” (DELEUZE;GUATTARI, 2007, p. 22). O mapa nos remete a uma possibilidade quase infundável de saídas e de entradas, não de localização, de rumo ou de chegada, mas de erupção de novas possibilidades de significado. A característica cartográfica do rizoma nos remete à desterritorialização que, em um deslocamento constante, torna possíveis rupturas “que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo da arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2007, p. 348). Uma abordagem rizomática é mais compatível com a experiência da multiplicidade e da diferença, na qual as entradas e saídas do mapa conduzem a possibilidades de contato transversal com outras áreas.

Por outro lado, as práticas artísticas contemporâneas produzem um transbordamento da estética romântica, o que faz com que a experiência com música não possa ser pensada apenas como educação do sentimento ou organização de fluxos cognitivos, nos moldes da Filosofia da Educação Musical e da Nova Filosofia da Educação Musical, respectivamente. Ao contrário, a arte contemporânea constantemente nos desconcerta, surpreende, irrita, confronta nossas verdades, expõe-nos ao mundo da acontecência da vida.

A força desestabilizadora da arte oferece uma outra experiência que não a da promessa de segurança e de felicidade do conhecimento científico. Ao contrário, o significado da arte contemporânea é desconstruir o significado, ou, como diz Bauman (1997, p. 136) “revelar o segredo do significado, o segredo que a moderna prática teórica tentou firmemente esconder ou deturpar”.

Acredito que uma das possibilidades de resistência ao aprisionamento curricular da experiência com música seja a possibilidade de conexão e convergência entre as diversas

linguagens artísticas contemporâneas, o que nos faz considerar como arte mais apenas na estrita compartimentalização romântica das belas-artes.

A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a visibilidade dada às práticas artísticas periféricas, são aspectos do processo de desmistificação que a experiência estética romântica vem sofrendo, no sentido do transbordamento de seus limites. Esse transbordamento, intensificado pelas novas tecnologias digitais de produção e distribuição de informação, e perpassado por interesses de mercado, ocorre no cinema, na televisão, no vídeo, na fotografia, na Internet, na propaganda, nos quadrinhos, no *Hip-Hop*, no design e em tantas outras formas contemporâneas de produção artística.

As práticas artísticas inserem-se nesse processo cultural mais amplo a que Garcia Canclini (1998, p.21) atribui o nome de “hibridação”, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo dinâmico de apropriação de valores que afasta a idéia de que existam culturas separadas e estáveis. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. Ou seja, uma outra possibilidade de fazer e receber arte surge, mais de acordo com “a proposta levantada pela barbárie da rua” (LARA, 1996, p.63).

Da mesma maneira com que são borrados os limites entre o popular e o erudito, a cultura de massa e a alta cultura, algumas práticas contemporâneas, como o *happening*, a performance e a instalação, constituem-se em novas modalidades, nas quais há uma convergência de linguagens que produz um resultado que não se identifica nas definições fixas do quadro tradicional das belas artes. A experiência com algumas obras contemporâneas permite interferências e interações, em muitos casos fazendo com que o espectador se torne também autor da obra.

FINALMENTE

O esforço interpretativo deste texto apontou para alternativas de desconstrução de discursividades hegemônicas como algo produtivo e criativo. Essa desconstrução é um

processo instável, provisório, que produz significados sobre os quais muitas vezes não temos controle, e que lutam entre a precisão e a imprecisão. Como afirma Hall (2006, p. 41) “tudo o que dizemos tem um 'antes' e um 'depois' – uma 'margem' na qual outras pessoas podem escrever”.

A experiência com música pode constituir-se em um espaço e um tempo de resistência à racionalidade curricular, capaz de problematizar as possibilidades de uma formação integral dentro, inclusive, da tendência neoliberal das políticas públicas em educação, preocupada mais com a empregabilidade do futuro trabalhador do que com sua formação humana. Penso que seja preciso encontrar uma nova maneira de trabalhar, na qual o professor conheça, acompanhe e aborde a convergência das linguagens e a dinâmica das práticas artísticas contemporâneas, suas provocações, asperezas, tensões e conflitos.

Enquanto o currículo disciplinar mantém a sistematicidade do planejamento de metodologias e conteúdos para atingir rigorosamente os objetivos a que se propõe, um currículo rizomático, por outro lado, possibilita uma abertura para uma multiplicidade de percursos e experiências (GALLO, 2007). Talvez seja interessante não pensar tanto em áreas de conhecimento, cujos conteúdos devam ser aprendidos. Em outra direção, a exploração, a descoberta, a manipulação de materiais, timbres, suportes e sentidos, deva ser o centro da atuação em sala de aula, mas sem que haja necessidade de serem sempre tão meticulosamente sistematizadas e ordenadas em uma lógica pedagogizada e teorizada. A experimentação e a exploração devem constituir-se em um fim em si, e não uma etapa inicial de um processo cujo ponto culminante é a abstração ou o controle e a organização dos processos mentais.

Para tanto, é necessário estar atento ao que acontece nas práticas artísticas contemporâneas, para formar repertório e ter alternativas de crítica e produção. Finalmente, penso que o esforço para a justificação do ensino de linguagens artísticas seria mais produtivo se fosse pensado em forma de atuação conjunta entre suas diversas áreas, na qual conseguissem manter-se como território de resistência contra a ordem discursiva curricular hegemônica. Finalmente, penso que as disciplinas não sejam compartimentos especializados contendo conhecimento acumulado, mas linhas de toque em que existam transito e abertura para novas experiências.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudi Martinelli Gama. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1997.
- BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre : UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2000.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo : Cortez, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo : ed. 34, 2007.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford : University Press, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado, 21 edição, São Paulo : Graal, 2005.
- GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. *Pedagogias (entre) lugares e saberes*, 2007.
- _____. Em torno de uma educação menor. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, pp. 158-169, 2002.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo : EDUSP, 1998.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro : DP & A , 2006.
- LARA, Arthur Hunold. *Grafite: arte urbana em movimento*. São Paulo: Programa de Pós Graduação em artes visuais/Universidade de São Paulo, 1996. Dissertação de mestrado.
- MARTINS, Miriam Celeste ; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejanter do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, educação e cultura*. Santa Maria : ed. UFSM, 2007, p. 345-356.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education: advancing the vision* : Prentice Hall, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 1999.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre : PUC/RS, 2008, p. 35-58.