

Celso Favaretto

## Música na escola: por que estudar música?

Falar de música na escola é falar do requisito, julgado indispensável, da presença da arte na educação. Embora a valorização da arte na formação de crianças e jovens, do homem, seja quase consensual, as expectativas que a envolvem e as peripécias do seu exercício na escola são problemáticos. As perguntas e as justificativas pedagógicas muito frequentes sobre o lugar e função da arte na educação, as insistentes reflexões sobre o assunto, esbarram frequentemente no suposto mesmo dessas proposições; ou seja, na própria crença do valor formativo da arte, atribuído indistintamente a todas as artes. Por isso, é preciso recolocar o problema, tendo em vista a dificuldade atual em se manter a ideia de formação como fundamento das concepções e práticas educativas derivadas desta crença.

Considerando-se que o essencial do “ensino de arte” na escola é o acesso à experiência estética, pelo contato com o trabalho e com as obras dos artistas, como pensar e propor mediações estratégicas para compatibilizar os dois termos da equação, educação e arte? Tanto partindo das obras de arte, da tradição e da modernidade, como de tudo o que provém da generalização estética contemporânea, inclusive aquela determinada pela indústria da cultura disseminada pelos dispositivos do consumo, as proposições consensuais sobre as relações entre arte e educação não mais satisfazem às expectativas de uma educação que dê conta da heterogeneidade do saber e da multiplicidade da experiência contemporânea. Dessa maneira, os princípios consagrados, do talento e da criatividade, que informavam e ainda informam as concepções e práticas de arte na educação, mostram-se insatisfatórios.

A suposição que está na base dessa crença no valor educativo da arte, de sua necessidade, é atribuída ao suposto de que a cultura estética é inerente à concepção de educação como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições iluministas. Pois, o espírito das Luzes funda-se, como se sabe, no desejo de esclarecimento – cujas fontes são a razão e a experiência, na busca de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação, autonomia, liberdade e felicidade –, e supõe a consideração, fundamental, da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo. Nesta perspectiva, moral e política, a cultura estética é componente indispensável para a formação. Como diz Schiller, “é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjugação de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade”<sup>1</sup>.

Esta concepção pode, por exemplo, ser verificada na atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em que a ênfase na tecnologia, como princípio e requisito básico, no saber, na sociedade e na cultura, deve ser contrabalançada pelo “conhecimento da arte, compreendido como conhecimento “sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana”<sup>2</sup>. Aquilo que aí se denomina “estética da sensibilidade” tem uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental, com vistas à emancipação.

<sup>1</sup> cf. M. Suzuki, “O belo como imperativo”. In- F. Schiller, A educação estética do homem. trad. bras. R. Schwarz e M. Suzuli. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

<sup>2</sup> cf. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1999, p. 90.

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola, no horizonte das transformações contemporâneas, e de reorientação dos pressupostos modernos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos, o que implica reconsiderar a ideia corrente de formação e reexaminar os pressupostos da crença que afirma a arte como componente obrigatório do processo educativo.

Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte, que visa aos processos de constituição do sujeito. E os processos, diz Deleuze, não são propriamente funções; “são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação”. O devir implica valorização das singularidades; assim, uma concepção da arte como lugar de agenciamentos<sup>3</sup>. Para que a arte seja significativa é preciso que venha por “necessidade”, na criação e na fruição, e que contrariamente a crenças estabelecidas, inclusive na educação, a arte não tem nada a ver com comunicação. Nisto está a sua resistência às diluições, na cultura, no saber e na experiência. Esta resistência da criação deve-se ao fato de que ela é sempre estranha, pois “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe”, que não se faz “em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem”<sup>4</sup>. Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência.<sup>5</sup>

Assim pensando, a experiência da arte, e a sua possível função na educação, não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto. Considerando que a atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, pois é o que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, e que se torna uma espécie de inteligível confuso.

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge, como na música, através de dicções e timbres, na forma e nas linguagens, não nos conteúdos; sempre uma viagem no conhecimento e na imaginação, formulando imagens que procuram captar os deslocamentos da subjetividade. E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino ou de aprendizado senão a radicação na especificidade e singularidade do trabalho dos artistas?

As artes da modernidade mostram que há um pensamento na arte. Mais precisamente, há um pensamento da arte, que é o pensamento efetuado pelas obras de arte, em que se flagra a existência “de uma certa relação de pensamento e de não pensamento, de um certo modo da presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante”<sup>6</sup>. Nesta linha, Lacan entende que “a arte poderia nomear o que não se deixa ver (...) pode aparecer como modo de formalização das irredutibilidades do não conceitual, como pensamento da opacidade”<sup>7</sup>.

Nestas condições, como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente na sala de aula? Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? Particularmente, como considerar nestas condições a música, em que o não conceitual é tão mais característico?

<sup>3</sup> G. Deleuze. Conversações. trad. bras. P.P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, p. 183 e 188.

<sup>4</sup> G. Deleuze. “O ato de criação”. trad. J.M. Macedo. Folha de S.Paulo-Mais!, 27/6/99, p.4-5

<sup>5</sup> cf., G. Deleuze, Proust e os signos. trad. A.C.Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense -Universitária, 1987, p. 4.

<sup>6</sup> Jacques Rancière. L'inconscient esthétique. Paris: Galilée, 2001, p. 11.

<sup>7</sup> cf. Vladimir Safatle, in O tempo, o objeto e o avesso- ensaios de filosofia e psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 116-117.

## Celso Favaretto

---

Dentre os modelos de inscrição, o mais legitimado e mitologizado é o da “criatividade”, considerado o que melhor contemplaria a especificidade artística no ensino. A ênfase na criatividade é patente em todas as teorias pedagógicas modernas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, pode-se ler: “a estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática”<sup>8</sup>. Combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação, da sensibilidade e da imaginação<sup>9</sup>, criatividade implica originalidade e inventividade, duas categorias da modernidade artística. Daí surgiram, como se sabe, as proposições sobre dispositivos que materializam no processo de ensino, focado em “competências” e “habilidades”, estes verdadeiros postulados subjacentes ao ensino, pois esta concepção viria a substituir a tradicional, ou acadêmica, que foca o ensino de arte no “talento” individual, porque a ideologia da criatividade seria democrática, igualitária, por ser a criatividade um potencial universal. Assim sendo, destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade através de projetos e programas. Esta ênfase não deixa, entretanto, de ser problemática, pondo em causa muitas das propostas atuais sobre o valor da arte na educação.

A partir dessas considerações, como pensar o lugar da música na escola? Se literatura, teatro, dança e artes visuais estão mais ou menos dimensionadas quanto à importância e modos de exercício na escola, a música talvez esteja a exigir esforços mais específicos. A presença física do som e das sonoridades é um fato da cultura e experiência individual da maior importância; no Brasil, especialmente através das modalidades diversas da canção. Mas a tensa relação entre som e sentido, dada nos processos de enunciação da música, apesar de traduzir pulsões e afetos, não tem sido valorizada educacionalmente como as verbais e do olhar – certamente por razões complexas ligadas à própria constituição do saber ocidental, que privilegia a ordem da legibilidade antes da escuta –, e por razões concernentes às diretrizes históricas do ensino no Brasil. A escuta não pode ser assimilada à audição distraída; ao comportamento generalizado tomado como natural; a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo, conecta o inconsciente. É assim pensando, que a música é componente indispensável da formação que vem da educação dos cinco sentidos, não apenas da razão.

---

<sup>8</sup> PCN- Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 21.

<sup>9</sup> cf. Thierry de Duve, “Quando a forma se transformou em atitude – e além”. *Arte & Ensino*. PPG em Artes Visuais/Escola de Belas Artes/UFRJ, no. 10, 2003, p. 93 e ss.