

Educação musical e indústria cultural

Marcelo Fernandes Pereira

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
anaemarcelo440@hotmail.com

Resumo

Há uma grande cisão em termos de paradigma científico e referencial bibliográfico extra-musical entre as produções em educação musical dos anos 70, 80 e início dos anos 90 do século passado e as publicações ocorridas a partir da virada do século XXI. Por isso, este artigo - que faz parte de uma pesquisa em andamento - pretende justapor dois diferentes posicionamentos a respeito da cultura musical legada pela mídia aos alunos do ensino regular: o primeiro posicionamento decorre de um referencial moderno, que vê a mídia a partir do processo de regressão da audição formulado por Theodor Adorno e enxerga a educação musical como uma espécie de contraponto a esse processo; e o segundo, decorrente de teorias multiculturalistas - sobretudo inspiradas nas ideias de Garcia Canclini - que vê com otimismo as mudanças oferecidas pela mídia, não as considerando como regressões, mas como hibridismos que resultam, não em perdas, mas em transformações na sensibilidade musical contemporânea. Nosso objetivo é desnudar os limites epistemológicos de aplicação de cada posicionamento e as propostas em educação musical que deles decorrem, sem, no entanto buscar quaisquer tipos de sínteses. Nossa metodologia é eminentemente bibliográfica e tem como referencial teórico, além dos sociólogos acima citados e de estudiosos de ambas as teorias, as publicações de Maura Penna, Nilceia Campos e Jusamara Souza, entre outras ligadas à área de educação musical.

Palavras-chave

educação musical, multiculturalismo, indústria cultural

Introdução

A educação musical está a serviço do homem, mas o que seria educar o homem em termos musicais? Essa questão se coloca na gênese da árdua tarefa do educador musical e evidentemente as vivências pessoal e acadêmica do educador influem na resposta, mas esse não é nosso assunto principal e mesmo se fosse, seria impraticável nas proporções de um artigo acadêmico. Se o abordamos nesta introdução, é porque o assunto aqui tratado liga-se diretamente ao sentido do trabalho do educador musical.

A música é uma arte extremamente consumida e ao mesmo tempo extremamente identitária – características que a colocam na agenda central da indústria do entretenimento. Em um tempo não muito distante, essa indústria e seus mecanismos de estimulação do consumo eram mal vistos por grande parte dos estudos ligados à difusão musical e a música feita para/pelas massas era considerada inferior, cabendo ao processo de educação mostrar ao indivíduo os limites dessa produção musical massificada e apresentar-lhe a “grande arte”. Essa educação musical que partia da crítica à sociedade do consumo e execrava a indústria cultural tinha como sua principal base epistemológica a produção intelectual da Escola de Frankfurt - mais especificamente os escritos de Theodor Adorno, uma vez que este, dentre seu pares, foi o que mais se ocupou de questões ligadas à música.

No caso brasileiro, especialmente, essa visão é bastante encontrável e balizou o discurso, não só de professores, mas de compositores e músicos ligados à academia. Tomaremos como exemplo o artigo da professora Nilceia Campos que trata da questão da passividade musical diante do que Perez-Gomez chamaria de “sociedade do espetáculo”:

assim como os produtos são industrializados e vendidos no mercado, há também uma indústria que promove a música, impondo gostos e tendências e movimentando o mercado artístico. A indústria cultural comercializa a música, bem como outras produções artísticas (...). Desse modo, pensamentos, comportamentos e gostos também



são produzidos em série, tornando os indivíduos cada vez menos diferenciados. A convergência, ou a homogeneidade imposta e aceita, acaba por aniquilar a individualidade de tantos, que, sem compreender a realidade, não têm condições de atuar sobre ela. Além disso, estes três elementos – repetição, técnica e consumo – estão tão interligados que seria difícil torná-los independentes quando se trata de indústria cultural, pois a repetição só é possível graças à técnica avançada para tal; e o consumo acontece na medida em que os produtos tecnologicamente desenvolvidos são oferecidos para a sociedade que está disposta e motivada a consumir. (CAMPOS, 2005, p 77)

Dentro dessa visão, os alunos estão presos ao simulacro da indústria cultural e a escola é o espaço natural de uma prática musical alternativa a esse sistema:

diante da “lógica infernal do espetáculo”, refletimos sobre as práticas musicais escolares (...). Portanto, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da criatividade, ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão individual e coletiva, constituem uma das funções da escola. (CAMPOS, 2005, p 81)

E a autora encerra o texto afirmando categoricamente: “*torna-se necessário ver além dos meios de comunicação, transpor as barreiras da indústria cultural, e compreender a amplitude e a riqueza da linguagem musical.*” (CAMPOS, 2005, p. 81). Dessa forma, a escola é vista como um espaço de resistência, como uma maneira de transpor a sensibilidade musical do espetáculo forjada a partir dos efeitos da indústria cultural.

É verdade que o discurso adorniano encontrado no texto que serviu de referência para o artigo em questão é bem mais radical e traz uma defesa estética da produção da *Segunda Escola de Viena*, em oposição ao Jazz e à música de cinema. Mesmo assim, o raciocínio fundante é comum a ambos os textos e pode ser resumido na seguinte prerrogativa: o gosto musical das pessoas é formado por um processo acrítico, a partir das identificações fornecidas pela atuação da indústria cultural:



se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1980, p. 65)

Nesse caso, os consumidores de arte seriam mesmo vítimas dessa indústria e por isso que haveria a necessidade de quebra desse círculo através da reflexão e da compreensão mais profunda do sentido da arte - e a escola teria então esse papel educacional e libertário. É necessário lembrar que essa proposta de educação musical acentua a dicotomia arte versus produto cultural, excluindo o folclórico por ser um patrimônio puro e portanto necessário. Essa dicotomia - e especialmente em termos de combate aos efeitos da indústria cultural - torna-se então a agenda central da educação musical de base adorniana.

Encontramos, entretanto, propostas mais recentes e alternativas à teoria adorniana, nas quais o consumo de bens culturais não se dá por processos tão passivos quanto propõe Adorno. Mancebo *et. al* afirmam que:

Canclini (1999) e Bauman (2001), partindo de análises com suportes empíricos distintos, chamam a atenção para o fato de que o consumo poderia ser analisado como uma forma de tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora. (...). “Ir às compras” poderia significar, assim, um certo grau de liberdade para se selecionar a própria identidade ou uma tentativa de tornar mais lento o seu fluxo de mudança, ou ainda de solidificar o fluido ou dar forma ao disforme. (MANCEBO *et.al.*, p.330)

Passando as idéias acima a termos musicais, diríamos que escolher a música que tocará no seu celular pode significar também um certo grau de liberdade para selecionar sua própria identidade. Mas ainda assim a proposição não resistiria à crítica adorniana - que argumentaria que os



critérios para essa seleção são também fornecidos pela indústria cultural. Nesse sentido, aclaram os mesmos autores acima, que na visão de Nestor Canclini “os contextos familiares, de bairro e de trabalho também controlam o consumo, os desvios nos gostos, nos gastos e a seleção do “exógeno” (MANCEBO et. al, p.331) e assim, a construção do gosto musical não seria passivo ou imposto, mas ativo e também ligado à fatores locais.

Desse referencial, surgem publicações que passam a rever a função da educação musical e a se utilizar de práticas musicais e repertórios que anteriormente eram tidos como inaptos para o trabalho musicalizador. Dentre essas publicações utilizaremos – em caráter de estudo de caso – dos trabalhos de Maura Penna, Jusamara Souza e Luis Fernando Lazzarin. Esses trabalhos tem como características comuns a valorização da pluralidade e o sublinhamento da multifacetada identidade cultural brasileira e dessa forma enfatizam o valor da identidade e da vivência musical prévia do aluno dentro do projeto de educação musical a ser desenvolvido. Esses aspectos trazem um novo caráter aos fins da educação musical em seu aspecto estético, pois se antes os efeitos da indústria cultural eram males a serem combatidos dentro da identidade dos alunos – que dela foram vítimas –, nesse novo projeto esses “efeitos” da indústria cultural são justamente o precioso material identitário trazido pelo aluno – material esse, que serve de objeto de estudo para proeminentes pesquisadores em educação musical, que se ocupam em saber qual repertório povoa o celular de determinada classe de aluno, para entender as preferências e vinculações culturais desse aluno. Nesse novo paradigma, a hibridização também é preferível, em termos de produto cultural, e o conceito termina por se opor à busca do puro e do seminal – tidos como desejáveis dentro do conceito moderno de produção artística.

Essa educação musical de base multiculturalista, em sua versão mais comedida, considera a música erudita ou de concerto como mais um elemento no panteão dos repertórios possíveis e fomentáveis para a manutenção da diversidade. Sobretudo Penna, afirma categoricamente essa

posição e reafirma a validade da tradição musical de verve intelectual no processo musicalizador, preocupando-se ainda com a possibilidade de que, uma vez coexistindo no ensino regular diversidade de tradições, cada tradição se feche em seu próprio gueto:

Pois é preciso evitar a guetização e, mais ainda, evitar que essa guetização resulte na inversão da oposição entre popular e erudito, e, de certo modo, exclua as possibilidades de diálogo com as formas artísticas eruditas, por serem estas julgadas a expressão da civilização europeia e ocidental, responsável pela opressão de padrões culturais outros, de grupos não dominantes. Certamente, as formas eruditas retratam, em grande medida, esse modelo da cultura européia. Entretanto, por um lado, a arte erudita é também parte do patrimônio cultural da humanidade, é mais uma manifestação, ao lado das demais. (PENNA, 2005, p. 14)

Como vemos, Penna considera negativa a exclusão da tradição erudita ou intelectual musical - evitando o simplório argumento de que esta seria o legado do colonizador ou opressor - e insiste na necessidade de diálogo entre as diversas tradições. Sua visão dos processos que envolvem a indústria cultural foge do maniqueísmo primário que considera como negativo tudo o que provém da produção de massa, mas não exclui uma leitura crítica dos efeitos dessa indústria sobre a sociedade. Contudo, na área da educação musical, as apropriações menos conservadoras da teoria multiculturalista tendem a enfatizar, a identidade do educando e o caráter híbrido encontrável mais facilmente na produção midiática e esses aspectos passaram a preponderar para a escolha de repertório no processo educativo. O resultado é que a música culta, seja brasileira ou européia, termina - na maioria dos casos - excluída da discussão da área. Um bom exemplo dessa constatação é o texto de Jusamara Souza, que tratando de “Cultura e diversidade na América latina: o papel da educação musical”, em certa altura, defende quais seriam bons exemplos de culturas híbridas, em se tratando de produção brasileira e se expressa da seguinte forma:



Pensar sobre a música brasileira hoje significa analisar as trocas culturais que hoje atravessam o país e que fazem com que os limites entre litoral/sertão ou morro/asfalto se dissolvam. Dessa forma, a música brasileira produzida nos últimos anos parece distanciar-se definitivamente das oposições entre música culta e música popular. Os criadores e intérpretes da atual música popular brasileira tornam-se intérpretes privilegiados do nosso cotidiano. Como cronistas, cantam as questões de seu tempo e espaço (SOUZA, 2007 P. 17)

Na citação acima – como no restante do texto – Jussamara Souza entende por música brasileira, apenas a música popular ou midiática, exclui a música culta da discussão e trata o músico por cronista. Não podemos deixar de notar que a produção musical de verve mais intelectual passou de preferível, no paradigma moderno – que se materializa como crítica à indústria cultural sob tutela de Adorno – a preterida, no paradigma multiculturalista. Esse fato é esperado, pois o projeto em questão prioriza o educando, seus gostos e vivências e está claro que esse aluno – que recebe e devolve valores e repertório musicais dentro da indústria cultural – dificilmente terá contato com a produção musical de caráter mais erudito, ou se o tiver, provavelmente não possuirá ferramentas cognitivas para compreendê-las. Assim, se anteriormente os educadores viam a escola como um espaço para a apreciação de um repertório e de uma estética musical menos ligados aos valores midiáticos, neste momento o multiculturalismo advoga a legitimidade da cultura desse aluno – midiática ou não – e a necessidade de uma educação musical que parta dos saberes dos alunos.

Como colocado anteriormente, este artigo não pretende forjar qualquer juízo sobre a questão, pois trata-se de uma pesquisa em andamento. Mesmo assim, é relevante frizarmos que enquanto a educação musical de base adorniana entende a tradição erudita como uma tradição necessária para a educação do homem, para visão multiculturalista a cultura musical trazida pelo aluno é cara e legítima e por isso, não necessariamente passível de duras críticas ou de processos educacionais que

intencionalmente busquem sua alteração ou desconstrução em prol de determinado repertório.

Por fim, citamos o artigo de Luis Fernando Lazzarim, que trata de forma mais desenvolvida a questão do multiculturalismo em educação musical e se coloca claramente contra o concerto e a apreciação estética contemplativa nele engendradas:

A atitude contemplativa do freqüentador que ouve a execução do concerto é análoga à do visitante do museu que se detém diante do quadro ou da escultura. Ao assumir o discurso da arte de museu, a educação musical torna-se anacrônica no sentido de que, como adverte Shusterman (1998), na continuidade da crítica pragmatista, o isolamento da ética social e política somente se justificou quando a arte tinha que se libertar de tutelas ideológicas e religiosas, às quais servia como instrumento. Todavia, a separação entre práxis da vida e a arte não é, nos dias de hoje, nem proveitosa, nem crível. (LAZZARIN, 2008, p. 126)

O texto do qual foi retirada a citação acima traz uma discussão vívida sobre diversos aspectos da apropriação que os educadores musicais tem feito da teoria multiculturalista e discute questões que promovem a superação da abordagem simplista do binômio popular/erudito em música. Entretanto, atrelar o concerto e a atitude contemplativa nele engendrada às “tutelas ideológicas e religiosas, às quais servia como instrumento” nos parece uma associação um pouco violenta, afinal, o concerto – bem como seu repertório – ainda não tiveram seu papel ressignificado para a maior parte de nossa sociedade e quando há investimentos que facultam o ensino do repertório de concerto nas periferias urbanas, esses investimentos se materializam em empresas bem sucedidas – pelo menos na maioria dos casos. Nesse sentido, podemos afirmar que o modelo venezuelano, “*El Sistema*”, seja um exemplo de como o concerto e seu repertório não necessariamente promovem a “separação entre práxis da vida e a arte”. Contudo para que essa separação não ocorresse no caso brasileiro, seria necessária uma discussão, em termos musicais, sobre a



relação entre o que a mídia oferece e as apropriações que o indivíduo faz dessa oferta. Sem essa discussão, o repertório chamado erudito e o ato contemplativo vão seguir cada vez mais distantes da sociedade e possivelmente se tornarão arte de museu - não pelo objeto em si, mas pela incompreensão generalizada de suas potencialidades humanizadoras no tempo atual.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. 1980. O fetichismo na música. In: Textos escolhidos. São Paulo. Abril Cultural (Coleção Os Pensadores)
- Campos, Nilcéia Protásio. 2005. Luz, câmera, ação e... música: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. Revista da ABEM no. 13, Porto Alegre, p. 75-83
- Lazzarin, Luís Fernando. 2008. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. Revista da ABEM no. 19. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Mancebo, Deise; Fonseca, Jorge G. T.; Oliveira, Dayse M.; Silva, Luciana Vanzan. 2002. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Estudos de Psicologia 2002, 7(2).
- Penna, Maura. 2005. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. Revista da ABEM no. 13. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Souza, Jusamara. 2007. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. Revista da ABEM no. 18, Porto Alegre, p. 15-20.