

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO Villa-Lobos

CURSO de LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, HABILITAÇÃO MÚSICA

**A CULTURA POPULAR E O ENSINO
DE MÚSICA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES**

JORGE LUÍS MOUTINHO LIMA

ORIENTADORA: MÔNICA de A. DUARTE

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA, HABILITAÇÃO MÚSICA, DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

1998

Agradeço à professora
MÔNICA de A. DUARTE
PELA dedicada e paciente
ORIENTAÇÃO DESTA MONOGRAFIA

Sumário

I – Introdução.....	1
II – A Cultura Popular e Algumas de suas Múltiplas Definições.....	6
III – A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.....	12
IV – Educadores Musicais e a Questão do Popular.....	16
V – Conclusões.....	22
VI – Referências Bibliográficas.....	27

I – INTRODUÇÃO

Ao se pesquisar a cultura popular, nota-se a ausência de trabalhos acadêmicos que relacionem esse tipo de cultura com os benefícios que podem trazer, na prática, para a educação musical. Por que não utilizá-la com mais frequência em nossas salas de aula? É notório o alto grau de “europeização” existente no ensino da música no Brasil ainda hoje, em detrimento de maior familiaridade e identificação com um mundo sonoro muito mais próximo dos estudantes, parte integrante de seu dia-a-dia.

Por que nas escolas de música ditas oficiais no Rio de Janeiro, em pleno fim do século XX, encontram-se professores que insistem na dicotomia música artística (erudita) x música popular (em sentido pejorativo)? Com que direito dizem que a obra de Mozart é séria (boa) e a de Martinho da Vila não? Se formos perguntar a um morador de Vila Isabel, subúrbio do Rio, certamente ele discordará dessa visão.

Na Bahia, por exemplo, trabalhos de iniciação musical com crianças feitos pelo Projeto Axé, pelo Olodum ou pelo Araketu têm surtido efeitos bastante satisfatórios, tomando como base a própria realidade de seu público-

alvo. Uma criança que só ouviu batucada a vida toda terá muito mais prazer, em sala de aula, em aprender a técnica e as possibilidades de instrumentos como a caixa ou o surdo, para quais ela poderá dar uma utilidade bem mais imediata. Por outro lado, se tentarem impor a ela a audição da música erudita como a música considerada "séria", dificilmente o resultado alcançará o mesmo grau de satisfação.

Se a escola fica numa favela, não há razão para se exaltar apenas Bach ou Beethoven e renegar as práticas musicais dos pagodeiros da região. É preciso partir do pagode para se chegar a Bach ou Beethoven, mas sem o estabelecimento de critérios do tipo melhor/pior. Tudo é música. Tudo é aprendido.

O objetivo central deste trabalho é verificar como a cultura popular vem sendo utilizada na educação musical brasileira, avaliando parte da literatura acadêmica já desenvolvida sobre essa relação (propostas educacionais não-formais). Como ponto de partida para nosso trabalho, vamos utilizar conceitos de diversos teóricos acerca da definição de cultura popular.

Em princípio, aproveitaremos idéias de autores como Roger Chartier e o conceito erudito com que classifica a cultura popular, Gilberto Velho e Eduardo Viveiros de Castro e a abordagem que fazem do conceito desse tipo

de cultura. A partir dos estudiosos, estabeleceremos o "chão" para nossas reflexões, e uma vez que o amplo conceito de cultura popular esteja relativamente bem definido e delimitado, partiremos para o aspecto educacional da questão.

Abordaremos também conceitos desenvolvidos por autores como Graham Vulliamy e sua crítica sociológica do ensino da música; Vanda Lima Bellard Freire, sua perspectiva histórica e sua reflexão aplicada ao ensino superior de música; e Irene Tourinho, que analisa a cultura e a educação musical na escola regular. Para esta última, tanto a idéia de cultura quanto as de educação e de música constituem estruturas significativas, expressando visões de mundo, o que vem ao encontro do que pensamos ser a base mais adequada para se iniciar um processo de educação musical.

Nosso marco teórico terá como base a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, desenvolvida principalmente por Dermeval Saviani. Assim, caracterizaremos o papel da escola, os conteúdos e os métodos de ensino, a postura da própria pedagogia dos conteúdos, a relação professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar. Optamos por essa linha de teoria da educação devido ao seguinte motivo:

“Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem (...) de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ‘ruptura’ em relação à experiência pouco elaborada. (...) Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.”¹

Por fim, buscaremos dar exemplos de como a cultura popular pode se tornar a fonte de uma educação musical muito mais eficiente do que aquela feita com base em conceitos europeus ditos eruditos. Consideramos como mola-mestra o trabalho desenvolvido pelo músico, ator, dançarino e pesquisador pernambucano Antonio Nóbrega, que leva para o palco uma reelaboração de manifestações culturais de artistas populares (brincantes) nordestinos, manifestações essas muitas vezes desconhecidas pela maioria dos brasileiros. Em nosso ponto de vista, o trabalho de Nóbrega é fonte fundamental para o enriquecimento de uma educação musical não-formal que leve em conta – além da perfeita adequação entre som e movimento corporal, marca do artista – a cultura popular brasileira em seus mais profundos valores.

¹ Luchesi (1994), p. 71.

Sabemos que a luta contra os preconceitos é difícil, ainda mais num meio de tradições musicais europeias (a boa música erudita x a desprezada música popular) tão arraigadas. No entanto, talvez valha a pena tentar alertar para a necessidade de enfrentá-los.

II – A CULTURA POPULAR E ALGUMAS DE SUAS MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES

A expressão cultura popular é passível de várias interpretações, com significados heterogêneos muito distantes do estabelecimento de uma única definição. Ela nos conduz, por exemplo, a um leque de concepções e pontos de vista que incluem desde a negação – seja ela implícita ou explícita – de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de saber e vão até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe (Arantes, 1981, p. 7).

Hoje em dia, inclusive no meio acadêmico do Rio de Janeiro, ainda há quem repudie, qualificando de ingênuo, mau gosto, indigesto ou pitoresco – em suma, de qualidade inferior em relação à cultura das classes dominantes, de orientação em geral européia ou americana – o que é identificado com povo. No entanto, é justamente à cultura popular (especialmente através das superstições) que muitos de seus próprios detratores recorrem em situações que seus conhecimentos teóricos (mas nada práticos) não conseguem explicar.

Arantes (1981) tenta explicar por que muita gente torce o nariz ao ouvir a expressão cultura popular:

“Isto se deve a, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, ao fato de essa noção ter servido a interesses políticos populistas e paternalistas, tanto de direita quanto de esquerda; em segundo, ao fato de que nada de claramente discernível e demarcável no concreto parece corresponder aos múltiplos significados que ela tem assumido até agora.”²

Ao refletir sobre cultura popular, o mesmo Arantes (1981) diz que pensá-la como sinônimo de tradição é reafirmar constantemente a idéia de que sua “idade de ouro” deu-se no passado. Como consequência, as sucessivas modificações por que passaram necessariamente esses objetos, concepções e práticas não podem ser compreendidas senão como deturpadoras ou empobrecedoras. “Aquilo que se considera como tendo tido vigência plena no passado só pode ser interpretado, no presente, como curiosidade” (Arantes, 1981, pp. 17-18).

Velho & Viveiros de Castro (1980) citam Herbert J. Gans para abordar o fundamento da distinção entre cultura de elite ou erudita e cultura popular (e mesmo de massa):

² Arantes (1981), pp. 8-9.

“A idéia básica é que haveria uma diferença qualitativa entre esses dois tipos de cultura – uma mais sofisticada, tendo como foco as principais contribuições e realizações da sociedade em suas formas mais refinadas e de maior valor estético e criativo, enquanto a segunda seria mais rústica, menos cosmopolita, e de valor até duvidoso. (...) É claro, portanto, que é uma classificação carregada de julgamentos de valor e, até, de preconceitos.”³

A polarização parece inevitável na hora da classificação entre os dois termos, chegando-se mesmo ao estereótipo. A categoria “popular”, entretanto, é muito pouco precisa em termos sociológicos no entender de Velho & Viveiros de Castro (idem), pois pressupõe uma homogeneidade que está longe de ser comprovada nos estudos sobre operários, camponeses ou quaisquer outros setores passíveis de inclusão nessa classificação. Falar em elite única também não corresponde à realidade, porque grandes proprietários rurais, alta burguesia, generais e a *intelligentzia* nacional diferem bastante entre si.

Para Velho & Viveiros de Castro (idem), embora obviamente haja aspectos comuns e mesmo interesses políticos em determinados momentos coincidentes, este fato encontra-se longe de constituir categorias explicativas

³ Gans, Herbert J. Popular culture and high culture. Basic Books, 1974. *Apud* Velho & Viveiros de Castro (1980), p. 20.

para a compreensão da lógica da produção simbólica na sociedade. "Ou seja: a oposição elite x povo, em termos de cultura, é muito vaga e pouco precisa" (*ibid.*, p. 21).

O conceito historiográfico de cultura popular, porém, pode ser entendido como uma categoria erudita, de acordo com Roger Chartier. Arriscando-se a simplificar ao extremo a questão, este autor assegura ser possível reduzir as numerosas definições de cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação.

"O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada."⁴

⁴ Chartier (1992), p. 179.

Durante muito tempo, a concepção clássica e, por conseguinte, dominante de cultura popular teve por base, na Europa e também nos Estados Unidos, três vertentes (Chartier, 1995):

- a cultura popular poderia ser definida por contraste com o que ela não era (a cultura letrada e dominante);
- seria possível caracterizar como popular o público de certas produções culturais;
- as expressões culturais poderiam ser tomadas como socialmente puras e, algumas delas, até como intrinsecamente populares.

Chartier alerta para o perigo de se tentar uma definição precisa de cultura popular, já que ela será, no fundo, sempre passível de relatividade em relação aos parâmetros tomados como ponto de partida. A busca da definição mais adequada, portanto, variará de acordo com o objeto de pesquisa e com o enfoque a ser utilizado. No entanto, há duas perspectivas nítidas sob as quais podem ser desenvolvidos os estudos que têm a cultura popular como base: a que enfatiza a autonomia simbólica da cultura popular e a que insiste na sua dependência da cultura dominante.

Como vimos, pelos poucos estudiosos que abordamos, a cultura popular é passível de múltiplas definições – e certamente ainda será estudada sob outra diversidade de pontos de vista.

III – A TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

É a tendência crítico-social dos conteúdos a que se mostra mais adequada ao que pensamos ser a melhor forma de se trabalhar a educação musical com base na cultura popular. Como afirma Luchesi (1994), a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Ao caracterizar o papel da escola dentro da tendência progressista crítico-social dos conteúdos, o autor citado afirma:

“Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos

interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.⁵

Desta forma, a educação funciona como forma de atividade mediadora dentro da prática social global. Pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, o aluno “passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada”.⁶

A maneira de conceber os conteúdos do saber não deve colocar em extremos opostos a cultura dita erudita e a cultura popular, mas sim estabelecer uma relação de continuidade em que, paulatinamente, se passe da experiência imediata e desorganizada até o conhecimento sistematizado. Embora, muitas vezes, estabeleça-se que os conteúdos apresentam-se como realidades exteriores ao aluno, a serem simplesmente assimilados, é preciso atentar para o fato de que eles mostram-se refratários às realidades sociais, portanto não são fechados, e sim passíveis de alterações de acordo com o local e a época. “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.”⁷

⁵ Luchesi (1994), p. 69.

⁶ *Ibid.*, p. 69.

⁷ *Ibid.*, p. 70.

A postura da pedagogia dos conteúdos, tão bem desenvolvida por Dermeval Saviani, busca aliar a continuidade dentro do processo educativo – ou seja, passar aos alunos os conteúdos estabelecidos – à ruptura – ou seja, oferecer elementos para uma análise crítica que ajude o estudante a ir além de sua própria experiência e dos modelos oferecidos pela ideologia dominante.

Se o objetivo é privilegiar a aquisição de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos de ensino favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos. Os métodos partem, então, de uma relação direta com a experiência do estudante. A aula começa pela constatação da prática real, tomando-a como referência para a explicação a ser dada pelo professor. O objetivo é ir da ação à compreensão e da compreensão à ação até a síntese – ou seja, unidade entre teoria e prática.

Sobre a relação professor-aluno, na teoria crítico-social dos conteúdos o estudante participa na busca da verdade, confrontando-a com os modelos e os conteúdos oferecidos pelo professor. No entanto, é fundamental a intervenção do mestre para incitar o aluno a crer em suas possibilidades e ir além do proposto, prolongando assim no ensino a sua experiência vivida.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente,

organizando os dados disponíveis da experiência, conforme afirma Luchesi (1994). Portanto, o professor precisa saber o nível de conhecimento dos alunos para que, através dessa transferência de aprendizagem, se estabeleça a síntese para o ensino mais adequado possível.

Por fim, a respeito da teoria progressista crítico-social dos conteúdos, citeamos uma vez mais Luchesi (*idem*):

“O esforço de elaboração de uma pedagogia ‘dos conteúdos’ está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando a avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação ‘a serviço da transformação das relações de produção’.”⁸

⁸ *Ibid.*, p. 72.

IV – EDUCADORES MUSICAIS E A QUESTÃO DO POPULAR

Até que ponto a escola é responsável pela conservação das culturas populares, geralmente transmitidas não-formalmente? Até que ponto a escola deve transmitir conteúdos que não fazem parte da tradição da cultura popular local, e sim aspectos da tradição musical pensada como conceito universal? Fernandes (1996) defende uma teoria contextualista da educação musical, na qual a escola de hoje deve se adaptar às numerosas influências que recebe do meio em que atua, em vez de simplesmente passar adiante informações já estratificadas pelo ensino tradicional, vinculado em geral à tradição europeia.

“... é preciso identificar esses processos e adaptá-los ao meio escolar formal, já que o conteúdo, no caso, define o método. Adotar uma pedagogia musical espontânea e popular é utilizar os processos não-formais de aprendizagem musical, vinculando o ensino a um fazer crítico-social.”⁹

⁹ Fernandes (1996), p. 32.

Em seu texto "Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos", Santos (1991) levanta a seguinte questão, em relação ao ensino da música: abordagem racional e abstração x processos intuitivos de aprendizagem. "A música é definida culturalmente, e sua função precisa ser entendida na relação com o contexto em que ocorre, e não como um fato isolado."¹⁰ A autora lembra que há uma visão brasileira no ensino da música, preocupação de especialistas em distintas práticas musicais – como Antônio Madureira, que trabalha a partir dos modos nordestinos. Ela aborda diversas pesquisas a respeito da *organização das práticas musicais em vários países* e suas formas de estruturação, assim como ressalta o caráter da aprendizagem pela experiência social como mais importante do que o caráter formal, especialmente na África. Destacamos a importância que Santos (idem) dá à imitação e à repetição – com a conseqüente criação, muitas vezes – como a base da aprendizagem musical. "... a reprodução e a criação estão lado a lado na prática musical não-formal: repetir, imitar e criar se confundem."¹¹ A principal conclusão desta autora é de que a aprendizagem musical se dá no próprio fazer, como atividade intuitiva sobre o que se viu e ouviu.

¹⁰ Santos (1991), p. 3 (destaque da autora).

¹¹ *Ibid.*, pp. 11-12.

No entender de Freire (1994), cabe ao professor não somente a transmissão ou a preservação de conhecimentos, mas a criação de conhecimentos através de suas pesquisas e da orientação satisfatória das pesquisas dos alunos, permitindo a estes que sejam verdadeiros criadores de conhecimentos artísticos e científicos. A autora afirma que também é função do docente conferir ao estudante a responsabilidade de definir seu próprio caminho, selecionando temas e tópicos de estudo nas diversas áreas, de acordo com as propostas curriculares. "O aconselhamento do professor seria essencial, mas não privaria o aluno de exercer a escolha de sua trajetória", como bem salienta Freire (idem).

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, qual deveria ser o conteúdo musical trabalhado pela escola? A interpenetração entre educação e sociedade é o ponto de partida para a reflexão de Freire (1997). Ela reproduz três categorias de educação utilizadas por Dermeval Saviani, a partir do enfoque da marginalidade:

1 – Voltada para a conservação e a reprodução da sociedade em seu equilíbrio e, portanto, como agente de homogeneização e supressão da marginalidade;

2 – Determinada pelas contradições da sociedade de classes e, desta forma, afirmadora das diferenciações e por conseguinte da marginalização;

3 – Determinada socialmente, em certa medida, mas potencialmente voltada para a transformação social.

A autora cita Ernst Schurmann, que utiliza definições como “música do passado”, “música urbana popularesca”, “música caipira” ou “música de consumo” e repudia os termos “música popular” e “música folclórica”. As diversas categorizações relativas às várias modalidades de expressão musical “refletem a pluralidade de funções sociais e de significados dessas músicas”.¹²

A dicotomia tradição x música de massas (aqui, Freire cita Adorno) serve como mote para se pensar a transformação social a partir da socialização do conhecimento. A conclusão da autora é de que há uma necessidade de se “abranjer a pluralidade de expressões musicais da contemporaneidade, como caminho legítimo para garantir uma efetiva articulação do ensino com a sociedade em que se insere”.¹³ E Freire (1997) arremata:

“Esta seria uma opção por uma concepção de educação como agente de transformação social, por uma valorização da ação pedagógica enquanto inserida

¹² Freire (1997), p. 20.

¹³ *Ibid.*, p. 21.

na prática social concreta, por uma valorização dos conteúdos como elementos para uma assimilação *ativa*, por parte do alunado, da qual resultaria um saber criticamente reelaborado e articulado com as realidades sociais em que está inserido.¹⁴

Tourinho (1995) afirma que tanto a idéia de cultura quanto as de educação e de música constituem estruturas significativas, isto é, podem expressar visões de mundo. Resultam de situações concretas e realizam-se a partir de relações dinâmicas entre seus elementos internos, entre estes e particularidades externas.

Para esta autora, o critério que orienta a concepção de atividades musicais na escola deve estar interligado com o que ela chama de “critério da significação”. Assim, considera-se a avaliação das motivações dos alunos e dos professores em relação aos sentidos e às funções das atividades selecionadas para o trabalho escolar.

“Esse critério resiste ao que já se chamou de racionalidade bancária – hoje falaríamos em saber mercadológico –, que tende a definir a música e o ensino a partir daquilo que os alunos querem e as escolas (empresas do mercado de ensino) podem oferecer, negligenciando o que deveria ser ensinado e apreciado.

¹⁴ *Ibid.*, p. 21.

A aplicação do *critério da significação* exige o reconhecimento dos tipos de percepção auditiva necessários para que a articulação música-ação possa realizar-se através de uma determinada atividade.¹⁵

Portanto, para o que consideramos o mais adequado ensino de música com base na cultura popular, é preciso abranger a pluralidade de expressões musicais da contemporaneidade, sendo este um caminho legítimo para garantir uma efetiva articulação do ensino com a sociedade em que se insere. Como bem salienta Freire (1997), trata-se da opção por uma concepção de educação que valorize, antes de tudo, a ação pedagógica inserida na prática social concreta.

¹⁵ Tourinho (1985), p. 63 (destaque da autora).

V – CONCLUSÕES

É notório que se fala e se escreve bastante sobre o ensino da música no Brasil. Muitas vezes, no entanto, o resultado resume-se a teorias adequadas apenas a gabinetes ou a mesas-redondas com especialistas sobre o assunto. E não são poucas as vezes em que, ao se falar ou escrever sobre a linguagem musical, maltrata-se a linguagem comum a todos nós: a língua portuguesa.¹⁶ Trata-se, tão-somente, de uma troca de erudição, mas e os resultados práticos? Em que se transforma, objetivamente, tanta teoria? É preciso ter em mente esta questão para se levar adiante qualquer bom projeto de educação musical.

As fronteiras entre o erudito e o popular estão cada vez mais tênues, e não há por que se ignorar a MPB no ensino musical em sala de aula. Para os alunos, o resultado é sempre mais proveitoso quando a proposta de ensino abrange um mundo sonoro que lhe é familiar, e como consequência, os resultados alcançados pelo professor terão níveis muito mais satisfatórios.

¹⁶ Expressões como "a nível de", a qual não quer dizer absolutamente coisa alguma, e "colocar uma questão", mau uso do português, aparecem com frequência absurda em trabalhos ditos acadêmicos.

Creemos ser de importância insubstituível a utilização da cultura popular no ensino da música no Brasil. Aprender Bach, Beethoven, Mozart e tantos outros também é importante – mas, afinal de contas, eles não nasceram aqui, e as condições geográficas e temporais em que produziram suas obras guardam muita distância da realidade brasileira de fins do século XX. Portanto, a música que se produz hoje do Oiapoque ao Chuí é, *a priori*, muito mais relacionada ao dia-a-dia dos estudantes do que o que vem de fora, ainda mais com séculos de distância.

No ensino que consideramos mais adequado, é preciso dar amplo espaço a gêneros musicais brasileiros que estão confinados a seus lugares de origem. Para dar apenas um exemplo da riqueza desses gêneros, os quais podem ser trabalhados profundamente em sala, podemos utilizar a coletânea feita pela Fundação Nacional de Arte (Funarte), com patrocínio do Instituto Cultural Itaú, lançada em CD (três volumes) em 1997. São registros feitos nos últimos vinte anos (e já gravados em LP) sobre diversas manifestações musicais brasileiras: Banda Cabaçal, Grupo de Torém e Grupo de Jangadeiros, com o coco (Ceará); Banda de Congos e Ticumbi (Espírito Santo); Calango e Fado de Quissamã (Rio de Janeiro); Congos de Saiote (Rio Grande do Norte); Cambinda (Paraíba); Zabumba (Sergipe); Conjunto Embalo de Soure, com as

danças do Marajó (Pará); Brincantes do Lelé (Maranhão). De fato, é variedade de material para professor nenhum botar defeito – e essas manifestações, pouco conhecidas pela maioria dos brasileiros, continuam resistindo bravamente.

Para dar um grande exemplo de como a cultura popular pode se tornar a fonte de uma educação musical muito mais eficiente do que aquela feita com base em conceitos europeus ditos eruditos, consideramos como mola-mestra o trabalho desenvolvido pelo músico, ator, dançarino e pesquisador pernambucano Antonio Nóbrega, que leva para o palco uma reelaboração de manifestações culturais de artistas populares (brincantes) nordestinos. Artista que vivenciou as feiras populares do Recife, os estudos acadêmicos de música na universidade e a experiência em orquestra sinfônica, Antonio Nóbrega promove um fluxo entre todas as artes que domina, da cantoria ao teatro, à música, ao circo, à dança. Uma das mais importantes características do seu trabalho está no fato de que torna claro que nada do ambiente cultural fica imune a uma trajetória evolutiva.

Para os professores interessados em trabalhar com a cultura popular brasileira em sala de aula, indicamos o trabalho de Nóbrega como fonte fundamental para propor o enriquecimento de uma educação musical não-

formal que leve em conta – além da perfeita adequação entre som e movimento corporal, marca do artista – a cultura popular brasileira em seus mais profundos valores.

Por fim, deve-se ressaltar que não negamos, em momento algum, a importância do ensino de compositores como Bach, Beethoven ou Mozart: o que rechaçamos é o preconceito absurdo que muitos professores têm, ainda hoje, em relação à cultura popular – especificamente a música popular brasileira. Também é preciso acabar com o excesso de comisseração com que é tratado o folclore musical. Há quem o trate, em sala de aula, como uma concessão à produção cultural popular, quase desprezando-o, atendendo apenas ao calendário de atividades proposto pela direção da escola. O folclore precisa ser abordado com respeito, dentro do contexto em que foi criado, e não “pasteurizado” em representações escolares de duvidosa qualidade. Difícil deixar de citar, aqui, Mário de Andrade:

“Não é na procura de formas características que o artista se achará em dificuldade. Porém, duas coisas se opõem à fixação e generalização de formas nacionais: a dificuldade de estudo do elemento popular e o individualismo bastante ridículo do brasileiro.

“Nosso folclore musical não tem sido estudado como merece. Os livros que existem sobre ele são deficientes sob todos os pontos de vista. É a preguiça e o egoísmo impedem que o compositor vá estudar na fonte as manifestações populares. Quando muito ele se limitará a colher pelo bairro em que mora o que este lhe faz entrar pelo ouvido da janela.”¹⁷

Como já acentuamos na Introdução, sabemos que a luta contra os preconceitos em relação à música popular não é fácil. Entretanto, consideramos fundamental o emprego de iniciativas cada vez mais amplas em defesa da utilização da MPB na educação, acreditando que o bom ensino formal ou não-formal jamais poderá deixar de lado a riqueza da música popular brasileira.

¹⁷ Andrade (1972), p. 70.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3 ed. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972.

ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos: 16, 1995.

FERNANDES, José Nunes. Beethoven, *funk* ou bumba-meu-boi? Por uma teoria contextualista da educação musical. Raízes e rumos, ano 3, nº 5. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e sociedade. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tecnologia Educacional, v. 22 (116/117), Jan./Fev./Mar./Abr. 1994.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música de massa e educação escolar. Repertório: moda e tradição. Por que usar música de massa na educação escolar. Tecnologia Educacional, v. 25 (134/135), Jan./Fev./Mar./Abr. 1997.

LUCHESE, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: KATER, Carlos (ed.). Cadernos de estudo de educação musical, nº 2/3. São Paulo: Atravez/Ass. Artístico-Cultural-UFMG, Fev./Ago. 1991. pp. 1-14.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 17 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. IV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Goiânia, Jun. 1995.

VELHO, Gilberto & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas. Espaço: Cadernos de Cultura USU, 2(2):11-26, 1980.