

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA LOBOS
Departamento de Educação Musical

**A Violência Simbólica e o Ensino de Música nas Favelas do Rio
de Janeiro**

Uma contribuição para análise crítica da experiência do estágio curricular na
favela do morro do Turano

Monografia de final de curso
Educação Artística Habilitação Música,
Licenciatura Plena

Claudio Andrés Barria Mancilla
IX Período
Prof. Orientadora Ângela Maria Martins
2º Semestre 2001

*A mis hijos Camilo y Lucca
Dos gotitas de amor lanzadas al mañana*

A Simone

Por su ardiente paciencia

Sumário

Prefácio

Agradecimentos

Introdução

Capítulo I O marco teórico: na procura de alguns conceitos importantes para repensar as relações concretas estabelecidas pelos estagiários no morro. --- pag.

- Ensino: duas tradições desencontradas, um só campo teórico-prático.
- Sistemas simbólicos: estruturas fixas a serem analisadas ou estruturas que estruturam?
- As produções simbólicas como instrumentos de dominação e a violência simbólica como manufatura das verdades.
- Habitus e campo: chaves de um conceito não pré-determinista.

Capítulo II Revisitando as fronteiras de uma experiência (des)conhecida. --- pag.

- Desconstruindo para construir
- O cenário e os atores
- Conteúdos: "...obrigando-as a se definirem pela distância em relação a ela"
- Metodologias: Os como escondendo os porque.
- Relação professor/aluno: um espaço a ser preenchido.

Capítulo III O oculto e o aparente: noções para um novo currículo. --- pag.

- Breve Préambulo
- Enxergar o *Oculto* e tornar-lo *Manifesto* para alcançar o *Real*.
- A tradição *erudita* como fonte e paradigma do ensino formal de música.

Conclusões --- pag.

Anexos → pag.

- Plano de aula para estágio curricular
- Relatório de estágio de final de curso

} ver mais coisas os anexos.

Bibliografia → pag.

PREFÁCIO

Em 1940, Walter Benjamin, no seu ensaio "Sobre o conceito de história", advertia sobre a necessidade de "escovar a história a contrapelo" como único recurso para enxergar além do discurso histórico imposto pelos vencedores. Longe de ter perdido a força, essa advertência resulta hoje mais premente frente a armadilha do "pensamento único" que apregoam os apologetas do fim da história. Por causa deles, nesses tempos que correm, toda e qualquer tentativa por desnaturalizar as práticas sociais (incluídas nelas, as pedagógicas), de desvendar a construção histórica que determina seu exercício, descobrindo por trás delas as relações sociais de força que as modelam, pode parecer uma temeridade. No entanto, esse exercício, constitui um desafio cada vez mais necessário se realmente pretendemos compreender a realidade para modificá-la.

Desafiar o império do chamado Pensamento Único, ou como dizia mais poeticamente Júlio Cortázar, do *Grande Costume*, não é um mero exercício retórico, mas um imperativo da ação, sobretudo para aqueles que, como Claudio, mantém o convencimento de que produção teórica e atividade política (entendida no seu sentido mais amplo e cotidiano) não podem nem devem correr por separado. Acho que é esse o espírito que guia este trabalho. Por isso, e para além das eventuais falhas e desacertos que possa conter, ele têm o enorme mérito da utopia e do inconformismo.

Marcela Pronko
Rio de Janeiro,
16 de julho de 2001

Agradecimentos

O presente trabalho foi construído sobre a ideia de ser uma reflexão crítica encima de uma determinada experiência vivenciada, no entendimento de que uma reflexão só é válida e produtiva na medida em que é também um diálogo. Mas um diálogo em que um “objetivo maior” anima os sujeitos do mesmo a pugnar pelas ideias e pela defesa dos seus próprios interesses dentro da visão particular que possuem em relação a esse “objetivo superior”, que é, ao mesmo tempo o que os separa e o que os une. Aquilo que os faz lutar, como guerreiros, pela supremacia dos seus posicionamentos e ser parte de uma mesma denominação, de um mesmo campo.

Por isto, os primeiros agradecimentos vão àqueles que, em longas conversas grupais, individuais ou mesmo através do correio eletrônico aportaram seus particulares pontos de vista dentro do campo da música e do ensino, à decantação das ideias aqui expostas.

Tendo a convicção pessoal de que só é possível aplicar um sistema de conceitos na medida em que estes façam parte das próprias vivências de uma maneira significativa que vai muito além dos muros da academia, é que este trabalho deve a Marcela grande parte da essência do mesmo. A ela, minha vontade de lutar contra a dominação em novos campos.

Devo também agradecer muito especialmente à professora Ângela Maria Martins, que me brindou seu tempo, paciência e saberes nesta empresa, e quem fora a primeira a acreditar nela. Também à professora Mônica Duarte do IVL, que respondeu solícita aos meus questionamentos, aportando a este diálogo importantes pontos.

De outra maneira, porém não menos importante, a Maria Luisa Mancilla, minha mãe, que de sempre inculcou em mim o amor pela verdade, ensinando-me a ver com atenção o oculto por trás do aparente. À Andréa Vera, que de amiga tornara-se exemplo de luta no campo da educação. Em fim, aos meus amigos, os que ficaram, os que vieram e os que aqui nasceram: sem eles poucas ideias e sons chegariam a bom fim.

Aos alunos da Escola Municipal Frei Cassiano, na favela do Morro do Turano, no Rio de Janeiro, que com sua vontade de viver e sua resistência intuía verdades que nos ensinaram a ver. A eles também é dedicado este trabalho.

Una moneda cae cara o cruz,
Como la cruz cae Cristo o los ladrones,
Como la cara cae gracia o sombra
Como la luna cae estatua o perro,
Y al pie de ese gran destiñde
Vela la Gran Costumbre

La Gran Costumbre vela
con capucha de avestruz
vela al pie del destiñde
Para que una moneda caiga siempre cara
Y toda cara siempre sombra caiga,
Para que toda cruz sea Cristo,
Para que el pie no salga de su huella vela la Gran Costumbre,
Vela con largos dientes colgando sobre el labio cuneiforme,
Baskerville, elzevir: el Código,
Ese nombre del hombre vuelto Historia (...)

(...) mientras se viva así, en la Gran Costumbre,
mientras la historia siga su cópula gomosa con la Historia,
mientras el tiempo sea hijo del Tiempo
y preservemos las podridas efemérides y los podridos héroes de desfile,
las caras serán sombra, las cruces serán cristo, y la luz, el amargo kilovatio,
y el amor revancha y no leoparda.
(...)

Julio Cortazar^a

O poder simbólico é esse poder invisível,
que só pode ser exercido com a cumplicidade
daqueles que não querem saber que lhe estão
sujeitos ou mesmo que o exercem.

(...) Poder quase mágico, que permite obter o
equivalente daquilo que é obtido pela força
(física ou econômica), graças ao efeito
específico da mobilização, só se exerce se
for **reconhecido**, quer dizer, ignorado como
arbitrário

Pierre Bourdieu^b

^a Cortazar, Julio, La vuelta al día en ochenta mundos, 1970, Madrid, Siglo XXI de España Editores. Pág. 89/82

^b Bourdieu, Pierre, O poder simbólico, 1989, Lisboa, DIFEL. Pág. 7-8/14

RESUMO

O presente trabalho pretende, a partir da experiência vivenciada como professor estagiário de musicalização na escola Frei Cassiano no morro do Turano, no Rio de Janeiro, realizar uma reflexão à luz de alguns conceitos da sociologia crítica da educação, tais como poder simbólico, violência simbólica e campo, de Pierre Bourdieu, para, uma vez definidas as relações e correlações de comunicação e conhecimento como relações de força do campo ao que o estudo se refere, estabelecer um cruzamento com o conceito de currículo oculto de Gimeno Sacristán y Perez Gómez, visando propor alternativas que tendam ao exercício de uma prática docente comprometida com os processos de transformação social no sentido de permitir, ao tornar consciente a estrutura do poder simbólico inerente tanto ao campo da música quanto ao da educação, um melhor aproveitamento do próprio capital cultural por parte desses alunos, capital simbólico hoje submetido mediante a violência simbólica.

INTRODUÇÃO

A partir da experiência vivenciada ao estagiar durante um ano numa escola municipal, de uma favela do estado do Rio de Janeiro, vi-me diante de uma série de aparentes contradições entre os objetivos implícitos nas técnicas aprendidas e nas idéias dos currículos propostos no contexto universitário, e as condições materiais e subjetivas em que se dava a aplicação dos mesmos, num contexto social absolutamente diferente e sobre cuja conformação pouco ou nada tinha se falado.

A simples idéia da aplicação dos conteúdos aprendidos via-se frustrada pelo choque entre uma realidade concreta e a idéia que nós, professores-em-formação, fazíamos dela. Isto é, um conjunto de idéias e atitudes relativas a, e projetando-se sobre, uma realidade social não estudada, não analisada criticamente mas da qual se faz parte de maneira intrínseca, mesmo que, às vezes, antagonicamente. Uma série de atitudes, provavelmente aprendidas ao longo das experiências vividas na escola e fora dela,

reproduziam sua violência simbólica¹ contra as crianças. Falo de atitudes geralmente atribuídas ao “senso comum”, que nos levam a culpar às crianças pelo seu “mal gosto”, condená-las pelas suas “incapacidades”, pela “insuportável falta de modos” e, é claro, “de educação”, afinal, pelo seu “fracasso”.

A vida na favela, e mais especificamente na escola, está fortemente marcada pela exclusão social, pela falta de oportunidades, pela miséria, pela falta de infraestrutura, tanto na própria escola quanto no dia-a-dia da comunidade, em suma, pela ideia da discriminação entendida como uma “estrutura estruturante” que naturaliza o anteriormente descrito e funciona como uma limitação e uma auto-limitação para as crianças.

Os professores-em-formação chegam à favela a procura de um espaço propício (algo assim como um papel em branco) para a aplicação de técnicas aprendidas na universidade. Essas técnicas, como por exemplo o chamado método Orff, o sistema TECLA de Pynter ou o conceito de música criativa nas escolas, entre outros, embora sejam potencialmente excelentes ferramentas no trabalho de musicalização, foram extraídas do contexto para o que foram criadas. Desta maneira, muitos dos pressupostos (*surgidos do estudo e da análise de particularidades concretas*) sobre os que foram construídas perdem o seu referencial, no sentido de um sistema de coordenadas que permitem sua localização significativa, fazendo com que mesmo tendo surgido a partir de práticas concretas, sejam trabalhadas de maneira totalmente descontextualizada. Isto acarreta uma série de problemas pontuais e anteriores às próprias técnicas. Por exemplo, será que as condições materiais e subjetivas das escolas para as quais Orff (1895-1981) elaborou a sua particular abordagem da educação musical elementar são equiparáveis às condições materiais e subjetivas da escola da favela? Será que os objetivos almejados

¹ O conceito de “violência simbólica” aqui utilizado é extraído de Bourdieu, Pierre, 1989 *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

reproduziam sua violência simbólica¹ contra as crianças. Falo de atitudes geralmente atribuídas ao “senso comum”, que nos levam a culpar as crianças pelo seu “mal gosto”, condená-las pelas suas “incapacidades”, pela “insuportável falta de modos” e, é claro, “de educação”, afinal, pelo seu “fracasso”.

A vida na favela, e mais especificamente na escola, está fortemente marcada pela exclusão social, pela falta de oportunidades, pela miséria, pela falta de infraestrutura, tanto na própria escola quanto no dia-a-dia da comunidade, em suma, pela ideia da discriminação entendida como uma “estrutura estruturante” que naturaliza o anteriormente descrito e funciona como uma limitação e uma auto-limitação para as crianças.

Os professores-em-formação chegam à favela a procura de um espaço propício (algo assim como um papel em branco) para a aplicação de técnicas aprendidas na universidade. Essas técnicas, como por exemplo o chamado método Orff, o sistema TECLA de Pynter ou o conceito de música criativa nas escolas, entre outros, embora sejam potencialmente excelentes ferramentas no trabalho de musicalização, foram extraídas do contexto para o que foram criadas. Desta maneira, muitos dos pressupostos (*surgidos do estudo e da análise de particularidades concretas*) sobre os que foram construídas perdem o seu referencial, no sentido de um sistema de coordenadas que permitem sua localização significativa, fazendo com que mesmo tendo surgido a partir de práticas concretas, sejam trabalhadas de maneira totalmente descontextualizada. Isto acarreta uma série de problemas pontuais e anteriores às próprias técnicas. Por exemplo, será que as condições materiais e subjetivas das escolas para as quais Orff (1895-1981) elaborou a sua particular abordagem da educação musical elementar são equiparáveis às condições materiais e subjetivas da escola da favela? Será que os objetivos almejados

¹ O conceito de “violência simbólica” aqui utilizado é extraído de Bourdieu, Pierre, 1989 *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

maneira livre e pretensamente neutra, afastados dos condicionamentos ideológicos de classe, sem antes, pelo menos refletirmos sobre as formas da sua reprodução?

A origem e os primeiros passos

Guiados pela inquietação provocada por um ano de prática pedagógico-musical nas condições acima descritas e pelas reflexões e questionamentos expostos, tentamos, já acompanhados de alguns autores, propor algumas linhas de pesquisa, as que poderiam ser desenvolvidas neste trabalho.

Percebemos, num primeiro momento, uma forte dissociação entre as teorias que tratam das práticas docentes e os estudos do fenômeno educacional como fenômeno social. Essa idéia parecia se ver reforçada pela distância e falta de interação entre as matérias que tratam ambas perspectivas no currículo da licenciatura em educação artística, habilitação musical, da UNIRIO⁴. Contudo, achamos uma interessante bibliografia apontando sérias tentativas teóricas de superar essa contradição. Isto levava-nos a pensar numa primeira linha a ser desenvolvida no sentido de propor um cruzamento entre as técnicas e abordagens estudadas e utilizadas na musicalização das crianças nas favelas e os conceitos da pedagogia crítica ou de uma sociologia da educação, no intuito de contextualizar socialmente ditas técnicas, permitindo seu melhor aproveitamento nas condições relativas a sua particularidade.

Porém, partíamos de um pressuposto muito grande e pouco discutido, o que implicava estarmos assumindo como fato o entendimento de uma questão que nem sequer tinha sido discutida:

⁴ Isto é, no que diz respeito aos elementos constitutivos da estrutura da sociedade, quanto aos fatores culturais, tendências estéticas e condições de classe

⁵ A esse respeito pode-se notar que, enquanto o ensino da "didática" e do "contexto jurídico-social da educação" (DID e DINO, dadas por professores do Centro de Ciências Humanas, CCH) são matérias fortemente "teóricas" em que os alunos devem aceitar como regra uma série de conceitos vertidos a eles através de xerox e bibliografia, as matérias relativas a inculcar práticas de ensino e musicalização possuem um forte viés prático, cujas referências teóricas, são na sua grande maioria referidas ao próprio campo da técnica musical, não interagindo, sequer num sentido crítico, com as anteriores.

Como se articula no campo da arte, e em particular da música, o caráter reprodutor do sistema de ensino? Viamos que uma discussão anterior fazia-se necessária. Surgia uma outra linha então, apontando para uma análise etnográfica das relações de dominação e reprodução atreladas ao processo de ensino-aprendizagem em música, tendo como objeto de pesquisa o caso dos estagiários da UNIRIO no morro do Turano no Rio de Janeiro. Contudo, esta tarefa via-se por demais ambiciosa dado o escasso tempo para realizá-la e a impossibilidade de fazê-lo com profundidade. Mesmo assim, constatamos que uma série de temas perpassavam as várias linhas e começamos a entender que alterar o nível de dificuldade da realização prática da monografia não significava descaso, porém sentar as bases de um trabalho mas amplo e sério que deveria apontar no sentido de desenvolver práticas concretas na forma e no conteúdo das abordagens do ensino de música em todos os seus níveis, modificando a concepção do currículo e seus alcances reais na prática docente e discente, assim como na sua relação. É nesse sentido que apontam estas nossas primeiras reflexões encima de uma prática que aceita por natural e coerente os mecanismos da sua própria dissociação. Assim, longe de pretender um trabalho teórico que se completa na consecução retórica do seu próprio desenvolvimento, propusemo-nos a idéia de desenvolver uma análise crítica a partir de uma prática concreta no sentido de dar os primeiros passos de um trabalho a ser desenvolvido em futuras pesquisas.

Deste modo, traçamos como objetivos para o presente trabalho: Realizar uma reflexão crítica sobre a experiência pedagógico-musical na escola Frei Cassiano, na favela do morro do Turano⁶; Contribuir na construção de alternativas para o exercício de uma

⁶ Experiência de estagio curricular do curso Licenciatura em Educação Artística, habilitação música pela UNIRIO no período março/dezembro de 2000. Planificação e relatório final em anexo.

docência coerente e comprometida com os processos de transformação da sociedade, outorgando aos alunos a possibilidade de se tornarem “homens emancipatórios”.⁷

Dentro desta linha de pesquisa traçamos, como objetivo específico, analisar o caráter de violência simbólica do sistema educativo formal, especificamente no ensino de música, visando acrescentar conceitos para a elaboração de currículos e para a formação de professores.

Assim, buscando dar resposta às questões assinaladas, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, com observações realizadas na Escola Municipal Frei Cassiano da favela do Morro do Turano, onde fizemos nosso estágio curricular, buscando uma reflexão crítica a partir da experiência pedagógico-musical vivenciada nesse estágio, à luz de alguns conceitos da sociologia crítica da educação, como por exemplo as contribuições da teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu, e o conceito de curriculum oculto de Gimeno Sacristán e Perez Gomes.

Essas são algumas das questões centrais que norteiam a reflexão crítica que se pretende realizar no presente trabalho monográfico.

⁷ FREIRE, Paulo, (1978), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Capítulo I

O marco teórico: à procura de alguns conceitos importantes para repensar as relações concretas estabelecidas pelos estagiários no morro.

Não podendo o legislador empregar nem a força nem o raciocínio, é uma necessidade que ele recorra a uma autoridade de outra ordem, que possa conduzir sem violência e persuadir sem convencer. Eis o que forçou em todos os tempos os chefes das nações a recorrer à intervenção do Céu.

*J.J. Rousseau
O contrato Social*

Na idéia de estabelecer um marco referencial apropriado à discussão que se pretende colocar, no sentido de realizar uma análise crítica das relações que operam no exercício da prática docente em condições determinadas, é necessário revisar a evolução dos conceitos relativos aos sistemas simbólicos, no intuito de embasar elementos teóricos fundamentais ao presente trabalho, tais como Poder Simbólico, Violência Simbólica, Habitus e Campo entre outros, assim como melhor compreender as relações estabelecidas pelas estruturas estruturadas e estruturantes como reprodutoras de ideologia hegemônica. Para introduzir o estudo dos universos simbólicos abordaremos, brevemente, o debate em torno às duas principais tradições que tratam da educação desde perspectivas aparentemente paralelas.

1.1 Ensino: duas tradições desencontradas, um só campo teórico-prático

Repensando as diversas abordagens do ensino em música, lembramos de um texto de H.J.Koellreutter⁸ que trata das mudanças na percepção e criação na linguagem musical, mudanças que acompanharam as transformações sócio-culturais e científicas relativas à percepção espaço-temporal operadas no século XX. Nele, apontava para a necessidade de uma nova escrita e ensino musicais, gerada por tais mudanças. Contudo, e embora a importância das questões levantadas por Koellreutter, lembramo-nos deste documento porque nos chamara a atenção o contraste provocado pelo comentário feito pela educadora musical e Professora da Universidade Federal de Uberlândia, Margarete Arroyo, anexado ao citado texto. No comentário ela polemiza com o texto, apontando para a necessidade de desvendar o motivo das questões por ele descritas não alcançarem as práticas educativas nem os conteúdos curriculares. Nesta linha de pensamento coloca os aportes da etnomusicologia e da sociologia da música, no sentido de uma antropologia social da música, para determinar algumas das razões desta defasagem.⁹ Aponta assim, uma vez estabelecido que o texto refere-se exclusivamente à música de

⁸ Koellreutter (1997)

⁹ Koellreutter faz uma exposição do que seria uma epistemologia da nova ordem sonora surgida no recém passado século. Contudo, neste texto não há uma contextualização para a prática do ensino. Em outros textos ele tentará uma aproximação com o ensino pré-figurativo. Ver *O espírito criador e o Ensino Pré-figurativo*, idem, pág. 53-59.

origem européia, que o ensino e a reprodução prática desta estaria “circundada” por uma série de mitos¹⁰ (o mito da música superior, do gênio etc.) que, construídos socialmente ajudam à manutenção de um sistema de poder na e da sociedade ocidental.¹¹ Ao ler isto podem vir na cabeça de um leitor pouco adentrado no campo específico da sociologia como ciência, duas perguntas bastante legítimas: como opera concretamente esta ajuda à manutenção da ordem estabelecida? e, se assim for, se colocarmos historicamente com um nível aceitável de coerência científica que a dita supremacia da música de origem européia deve-se em grande parte ao fato da expansão econômico-político-militar do ocidente, que começa no século XVI, e sua constituição como cultura dominante, se tomarmos isto como ponto de partida, em que muda nossa prática musical e docente no dia-a-dia?

Os aportes da sociologia citados pela professora Margarete, dizem relação a estruturas de dominação e reprodução que perpassam a sociedade como um todo¹², contudo, parece haver uma espécie de teia feita de conceitos a priori e lugares comuns, que impedem a aplicação deste tipo de conceitos na prática docente, permitindo o tipo de questionamentos anteriormente assinalados.¹³

Por outro lado, e de um ponto de vista totalmente oposto, poderia se dizer que esta tentativa de análise crítica fica, ao não estabelecer nenhum tipo de relação com a prática musical e docente, restrita a uma negação que parece não incluir, dentro de si, a superação da mesma.

¹⁰ Neste mesmo trabalho trataremos da relação mito - ideologia no contexto da sociedade ocidental, tentando explicar o conceito mais claramente no sentido da sua constituição como poder simbólico que pugna pela hegemonia.

¹¹ ARROYO, M. in KOLLREUTTER (1997) pág. 51

¹² Idem.

¹³ Mais adiante tentaremos provar como a própria idéia que assume o desenvolvimento histórico das sociedades dissociado da prática dos seus componentes, responde a um complexo sistema simbólico de transferências que propende à continuidade das estruturas de cada grupo dentro delas, dando uma visão naturalizada de construtos historicamente gerados.

Porém, existe aqui uma segunda questão que nos interessa mais para o desenvolvimento do presente trabalho: como crítica construída a partir de uma colocação teórica e sem a procura de uma consecução prática, o citado comentário parece manter a distância entre a análise expositiva epistemológica e os aportes da sociologia como ciência. Da mesma maneira, ao ficar só na análise dos conteúdos, desvincula-se do exercício das práticas docentes.

Contudo, na formação de professores no âmbito universitário, especialmente no campo da música, pode-se constatar que este tipo de tentativa de análise crítica ocupa um lugar periférico e geralmente desvinculado do estudo dos métodos práticos ou das diversas abordagens da docência no âmbito musical, os que parecem desenvolver-se num torrente autônomo com referencia exclusiva às técnicas para alcançar uma prática consagrada.

Com efeito, vemos neste exemplo, como em muitos outros, a necessidade de afinar a relação entre duas tradições que encaram o ensino desde perspectivas aparentemente paralelas. Existe uma dissociação entre a análise da educação como fenômeno social e o estudo dos processos do ensino e da aprendizagem.¹⁴ Ao mesmo tempo se observa uma aparente dicotomia entre a prática e o conteúdo do ensino. Nos estudos das pesquisas pedagógicas e das teorizações sobre o ensino nas últimas décadas, a que apontam Sacristán e Pérez pode-se ver que tem existido uma preocupação em formalizar rigorosamente a atividade, em detrimento da necessidade de esclarecer seu conteúdo e entender a relação entre ambas.¹⁵

O espírito cientificista que imperou na década de setenta fez com que primasse o estudo “objetivo” do que podia ser observado, medido e quantificado, isto é, das práticas

¹⁴ Tedesco (1989)

¹⁵ SACRISTAN, Gimeno, J. & E PEREZ GOMEZ, A. I. (1986),

sistematizadas, em detrimento daquilo que era opinável e problemático: o conteúdo.¹⁶ Para Sacristán e Gómez um projeto educativo concretiza-se no anseio de conseguir alguns efeitos dos sujeitos que se educam. Portanto, do ponto de vista da educação como ciência, pode se dizer que não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino sem a formalização dos problemas relativos ao conteúdo. A questão é que o conteúdo real, quer dizer, aquilo que é transmitido no processo de ensino/aprendizagem, é atravessado por uma série de influências externas aos conteúdos estritamente curriculares, dentre as quais o ambiente escolar é provavelmente uma das principais. No dizer desses autores, considerar que o ensino se reduz àquilo que os currículos ou mesmo os professores dizem querer transmitir, seria uma ingenuidade.¹⁷

Para poder decifrar o emaranhado de relações simbólicas que incidem de maneira significativa no exercício da prática docente dentro da instituição escola, e articular uma interação com a construção dos currículos, se faz necessária uma análise dos sistemas simbólicos através dos que é mantida a coesão do corpo social. Esta análise nos permitirá entrever o caráter reprodutor ou subversor de uma atividade docente determinada, permitindo uma posterior atitude crítica e uma inclusão consciente dos elementos simbólicos que determinam nosso agir.¹⁸

Neste intuito encaminharemos nossa pesquisa primeiro ao exame de algumas concepções dos sistemas simbólicos nas diversas tradições sociológicas, para logo ver a produção dos mesmos como instrumentos de dominação. A seguir revistaremos os conceitos de campo e *habitus* para entender o conceito de capital simbólico à luz da teoria da violência simbólica.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Obviamente este tema não se esgota no seu simples enunciado. Existem diversas abordagens, a partir de outros referentes teóricos, que tentam dar resposta à questão de uma prática que inclua o contexto sócio-cultural do educando. Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho, voltaremos a discutir estes tópicos no terceiro capítulo, onde tentaremos uma articulação curricular à luz dos conceitos estudados.

I.II Sistemas simbólicos: estruturas fixas a ser analisadas ou estruturas que estruturam?

Numa concepção sociológica assentada na tradição neo-kantiana, os sistemas simbólicos, isto é, mito, arte, língua, ciência etc., são vistos (e/ou estudados) como instrumentos de conhecimento e como formas de construção do mundo dos objetos. Desta maneira reconhece o caráter “ativo” do conhecimento, assumindo, logo, estes instrumentos no sentido de ESTRUTURAS ESTRUTURANTES. Como tais, segundo a tradição idealista, elas contribuiriam à construção e transformação do mundo material. Outros pensadores assumiram uma perspectiva mais histórica, porém sem alcançar uma reconstrução das condições sociais da sua reprodução.¹⁹

Explicitamente inscrito na tradição Kantiana, Durkheim é um dos sociólogos fundadores da chamada sociologia da educação. Ele lança as bases de uma “sociologia das formas simbólicas” na que utiliza, no dizer de Cassirer, o conceito de forma simbólica como equivalente a “forma de classificação”.²⁰ Desta maneira as formas de classificação tornaram-se formas sociais, isto é, deixaram de ser entendidas como formas transcendentais para passar a serem percebidas como socialmente determinadas e relativas a um grupo particular.

Para Durkheim, a educação é um fato social, portanto objeto de estudo sociológico; ela se impõe por coerção, como uma norma jurídica ou como uma lei. Esta seria sua maneira de permitir, através da ação, a inserção do indivíduo na sociedade, propiciando uma forte identificação daquele com esta.²¹

Ele rejeita a visão psicologista da educação pois entende que os conteúdos da mesma não respondem a vontades individuais mas a valores socialmente constituídos que

¹⁹ BOURDIEU (1989)

²⁰ Cassirer, Ernst, *The myth of the State*, New Haven, Yale University Press, 1945, P. 16 apud BOURDIEU (1989)

²¹ NOE (2000)

adquirem uma certa generalidade e, com isto, uma natureza própria, tornando-se “coisas exteriores aos indivíduos”.²² Contudo, é necessário entender esta questão no sentido de estruturas estruturantes, de acordo com a tradição idealista.

*A criança só pode conhecer o dever através de seus pais e mestres. É preciso que estes sejam para ela a encarnação e a personificação do dever. Isto é, que a autoridade moral seja a qualidade fundamental do educador. A autoridade não é violenta, ela consiste em certa ascendência moral. Liberdade e autoridade não são termos excludentes, eles se implicam. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Pois, ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em se ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma*²³

Durkheim entende a sociedade como o estado harmônico de subsistência do Homem, tendo a educação neste contexto um papel unificador fundamental e não encontrando nela nenhuma possível função transformadora.

Em resumo, longe da educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe.²⁴

A tradição estruturalista, fundada pelo lingüista Ferdinand de Saussure (porém bastante mais conhecida pelos estudos etnográficos realizados por Claude Lévi-Strauss), aporta uma interessante ferramenta metodológica que permite a apropriação cognitiva da lógica específica de cada uma das <<formas simbólicas>>. Isto é, através de uma leitura que não refere o mito a algo diferente dele mesmo, o estruturalismo procura isolar a estrutura imanente a cada produção simbólica.

²² idem.

²³ DURKHEIM, 1973:47 apud NOE (2000)

Ela vê os sistemas simbólicos como instrumentos de comunicação e não mais como instrumentos de conhecimento, privilegiando o estudo de ESTRUTURAS ESTRUTURADAS, passíveis de uma análise estrutural; dos *modus operandi*, estruturas existentes que permitem a existência significante dos elementos, em detrimento do *modus operandis*, a atividade produtora de consciência, privilegiada pela tradição neo-kantiana.

Um exemplo bastante ilustrador deste tipo de análise é o estudo que Saussure faz sobre a língua. Nele, a língua é representada como sistema estruturado de condição de inteligibilidade da palavra, “como intermediário estruturado que se deve construir para se explicar a relação constante entre o som e o sentido”²⁵

Numa referência mais próxima do nosso tema, pode-se ver claramente a procura por estruturas universais de Lévi-Strauss num artigo intitulado As palavras e a música.²⁶ Aqui o antropólogo francês estabelece um diálogo com Paul-Michel-Guy de Chabanon (1730-1792), músico e filósofo que, duzentos anos antes prefigurava os princípios sobre os que Saussure fundaria a lingüística estrutural no século XX. Chabanon propunha como objetivo mais elevado da filosofia da Arte, “fazer com que cada sentido isoladamente perceba o que os outros sentidos lhe transmitem”.²⁷ Lévi-Strauss acredita encontrar nestas correspondências possíveis estruturas invariantes que funcionariam como instrumentos de inteligibilidade dos sons.

*Essas correspondências (...) não se referem primariamente à sensibilidade. Seu eco nos sentidos depende de uma operação intelectual - “Não é para o ouvido propriamente dito que se pinta em música o que impressiona aos olhos: é para o espírito, que, situado entre dois sentidos, compara e combina suas sensações”, e que percebe entre eles relações invariantes. Não é necessário buscar um conteúdo para tais relações, elas são formas: “Uma ordem diatônica de notas que vão baixando representa a queda de algo determinado tanto quanto a de qualquer outra coisa”. Se um músico quiser evocar o alvorecer, não pinta o dia e a noite, mas um contraste qualquer: o primeiro que vier à mente será tão bem expresso pela música quanto o que existe entre a luz e as trevas”. Os termos não valem em si; apenas as relações importam.*²⁸

²⁴ DURKHEIM, 1973:52 apud NOE (2000)

²⁵ in BOURDIEU (1989)

²⁶ LÉVI-STRAUSS (1997)

²⁷ LÉVI-STRAUSS (1997) pág. 74

²⁸ Idem.

O antropólogo francês, fazendo uso das palavras de Chabanon, encontra nas idéias deste, com relação à forma em que a música imita à realidade, as bases da linguística estrutural de Saussure, que tenta explicar estes fenômenos a partir da análise isolada dos elementos simbólicos.

Fazendo uma primeira síntese do anteriormente exposto, Bourdieu relaciona ambas tradições ao dizer que os <<sistemas simbólicos>>, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. E estabelece uma primeira aproximação da forma em que operam estes sistemas simbólicos como poder simbólico.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, <<uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências>>.²⁹

Assim, Bourdieu resgata o “mérito” de Durkheim ao designar explicitamente a função social do simbolismo, que é uma autêntica função política que não pode ser reduzida à função de comunicação dada pelos estruturalistas. Os símbolos, no sentido acima exposto, fazem possível o *consensus* acerca do sentido do mundo, contribuindo de modo essencial à reprodução da ordem social.

²⁹ BOURDIEU (1989) Pág. 9

I.III As produções simbólicas como instrumentos de dominação e A violência simbólica como manufatura das verdades

Uma terceira tradição, a marxista, tende a privilegiar as *funções políticas* das produções simbólicas, isto é, seu caráter *ativo*,³⁰ explicando-as na sua relação com os interesses das classes dominantes.

Marx constrói um modelo para o estudo da produção social da existência humana, em que estabelece um relação de dependência da “superestrutura da sociedade” com relação à “infraestrutura econômica”. Esta concepção é entendida por Althusser como a metáfora de um prédio cuja base é constituída pelas relações de produção estabelecidas pelo homem de acordo com suas necessidades reais de subsistência e as que correspondem ao grau específico de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Sobre ela ergueria-se uma superestrutura jurídica e política à qual corresponderiam determinadas formas de consciência.

*A transformação da base econômica altera (...) toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material (que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa) das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências.*³¹

A partir de, e na ideia de superar a metáfora dos “dois andares” atribuída por Althusser a Marx, e que visava plasmar graficamente a dependência “em última instância” dos andares de cima (as diferentes instâncias da superestrutura) aos índices de eficácia da base (econômica), Althusser propõe a estruturação sistemática das formas de reprodução redefinindo a teoria do estado com a tese dos Aparelhos Ideológicos do

³⁰ Marx resgata a importância do lado ativo da realidade nas suas Teses sobre Feuerbach, numa crítica a todo o materialismo anterior que concebia a realidade, os objetos, a sensorialidade como simples objetos de contemplação, deixando que o lado ativo tivesse sido desenvolvido, por oposição, pelo idealismo, porém de um modo abstrato visto que este não conhece a atividade real com tal. Ver Marx, Karl & Engels, Frederic, Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, México D.F., Grijalbo, 1970.

³¹ Marx, Karl, *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo, Martins Fontes, 1997, pág. 23

Estado. Estes aparelhos podem ser religiosos, escolar, jurídico, sindical, cultural, familiar, etc.³²

Althusser, assim como Gramsci (1891-1937) mostra como o Estado não se limita a um aparelho repressivo, incluindo na sua composição o que o intelectual italiano chamara de sociedade civil: a igreja, as escolas, sindicatos, etc. com suas particulares dinâmicas. Ambos recuperam e põem ênfase na relativa flexibilidade e independência destes aparelhos em relação à base.

Com tudo, a escola althusseriana recebe uma clara influência do estruturalismo, cuja filosofia da ação (implícita na noção de inconsciente de Lévi-Strauss) reduz o agente da mesma a mero suporte da estrutura, negando a sua capacidade de operar, na prática, a construção de objetos da realidade.

Independente da análise das estruturas da sua reprodução, definidas como ideologias³³, as produções simbólicas atreladas aos interesses da classe dominante (cultura dominante), servem para manter a coesão desta como tal, contribuindo para uma integração real ao assegurar uma comunicação imediata entre seus membros, distinguindo-os de outras classes.

É importante salientar que as ideologias diferenciam-se do mito principalmente em que este é um produto coletivo, apropriado coletivamente, enquanto aquelas servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses coletivos, comuns ao conjunto do grupo.³⁴

³² Althusser, Louis, *Aparelhos ideológicos de Estado*, in Posições-2, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980

³³ O termo, da maneira aqui utilizado, não deve ser confundido com a confusa e polêmica forma da sua utilização puramente política ou filosófica mas, se atendo à definição implícita no próprio texto, no sentido de quaisquer construção simbólica que particularmente construída, assume ao ser naturalizada no grupo, uma função de imposição servindo aos interesses da fração particular onde fora gerada.

³⁴ Assim, o exemplo citado no começo deste capítulo (ARROYO, notas sobre KOELLREUTTER), pode-se entender como um erro conceitual ao confundir mito e ideologia, dificultando assim, a análise das formas da sua geração e reprodução.

Assim, a cultura dominante, ao contribuir com a integração da própria classe, contribui também para uma falsa integração do conjunto da sociedade, com a conseguinte desmobilização (“falsa consciência”³⁵) das classes dominadas.³⁶

Contribuindo para a criação de hierarquias, isto é de distinções, e para o processo de legitimação das mesmas, a cultura dominante ajuda a manter e legitimar a ordem estabelecida. Este efeito, propriamente ideológico, é alcançado ao dissimular sua função de divisão, geradora de distinções, numa função de comunicação:

*...a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como sub-culturas) a se definirem em relação à cultura dominante.*³⁷

Ao lermos esse enunciado vem a nós uma série de exemplos referidos ao campo da música (entre outros a referência feita por ARROYO e citada no começo deste capítulo, com relação à música de origem europeia, dita Clássica ou erudita, que força, via de legitimação hegemônica do seu caráter “universal”, às outras a se definirem pela distância em relação a ela). Contudo, visando uma questão metodológica, deixaremos o aprofundamento deste ponto, enquanto seus alcances no campo da música e da educação, para o segundo capítulo.

Para Bourdieu parece ficar clara a necessidade de se evitar o erro dos estruturalistas de reduzir as relações de força ao interior de um grupo ou sociedade, a simples relações de comunicação. Contudo, salienta não ser suficiente apontar que toda relação de comunicação é sempre e de modo inseparável uma relação de poder que depende, em forma e conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou instituições) envolvidos nessa relação.³⁸ Um exemplo rudimentar e simples do caráter

³⁵ O conceito é aqui utilizado no sentido do efeito provocado pela ideologia que tende a naturalizar as aparências e não no da tradição marxista que confunde ele com o de ideologia.

³⁶ BOURDIEU (1989) pág. 10

³⁷ BOURDIEU (1989) pág. 11 O sublinhado é nosso.

³⁸ Idem.

das relações de comunicação enquanto relações de poder, seja talvez a maneira em que reagiremos ao nos sentirmos “atropelados” no nosso direito, por exemplo, na rua: esta vai depender diretamente da aparência, tamanho e situação (se, por exemplo estiver armada) em que se encontre a outra pessoa (poder material) ou de se esta é uma autoridade do estado ou religiosa (poder simbólico). Dito de maneira mais simples e referida à acumulação de poder simbólico no campo acadêmico, não é o mesmo ter uma discussão conceitual com um colega, mesmo sabendo-o extremamente competente, do que tê-la com um mestre consagrado pela academia, mesmo se discordarmos plenamente das idéias por ele desenvolvidas. O peso das palavras em cada um dos casos, não será medido pelo valor destas mas mediatizado pelo *status* de quem as enuncia. Isto é aplicável às relações entre grupos, classes sociais e, é claro na escola.

Mas, dizíamos, Bourdieu aponta esta simples constatação como insuficiente. Faz-se necessário estabelecer como operam os sistemas simbólicos enquanto instrumentos de reprodução, legitimação e dominação.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os <<sistemas simbólicos>> cumprem sua função política de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>>.³⁹

Para entendermos como opera a transferência das produções simbólicas que permite o seu efeito ideológico, isto é, a sua aplicação como violência simbólica, é necessário entender o conceito de campo ou, ao menos definir uma noção deste que nos permita entender a forma em que se inter-relacionam os agentes no seu interior. Bourdieu refere-se aos campos como “universos sociais relativamente autônomos”. Este espaço social é, tanto um campo de força que impõe sua necessidade aos agentes que se adentram nele, como um campo de lutas em que os agentes se enfrentam, com meios e

³⁹ Idem.

fins diferenciados segundo sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo para a conservação ou transformação da sua estrutura. A educação, a burocracia, a arte, o científico, etc. são campos específicos, isto é, estruturados segundo os conflitos característicos nos que se enfrentam diversas visões que lutam por se impor.

Os diferentes grupos e classes encontram-se numa luta propriamente simbólica por imporem a definição do mundo social segundo os seus interesses. Esta luta se dá tanto nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quanto é exercida pelos “especialistas da produção simbólica”, mas, de um modo ^{ou} outro, esta luta dar-se-á no interior de cada campo.

É só ao servirem (os) seus interesses (ao) interior dos campos de produção que estes produtores servem os interesses dos grupos externos aos do próprio campo. Contudo, no caso dos especialistas o que está em jogo é o monopólio do que poderia se chamar de violência simbólica legítima, ou seja, “o poder de impor e inculcar instrumentos de conhecimento e expressão arbitrários (embora ignorados como tais) da realidade social”.⁴⁰

Os sistemas simbólicos podem ser distinguidos pela forma em que são gerados. Isto é, pelo conjunto do grupo ou, por um corpo de especialistas ao interior de um campo de produção determinado.

A transferência das produções simbólicas de um campo a outro ou mesmo ao conjunto da sociedade, e o seu uso desvinculado das condições que lhe deram origem, é o que permite a produção, através do processo de legitimação, do efeito ideológico, isto é, a *eufemização* (trabalho de dissimulação e transfiguração) das relações de força operantes ao interior do campo, permitindo o ignorar-reconhecer (naturalização) a violência que elas encerram objetivamente, e a sua transformação em poder simbólico.

⁴⁰ BOURDIEU (1989) pág. 12

O poder simbólico é um poder subordinado, transfigurado e legitimado das outras formas de poder.

Para podermos compreender melhor de que maneira a teoria da violência simbólica opera como uma teoria da ação fugindo a um determinismo mecanicista que limite o sujeito a simples agente de forças superiores, é necessário analisar, mesmo que brevemente, os conceitos de *habitus* e campo, conceitos centrais da teoria da violência simbólica.

I.IV *Habitus* e campo: chaves de um conceito não pré determinista

Contudo, Bourdieu percebe, nas suas pesquisas relativas à Arte e à produção intelectual em geral, a necessidade de fugir dos determinismos da tradição marxista na sua leitura althusseriana, que é atravessada pela noção do inconsciente dos estruturalistas. Surge assim a noção e logo a estruturação do conceito de *habitus*, que busca superar a filosofia da consciência sem negar o papel de operador prático de construções de objeto inerente ao sujeito.

O sociólogo francês chama a atenção para o fato de que o tipo de pensamento relacional, que é o de toda a ciência moderna, seja o que uma pensamentos tão aparentemente opostos como os do formalismo russo e os dos estruturalismos lingüístico ou antropológico. Assim, entende-se como falsa a dicotomia entre um sujeito colocado como objeto passivo das transformações sociais e um agente que responde às invariantes da sua consciência universal, da sua razão humana ou da sua natureza.

O *habitus* é determinado pelas relações estabelecidas ao interior de cada Campo. Assim, é definido como:

*Sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas suficientemente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver problemas da mesma forma, e, graças a correções constantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por estes resultados.*⁴¹

É neste sentido que cabe à educação -entendida além dos princípios encerrados no currículo mas como o conjunto de fatores que intervem no processo educativo- uma importância preponderante na formação do *habitus* que, através da imposição sublimada de arbitrariedades, colabora para a manutenção da ordem social estabelecida.

⁴¹ BOURDIEU & PASSERON, 1976:214, La reproducción, apud NOE (2000)

Este conceito torna-se extremamente importante para a elaboração de uma teoria da ação, pois ele tenta pôr em evidência “as capacidades *criadoras*, ativas, inventivas, do agente que a palavra *habito* não diz, mas chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana (invariante), mas sim o de um agente em ação,”⁴² apontando para o <<lado ativo>> do conhecimento prático, no sentido aqui antes assinalado.

Pode-se estabelecer, numa intenção didática, um paralelo com a idéia de um jogo. As regras do jogo são rapidamente internalizadas e uma vez automatizadas, não mais precisaremos pensar nelas para jogar o jogo. Não paramos para questionar as regras, simplesmente as utilizamos segundo os nossos interesses, elaborando estratégias para ganhar o jogo. O espaço em se desenvolve o jogo é definido como campo. Cada campo social possui suas próprias regras e estas representam a relação de forças ao interior dele.

As ideologias devem suas principais funções ao modo em que são geradas ao interior do campo, e às formas da sua circulação. Elas devem, assim, suas características tanto aos interesses das classes ou frações de classe que elas exprimem, quanto, e principalmente, aos interesses específicos dos agentes que as produzem, como à lógica interna de cada campo. Para Bourdieu, considerar esta dupla determinação das ideologias é um forma de evitar a tentação, bastante comum na crítica marxista, de reduzir “brutalmente” os produtos ideológicos aos interesses das classes que eles servem, evitando estabelecer entre eles uma relação formal mecanicista.

O poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos”, mas na relação estabelecida entre os que o exercem e os que lhe estão sujeitos, com a aceitação e a ignorância do seu caráter de violência, por parte de ambos. Assim por exemplo, seria impossível a

⁴² BOURDIEU, “A gênese dos conceitos de *habitus* e *campo*” in op. Cit. Pág. 61

dominação exercida pela mídia sem a aceitação e legitimação social do seu caráter de “veículo de veracidade”, ou seja, da idéia nunca dita, mas implícita de que “se apareceu na televisão é verdade”. Da mesma maneira, o poder das palavras, de convencer ou subverter, depende da crença na legitimidade das palavras e de quem as pronuncia. A produção desta crença não é da competência das palavras, seu poder não está contido nelas, assim como o poder simbólico da mídia não está contido nos sistemas que permitem sua difusão, mas nas relações estabelecidas pelos sujeitos que interagem nesse campo como produtores e não-produtores. Dito em outras palavras, a violência simbólica só é aplicável graças à nossa cumplicidade, com a nossa complacência. Da mesma maneira, e por antonomásia, a toma de consciência da arbitrariedade ignorada, revelar a verdade objetiva por trás da crença, significa a destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento:

“É na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia restauração fictícia da doxia, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar atual o potencial das classes dominadas.”⁴³

⁴³ BOURDIEU (1989) pág. 15 n.º 17

...and the recollection of that absence of tree, that nothingness, is more vivid to me than any memory of the tree itself.

E. F. Bozman, *The White Road*

Capítulo II

Revisitando as fronteiras de uma experiência (des)conhecida.

(...)El supuesto archivo de las fotocopias nos devuelve extrañas criaturas; El verde paraíso de los amores de infancia que rememora Baudelaire es para muchos un futuro al revés, un anverso de esperanza frente al triste purgatorio de los amores adultos, Y en esa sigilosa inversión (...), la memoria semeja la araña esquizofrénica de los laboratorios (...) nos teje y atrapa a la vez con arreglo a un esquema del que no se participa lucidamente (...) trabaja por su cuenta, nos ayuda engañándonos o quizá nos engaña para ayudarnos.

Julio Cortázar, *Acerca de las maneras de viajar a Cabo Sanión.*

II.1 Desconstruindo para construir

*(...)Tô estudando pra saber ignorar
Eu tô aqui comendo para vomitar
Tô te explicando
pra te confundir
tô te confundindo
pra te esclarecer
tô iluminando
pra poder cegar
tô ficando cego
pra poder guiar(...)*

*Tom Zé & Elton Medeiros
(Estudando o Samba, Continental, LP 1 07 405 303, 1975)*

Talvez o principal problema com que nos deparamos ao tentar construir uma ação, ou aplicar uma teoria científica -que implique desvendar as relações de dominação reforçadas e reproduzidas graças à imposição sublimada, isto é, aceita e não reconhecida como tal, de um poder físico ou simbólico, como violência simbólica- esteja justamente no fato de que, por serem os sistemas simbólicos a maneira com que as pessoas concebem o mundo real, aparecendo estes perfeitamente naturalizados, fazendo parte do consenso básico que dá sentido às coisas (especialmente no mundo social), a denúncia destas relações como relações de força atreladas às estruturas de poder da sociedade, implique numa verdadeira “desconstrução”¹ da realidade.

Esta desconstrução acontece, ou pelo menos deve acontecer, no mais íntimo do dia-a-dia das pessoas, denunciando exatamente aquelas ações e idéias que jamais imagináramos pensar criticamente, posto que apareciam ante nós tão consensuais quanto a sucessão continua entre o dia e a noite, e todas suas implicações espaço temporais. Assim também, num sentido metodológico ou da pesquisa, muitas vezes vemo-nos obrigados a modificar idéias muito anteriores a pontos determinados de estudo, para resolver questões que, a princípio nos pareciam fáceis e, até mesmo óbvias,

¹ Usaremos o termo no sentido de uma desnaturalização e não naquele dado pelo filósofo francês Jacques Derrida. Ainda a risco da confusão, optamos por ele pela clareza da metáfora de desmontar uma construção simbólica que nos envolve, querendo salientar a sensação de perda da operação. Contudo, entendendo que um sentido mais exato ou apropriado seria o de um re-ordenamento.

o que pode provocar um natural sentimento de frustração. É fácil imaginar como isso tudo afeta os mecanismos de defesa do indivíduo, seu senso de segurança, sua noção de imersão no seu grupo social, afinal, sua noção de realidade, gerando em muitos, sentimentos de impotência e até raiva, toda vez que esta desconstrução é sentida, em primeira instância, como uma violência, como uma ameaça à nossa concepção primária do mundo.

No campo da música, estas considerações se fazem altamente necessárias e pertinentes toda vez que, por sua distância com a linguagem verbal e seu particular desenvolvimento, esta arte tem alcançado um notável grau de independência das classes e condições materiais que lhe deram origem, fazendo com que as idéias e posicionamentos, na sua função ideológica, apareçam sob o véu de uma pretensa neutralidade sacramentada pela sua própria "história", dificultando assim a aceitação das reais funções geradas ao interior deste campo, como relações de força, tendendo a se naturalizar com facilidade.

Contudo, uma redefinição das relações sociais -no ensino ou na arte-, no seu real sentido de relações de força sublimadas, visando a construção de uma ação consciente e coerentes com as estruturas de coesão do próprio tecido social, só é possível a partir da desconstrução do "real aparente".

Pelo caráter polêmico deste ponto (visto que significa a destruição de uma crença ao desvendar a função política contida nas produções simbólicas), é fundamental a utilização crítica de um instrumento teórico que nos permita fugir aos simples julgamentos de valor, fugindo também à construção de um discurso que, sob a aparência de um falso cientificismo, constitua-se numa elaboração retórica. Isto, que Bourdieu chama de teorias teóricas, caracterizam-se por tomarem outros discursos teóricos como pontos de partida para logo se completarem na própria consecução das idéias no único

intuito de serem confrontadas a outras idéias. Destas teorias, desprender-se-á uma série de preceitos a serem utilizados como verdadeiros catálogos por sociólogos e profissionais da educação na tradição dominante. Num sentido oposto, a teoria científica aparece como um “programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza”.² Assim, ganha mais na defrontação com o maior numero possível de objetos, por pequenos que estes sejam, do que no confronto polêmico das idéias.

Destarte, o que pretendemos a continuação é uma tentativa de sistematização das relações observadas no âmbito do estágio curricular, no sentido de uma sociologia reflexiva³, visando entendê-las dentro do contexto particular das relações de força inerentes ao próprio campo sobre o que agem.

Assim sendo, exporemos situações concretas vivenciadas durante o estágio, da maneira em que apareceram aos nossos olhos naquele momento e nas condições em que isto aconteceu, para, posteriormente tentar uma objetivação das situações expostas.

Talvez valha a pena relembrar que esta análise se pretende uma primeira aproximação à espera de ulteriores desenvolvimentos que visem uma aplicação no modo de encarar a prática de ensino nas condições determinadas a cada caso específico e não no de estabelecer conclusões definitivas, fechadas ou, muito menos, determinar “regras” a serem seguidas pelos estagiário e professores em situações semelhantes. Pelo contrário, propõe-se instaurar uma discussão objetivada das condições do ensino de música no contexto explicitado, fugindo de critérios “realistas” e “pré deterministas”, e no sentido de evitar a aplicação indiscriminada de técnicas e atitudes que, por terem sido elaboradas a partir de outras particularidades aplicam, “no mesmo movimento que as oculta”, sua violência simbólica.

² BOURDIEU(1989) pág. 59

I.II O cenário e os atores

Como metodologia para desenvolver essa reflexão, propomos uma breve descrição do trabalho realizado no contexto do estágio curricular na favela do morro do Turano, para, depois, realizar uma análise específica dos conteúdos, metodologias e relações professor-aluno observadas. Esta divisão de objetos de análise é puramente metodológica, toda vez que eles se perpassam, constituindo um todo.

O estágio faz parte das atividades obrigatórias para a culminação do curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação Música, da UNIRIO. Até o segundo semestre de 2000 os estagiários deviam desenvolver seu trabalho na Escola Municipal Frei Cassiano da favela do morro Turano⁴, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Com ele se pretende a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação acadêmica universitária, num contexto institucional de ensino-aprendizagem. Talvez seria interessante salientar que o principal campo de trabalho dos formandos desta licenciatura encontra-se nos estabelecimentos de ensino público municipal e estadual, justificando assim a opção natural por esta escolha.

Definiremos o perfil sócio-econômico médio dos estagiários como *classe média*⁵.

Com uma periodicidade semanal, os estagiários desenvolvem práticas de iniciação musical com turmas que vão do CA até a 5ª série como parte das atividades curriculares normais da escola e inseridos, às vezes, em atividades extra-curriculares.

³ Bourdieu, Pierre, Introdução ao Seminário da École des Hautes Études en Sciences Sociales, outubro de 1987: *Introduction a une sociologie réflexive*, pág. 67

⁴ A partir do primeiro semestre de 2001, o estágio passou a ser efetuado numa escola no bairro de Laranjeiras, Zona Sul do Rio de Janeiro.

⁵ O conceito "classe média" não é um conceito unívoco. Sabemos que, longe de oferecer uma definição clara e determinada de uma formação social específica, ele é geralmente utilizado como parte de um discurso homogeneizador do tecido social mediante o que se ocultam relações de classe específicas decorrentes do lugar que ocupam diversos grupos quanto à subdivisão social do trabalho. Todavia, o usaremos neste texto ao nos referir àqueles que provem de famílias com renda aproximada entre R\$ 1500 e R\$ 10000, cujos chefes sejam profissionais liberais empregados em postos administrativos e semi-administrativos, sendo eles moradores da zona sul da cidade e suas adjacências.

Como parte das atividades exige-se a preparação de um repertório vocal a ser apresentado no final do período perante os colegas, pais e a comunidade. Isto não exclui o desenvolvimento de práticas instrumentais. Porém, os estagiários são orientados a priorizar a primeira.

A metodologia específica aplicada permite uma ampla flexibilidade e fica por conta dos próprios estagiários e dos critérios por estes considerados pertinentes.

Os alunos são, senão na sua totalidade, na grande maioria, moradores da favela e estão submetidos às condições materiais de miséria, violência física cotidiana (decorrente da relação do tráfico com o aparelho de segurança do estado, e, muitas das vezes, da intrafamiliar) e exclusão social já, sucintamente, descritas na introdução deste trabalho. É necessário salientar que estes dados são importantes para definir as relações objetivas, materiais e simbólicas, por eles estabelecidas o que não implica, neste caso, julgamentos sobre as consequências desta realidade, nem pretende tirar conclusões a priori num sentido paternalista ou discriminador deles como sujeitos capazes de domínio do seu universo cultural.

Como assinalamos no Relatório Final do Estágio Curricular, ao começarmos os trabalhos encontramos uma turma de garotos em fase pré adolescente com sérios problemas de comunicação, interação, disciplina e, principalmente, auto-estima.

O histórico da turma, nesse sentido, tinha feito com que as anteriores experiências tivessem sido encaradas, por parte dos professores e assistentes de estágio, com uma predisposição negativa, gerando resultados extremamente contraproducentes e, o que é pior, condenando as crianças a um suposto futuro, determinado a priori, ao qual estariam fadadas. Em outras palavras, uma visão fatalista amarrava-nos as mãos, tornando estéreis nossas boas intenções, com frases inúmeras vezes ouvidas, como: “esses garotos não tem jeito”, “é a violência do morro, nada podemos fazer” ou

ainda outras piores, no sentido de atribuir a eles supostas limitações intelectuais só pelo fato de terem nascido onde e nas condições em que nasceram.⁶

Esta sucinta descrição das condições em que encontramos a turma com a qual iríamos trabalhar no nosso estágio, assim como da nossa própria função e das relações sócias objetivas de cada um dos agentes, nos serve como pano de fundo para analisar a maneira particular em que se deram a aplicação de conteúdos, a implementação prática das metodologias adquiridas na licenciatura, assim como as relações específicas estabelecidas entre professores estagiários e alunos, decorrentes da ação pedagógica a ser desenvolvida no curso de musicalização.

⁶ Ver Anexo I: Relatório Final.

II.III) Conteúdos, "...obrigando-as a se definirem pela distância em relação a ela."

Arriscar uma análise crítica dos conteúdos por nós aplicados nas aulas de musicalização nas escolas, implica numa dupla dificuldade. Talvez a maior delas seja a de assumir o necessário distanciamento, de modo a se despojar dos julgamentos de tipo estético, assim como de qualquer tipo de critério de distinção por nós adquirido. Este exercício é condição para o estudo dos repertórios aplicados no sentido das relações objetivas de produção e circulação que os determinam como produções simbólicas legítimas.

Este trabalho significa também, romper com uma série de hierarquizações assumidas, isto é, significa nos tornarmos conscientes do nosso *habitus*⁷ e, assim, da nossa função dentro do esquema de relações de reprodução e imposição de ideologias.

Acreditar que a nossa opção social ou política em prol dos despossuídos, ou nossa pretensa tendência à aceitação das "diferenças étnicas e ao *multiculturalismo*", nos exime de um papel ativo como agentes de produção de poder simbólico, seria uma grande ingenuidade, posto que a transmutação das relações de força em poder simbólico, assim como a eficácia das produções simbólicas num sentido ideológico, radica justamente no desconhecimento deste caráter.

A partir do primeiro dia de estágio começamos a nos deparar com uma série de condicionantes que claramente determinariam o conteúdo, a metodologia e as relações estabelecidas com os alunos, e às que, rapidamente chamamos de "a realidade", predispondo nossas ações consecutivas sob critérios de eficiência de acordo com esta "realidade". Para sintetizar e expor melhor o tipo de relações estabelecidas, tomaremos, como exemplo, o caso da escolha de repertório.

⁷ É fundamental lembrarmos que este tipo de termos é aqui utilizado no sentido descrito no capítulo primeiro deste trabalho, como uma ferramenta de análise que faz parte essencial da teoria da violência simbólica de Bourdieu.

A opção por determinado tipo de repertório é tratada no âmbito acadêmico da licenciatura, de maneira aparentemente livre, deixando tal escolha nas mãos do estagiário. Isto quer dizer, na prática, que não existe um espaço de discussão deste tópico. Assim, o estagiário ouve falar na necessidade de uma escolha determinada ao começar os trabalhos, momento em que é orientado a definir, da maneira que considerar mais apropriada, as músicas a serem trabalhadas pelos alunos. Contudo, esta necessidade aparece sob a forma de "recomendações" feitas pelos professores da escola, pelos orientadores acadêmicos e, diretamente pela direção da escola, instâncias todas, colocadas hierarquicamente acima do aprendiz-estagiário.

Esta é sua primeira aproximação do campo de relações inerente à escola. Desta situação desprendem-se algumas questões importantes para a compreensão do que está implícito em dita escolha, assim como nas relações decorrentes da mesma.

As recomendações feitas marcam e definem o espaço delimitado em que pode-se trabalhar, limitando a liberdade de ação a um marco pré-estabelecido. Embora não exista uma pressão explícita, no sentido de aplicar sanções de qualquer espécie no caso de não serem seguidas as orientações, as mesmas são naturalmente aceitas, assumindo elas um peso e uma legitimação que, na verdade, não mana do fato de serem corretas ou melhores do que outras, mas, e de uma maneira muito diferente, do poder legitimado socialmente de quem as emite.

Destarte, ao sermos orientados, como no caso referido por este trabalho, a definir um repertório de canções que tenham relação com "o descobrimento do Brasil" ou que tenham a ver com a brasilidade, tendo que priorizar a apresentação do final do período, não nos detemos a questionarmos pela legitimidade dos conceitos, nem o alcance que isto possa vir a ter no processo de ensino. Do mesmo modo, assumimos que exista um certo de tipo de música, dentro do extenso repertório de obras criadas no Brasil, que

possa ser identificada como “A” música brasileira, ou que seja possível estabelecer uma relação direta entre determinado repertório e a idéia do “descobrimto”. O estabelecimento dessa relação arbitrária só é possível através da assunção tácita de um *consensus*. Contudo, a origem e, ainda, a legitimidade objetiva do mesmo, são ignoradas tanto pelos estagiários como pelas direções da escola e do trabalho acadêmico do estágio, assim como, é claro, pelos alunos.

- É curioso constatar como um primeiro e aparentemente simples contato com a relação de forças estabelecidas ao interior do campo escolar, imobiliza a suposta autonomia decisória do estagiário ao ponto de modificar radicalmente a idéia que trazia, como orientação dos saberes universitários, para o trabalho de musicalização.

Com efeito, ao longo dos anos de estudo na universidade, foram revisadas uma série de técnicas que apontavam a priorizar os processos cognitivos do aluno, a priorizar seus saberes anteriores, ou seja, os do seu entorno cultural imediato, a trabalhar neste sentido usando técnicas de improvisação, com diferentes abordagens mas, sempre no sentido de instigar, através de pontos geradores, a criatividade do aluno acompanhando-o no processo de geração do próprio conhecimento. Contudo, ao priorizarmos, por exemplo, pela apresentação do final do período e pelo seu caráter emblemático, pomos junto a essa priorização, a pressão exercida pelos prazos a serem cumpridos, pelas condições explícitas e implícitas da escolha de repertório e pelas expectativas criadas encima dessa escolha, sob a dinâmica decorrente dos critérios surgidos dessa nova situação assumida como “realidade objetiva”.

A nova situação passa a delimitar, de maneira automática pois não refletida, as prioridades e técnicas a serem estabelecidas. Porém, nem sempre é possível compatibilizar ambas abordagens, dado que implicam priorizações diferenciadas.⁸

⁸ Este ponto será desenvolvido no sub-título a seguir.

Embora algumas recomendações impliquem de um modo mais ou menos claro, concepções políticas, com as que alguns dos estagiários possam discordar, em momento algum surgem atitudes de dissenso. O mesmo acontece em relação à própria necessidade de um dado repertório.

Vemos assim surgirem duas questões a partir do mesmo exemplo:

i) O que leva o estagiário a operar esta mudança sem sequer sentir a necessidade de questioná-la? Ou dito de outra maneira, como opera o processo de naturalização que permite que tais recomendações e as mudanças decorrentes delas, passem “desapercebidas”?

Vendo o resultado da ação prática dos estagiários, no sentido de seguir em sua totalidade as ditas recomendações, pode-se estabelecer que opera uma **imposição efetiva de conteúdos**. Todavia, esta imposição é feita sem dispêndio aparente de energia, num processo de transferência em que os agentes da mesma ignoram o caráter de imposição estabelecido. Isto é condição base do processo de estabelecimento da violência simbólica como tal.

Assim, tanto estagiários como professores, orientadores acadêmicos e as direções escolares limitaram-se a agir seguindo o que acreditaram ser seus interesses particulares dentro de uma estrutura institucional preestabelecida mas desconhecendo as relações de força em que estão imersos, reconhecendo as escolhas como naturais.⁹

Esta estrutura institucional preestabelecida inclui responsabilidades burocráticas, horários, relatórios, metas a serem cumpridas perante os órgãos fiscalizadores do sistema de ensino, perante a comunidade. Inclui também, aquilo que poderíamos chamar de

⁹ A força da violência simbólica radica justamente na sua capacidade de operar transformações sem dispêndio aparente de energia através de uma transmutação das relações de força. Para entender esta transmutação, sem cair na redução das relações sociais a relações de força nem na redução destas a relações de comunicação, Bourdieu propõe descrever as leis que regem a transformação dos diferentes tipos de capital em capital simbólico e especialmente o trabalho de dissimulação (eufemização) que garante a transubstanciação das relações de força, fazendo ignorar –reconhecer a violência que elas encerram objetivamente, transformando-as assim em poder simbólico. BOURDIEU, (1989) pág. 7-16

“noção de supervivência no meio”. Isto é, saber se adequar às exigências dessa estrutura institucional, da maneira mais “silenciosa” possível, visando à manutenção de uma relação empregatícia estável e, na medida do possível, à ascensão hierárquica dentro dela. No caso dos estagiários, pode-se apontar a “necessidade” de “acabar logo esse pré-requisito” ao que são obrigados para poder obter o diploma.¹⁰ Entende-se, como idéia naturalizada e que faz parte do *habitus* acadêmico-escolar, que cada um faz a sua parte até onde lhe é exigido.

É claro que o pensamento crítico, entendido e desenvolvido como ferramenta de trabalho e análise das questões relativas à organização do trabalho escolar, não é institucionalizado, não fazendo parte do *habitus* acadêmico-escolar.

A decisão de tal ou qual atividade curricular ou extra curricular, assim como dos seus conteúdos, incluindo a escolha de repertório, é, afinal, uma decisão política, posto que incide numa visão concreta do mundo e das relações de força nele estabelecidas, reproduzindo uma determinada concepção do que sejam as verdades. Através de um complexo sistema de transferências, estas decisões aparecem ante nós como legítimas “tomas de decisão coletivas”, visto que a ninguém cabe a responsabilidade específica por elas. Contudo, as idéias contidas nessas *decisões/recomendações*, foram produzidas ao interior de um campo específico de produções simbólicas, onde respondiam aos interesses específicos dos produtores especializados dentro dele, e desde onde foram exportadas para, neste caso, o campo da educação e para o campo da música.

A idéia do *descobrimento do Brasil* é um exemplo paradigmático disto. Com efeito, o campo de produção ideológica produz, na época do Brasil império, uma forma *eufemizada*, homóloga às lutas pelo estabelecimento do caráter hegemônico do Brasil em América Latina como único império “européu”, somando sua força simbólica para

¹⁰ Testemunho recolhido na experiência vivenciada junto aos estagiários.

ajudar à formação do estado-nação. Este produto, transmutado e naturalizado, traz consigo, claramente, a idéia da diferenciação em relação ao resto do continente. Esta idéia diferenciadora, reforça a noção de um Brasil “que estava ali, ao chegarem os portugueses”, de um país que, no dizer de um dos principais representantes da MPB, “paira dez centímetros acima do resto da América Latina”.¹¹ O conceito é retomado fortemente pelos meios de comunicação de massa, a partir da iniciativa da reativação econômica que começa nos anos 90 com o plano real, sendo amplamente utilizado por historiadores de renome na mídia. A naturalização do conceito é tal, que estende um véu de amnésia que nos faz esquecer alguns conceitos básicos da geografia, inclusive desde uma perspectiva radicalmente eurocêntrica, como o fato de que os países, estados e/ou nações, a diferença dos continentes, ilhas ou quaisquer conformação geográfica determinada, são fundados ou instaurados, isto é, construídos historicamente logo, nunca descobertos. A importância sócio política desta “insignificância” faz com que, enquanto no Brasil o 12 de outubro (dia da chegada dos Europeus nas Américas) passa despercebido, sob a data comemorativa do dia das crianças, no resto do continente seja lembrado e vivenciado, até hoje, como uma dia de lutas populares contra o colonialismo e as suas reedições, podendo-se verificar ainda, que uma das polêmicas principais em torno desta data é, justamente a legitimidade da utilização da palavra *descobrimento*. Vê-se, claramente neste exemplo, o efeito desmobilizador ou subversor das produções simbólicas quando naturalizadas.

ii) A outra questão é a que diz respeito à escolha específica de repertório e das consequências correlatas à mesma.

¹¹ VELOSO, Caetano, *Verdade tropical*, Companhia das Letras, 1999, São Paulo.

Antes de analisar o modo como opera esta escolha específica ao interior da sala de aula, é importante lembrar que a relação a ser estabelecida pelos estagiários com seus alunos neste sentido, esta mediada pela idéia do descobrimento do Brasil como tema para a apresentação do final do período. Como veremos, esta idéia terá uma importante incidência tanto na escolha como na relações estabelecidas em decorrência dela, assim como nos resultados concretos dos processos de musicalização.

Durante um ano de estágio assistimos inúmeras vezes a situações de completa desmotivação dos alunos perante os esforços estéreis de professores-estagiários tentando “ensinar” determinados repertórios previamente escolhidos por eles. Na maioria dos casos esta situação era encarada por nós, professores, como um problema de disciplina dos alunos. Contudo, era comum encontrar, em meio à desordem, que às vezes fazia-se geral, desenvolvimentos rítmicos e/ou melódicos de diversos graus de complexidade. Muitas das vezes estes desenvolvimentos superavam qualitativamente alguns dos conteúdos rítmico-melódicos a serem desenvolvidos nas canções propostas. Foi justamente este o caso de uma das turmas consideradas como problemáticas, em que a estagiária passou alguns meses tentando de modo infrutífero, fazer com que eles cantassem “Aquarela do Brasil”. A idéia era que cantassem enquanto batiam no tempo forte do compasso de 2/4. Curiosamente, os alunos pareciam conhecer bem a letra e ter uma noção mais ou menos clara da melodia. Num determinado momento em que a professora saiu da sala, agoniada pelo esforço e a pouca resposta às suas expectativas, um deles começou a *levar* um ritmo próprio do *funk*, encima da mesa, imitando o som de um bumbo. Os colegas somaram-se à brincadeira mas cada um deles incluindo ritmos diferentes, em diversas alturas e cores timbrísticas, segundo as possibilidades oferecidas pelos objetos encontrados na própria sala. A primeira impressão era de algazarra mas, ao prestar maior atenção descobrimos com surpresa, que existia uma clara coordenação

entre eles, desenvolvendo suas idéias musicais coerentemente. Lembramos então, da experiência relatada por Mario de Andrade quando a começos do século XX visitara pela primeira vez um terreiro de samba, sua primeira impressão fora justamente a de uma grande desordem que parecia ter um valor mais *ritual* do que propriamente musical.

Sem dúvida que essa ~~so~~ experiência é carregada de infinitas possibilidades de análise enquanto à estruturação dos conteúdos e às possibilidades de desenvolvimento da musicalidade, num sentido mais consciente, das crianças da favela.

Todavia, deixar as razões desta defasagem entre o professor e os alunos, reduzida a um simples desencontro na procura de pontos geradores, ou a uma questão de percepção estética, seria o mesmo que deixá-la ao acaso.

A aplicação não refletida de um dado repertório implica, de fato, a idéia de estar trabalhando com um sujeito que carece absolutamente de um repertório próprio, ou que este não é válido. O primeiro caso é inconcebível dado que a atividade musical é intrínseca a qualquer cultura ou grupo cultural. O segundo traz implícita uma distinção, uma estruturação hierárquica. Isto significa que a imposição de um determinado repertório em detrimento daquele que é próprio aos alunos é, em si mesma, uma violência simbólica. Esta violência constitui-se na aplicação naturalizada e legitimada de determinados critérios de distinção alheios ao grupo no qual serão aplicados.

O repertório de domínio da maioria dos alunos, podendo-se estabelecer entre estes e aquele, uma relação de identidade, não é totalmente desconhecido pelos estagiários e/ou professores. O que existe de fato é uma rejeição implícita e não poucas vezes, explícita do dito repertório.

Esta rejeição tem sua base na idéia naturalizada de um determinado mecanismo de distinção; da existência de uma forma musical superior às outras.

Contudo, o problema é extremamente complexo pois não se reduz ao puro e simples reconhecimento de identidades culturais diversas nem à exaltação da cultura dos dominados elevando-a ao nível de proto-cultura. Existe a necessidade de uma análise das estruturas e mecanismos de reprodução e dominação estabelecidos na sociedade e, especificamente no campo da música e da educação.¹² Esta necessidade surge ante nós, ao queremos entender a forma em que se dão, no interior do campo específico e relativo às particularidades do caso analisado, os mecanismos que permitem a validação de determinados saberes musicais e sua incidência nos mecanismos de *integração/exclusão* social.

→ A só constatação da imposição dos critérios diferenciadores se faz insuficiente porque o próprio discurso que denuncia sua arbitrariedade faz, por sua vez, parte de um discurso que esconde, enquanto assume a existência descontextualizada de um determinado mecanismo diferenciador, a sua reprodução em diferentes níveis da sociedade.

Com efeito, se tomarmos como exemplo o caso da música dita clássica ou erudita (tradição europeia) e a crítica existente, e até certo grau consensual dentro de alguns círculos académicos, ao seu caráter de representante da cultura superior, veremos que, por via de regra, esta esquece que o mesmo procedimento que permite a sacralização desta particular cultura como universal, e que responde a determinados processos históricos, pode operar, e de fato opera, de maneira homóloga em outros níveis da sociedade, especificamente ao interior de diversos grupos que pugnam pela legitimação das suas produções simbólicas.

¹² Bourdieu e Lóic analisam a função velada contida no discurso do multiculturalismo, surgido no campo académico nos Estados Unidos e que esconde sérios problemas sócio-políticos reduzindo-os à necessidade de reconhecimento das culturas marginalizadas no âmbito académico, num artigo publicado no jornal *Le monde diplomatique edición Chile*, dezembro de 2000, pág 22-23

Um exemplo disto, altamente pertinente à nossa reflexão é o da denominada *Música Popular Brasileira* (em diante MPB).¹³ Esta tautologia aparece como uma denominação de gênero musical mais ou menos claramente definido, porém como mecanismo de distinção em processo de naturalização encerra muito mais do que isso.

O que por via de regra se entende por MPB, tanto na mídia como no ^{campo} acadêmico que a reconhece e valora, consiste num estilo ou gênero musical pouco definido, enquanto a sua forma, de um modo mais ou menos vago ligada ao samba carioca e suas variantes, mas que responde a certos fatores sócio-históricos determinados e a constantes na história da sua reprodutibilidade.

Curiosamente o possível problema decorrente do difuso das suas fronteiras estilísticas, vê-se superado por uma questão de *identidade nacional* que tem suas bases além das fronteiras do estritamente musical e que passa, em parte, pelo processo de transferência e *naturalização que tornara a sigla MPB algo significante para a cultura brasileira.*

Com efeito, a sigla MPB encerra dentro de si uma série de tendências, estilos e ritmos nacionais e estrangeiros –e suas misturas- desenvolvidos no eixo Rio/São Paulo a partir da primeira metade do século XX, mas principalmente na cidade do Rio de Janeiro, à época, capital federal e considerada como principal centro da cultura brasileira. Como elo entre os diversos estilos encontra-se a forma da sua reprodutibilidade segundo padrões de exponibilidade determinados pela mídia.¹⁴

A UNIRIO possui o único curso de nível superior em música popular brasileira. Este curso é, sem lugar a dúvidas, um curso de MPB. Ainda, há risco deste enunciado poder

¹³ A pertinência deste exemplo surge do fato de serem a maioria das músicas escolhidas no repertório para a apresentação das crianças no final do período, canções reconhecidas como pertencentes a esta denominação. Assim também, pelo lugar ocupado por ela tanto no campo da produção intelectual brasileira e especificamente carioca, como no campo acadêmico musical universitário.

¹⁴ Este tema específico foi desenvolvido pelo autor deste trabalho num artigo em que, a partir do texto "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" de Walter Benjamin, faz-se uma leitura aplicada à música popular brasileira. Esse artigo faz parte do projeto de pesquisa, ainda em andamento, "Vocações musicais e trajetórias sociais de estudantes de música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO" CNPq / UNIRIO, dirigido pela professora Elizabeth Travassos Lins.

parecer pejorativo, ele, na verdade, reflete uma realidade objetiva e comprovável ao revistarmos os conteúdos das suas principais matérias.

Tais currículos foram construídos sobre uma noção básica: a da idéia de uma forma específica de Música Popular Brasileira, não aspirando refletir a produção musical popular que tenha por definição ser feita no Brasil.

Sem pretendermos aprofundar num tema tão extenso e controvertido como o das identidades musicais populares e/ou folclóricas no Brasil, apontaremos certas linhas gerais da construção da idéia MPB, no intuito único da sua contextualização no presente trabalho.

A idéia a que apontam ditos currículos fica clara no modo em que é trabalhada a matéria "história da MPB", que faz também parte do currículo da licenciatura. Nela são estudadas cronológica e sistematicamente as produções musicais que alcançaram um certo grau de sucesso nos médios de comunicação de massa. A maioria destas produções ocorrem no Rio de Janeiro, ficando de fora desta análise a imensa maioria das produções da música popular no Brasil. Só a maneira de exemplo, podemos dizer que não fazem parte dos conteúdos desta matéria a intensa atividade musical do norte e nordeste, seja do sertão (considerado "folclore") ou das grandes capitais como Recife, Salvador, Manaus etc. (consideradas como música regional). O mesmo acontece com o resto da produção musical brasileira.

O conceito MPB implica um mecanismo de diferenciação que reordena o mapa da produção musical brasileira à sua imagem e traz consigo uma série de classificações dispostas hierarquicamente. Este mecanismo de distinção, como cultura legitimada e hegemônica no campo acadêmico, compele os diversos gêneros a se definirem em relação à cultura dominante. Do mesmo modo que acontece com a música clássica de origem européia, só que numa escala nacional.

A instauração do Bacharelado em MPB é um claro sinal da legitimação de uma específica e determinada visão de música popular brasileira, a MPB.

Fortemente ligada à Bossa Nova, a MPB é um produto elaborado ao interior de um campo específico (música popular de mercado), dentro de um grupo social determinado (a *classe média* carioca e paulista), que adquire uma conotação nacional e internacional sob condições históricas, sociais e matérias particulares (o Brasil da era J.K. e o cenário internacional de pós-guerra, hegemônico política e culturalmente pelos Estados Unidos) e que busca suas raízes nas incursões do samba carioca na mídia a *começos do século* e no samba exaltação da era Vargas. Contudo, na sua luta pela legitimação ela passa a ser atrelada historicamente à ideia de uma *classe média* emergente e intelectualizada, assumindo o papel de “concorrência estética” com os valores europeus com os que se encontra aparentada, contestando a ideia de uma música de arte, ou superior, única, porém não negando este mecanismo de distinção.

Destarte, a MPB passa a ser concebida como a representante legítima do projeto modernizador brasileiro.

Quase totalmente naturalizada, passa a ser ensinada nas escolas e faculdades fechando o ciclo da sua legitimação.

Num levantamento feito entre os estudantes de música do Instituto Villa-Lobos de UNIRIO, que procurava descobrir os repertórios trabalhados por estes na sua prática profissional,¹⁵ pode-se constatar que, daqueles entrevistados que declararam trabalhar com música popular, 59,9% denominaram seu repertório como MPB, Samba, Bossa Nova ou Choro, sendo 25,35% especificamente MPB. Na mesma amostragem, só um 1,4% inclinou-se pelo Frevo e igual porcentagem pelo Axé. Porcentagens semelhantes

¹⁵ Esta amostragem faz parte da pesquisa anteriormente citada.

receberam os outros gêneros cultivados, dentre eles Pop brasileiro, Funk, Soul, Gospel, Música de mídia, Pagode, Rock, etc.

Ao compararmos estes resultados com as cifras de popularidade e vendagem, as que apontam justamente os gêneros menos trabalhados como os de maior sucesso comercial, podemos constatar que o chamado fenômeno da MPB consiste numa legitimação principalmente ao interior dos campos específicos da produção acadêmica e musical e não no da indústria cultural.

Esta constatação reforça a idéia de uma *cruzada* em defesa dos valores musicais do Brasil, com que muitos dos professores e/ou estagiários encaram a labor docente.

Porém, existe o outro lado da medalha.

Não poucas vezes assistimos pessoalmente professores repreendendo ou censurando seus alunos por cantarem músicas de um repertório conhecido como "*Funk* do morro". Situações semelhantes ocorrem com o Pagode ou a chamada *Axé music*, entre outros estilos "indesejados". Sobre o *Funk*, em particular, se cerne um arsenal de conceitos elaborados à luz de outras tradições musicais e sociais: Que é "pouco musical" ou simplesmente que "não é música", que não é música brasileira, que suas letras são apologias ao crime, ou que é coisa de traficantes, que não possui harmonia ou que esta é pobre, etc.

Há algo na relação do *Funk* com a estética dominante (da que a MPB é uma das representantes), que nos impede tratá-lo como mais um estilo a ser estudado e desenvolvido nos processos de musicalização, provocando ora censura e rejeição, ora a vontade de "resgatá-lo" para fazer dele uma bandeira da cultura marginal. Este algo ao que apontávamos, não pode ser considerado, de maneira minimamente racional, como produto dos elementos estritamente musicais que o constituem. Pelo contrário parece se situar no âmbito das relações sociais estabelecidas na sua particular forma de produção.

Um exercício interessante seria despir o estilo da sua contextualização sócio política, arriscando uma definição segundo os elementos musicais constitutivos. Assim, o *Funk* pode ser entendido como uma forma musical composta por blocos aleatórios, em que o elemento unificador é uma construção rítmica sobre padrões mínimos, repetidos sequencialmente e, em alguns casos, acompanhados de um instrumento elétrico (baixo), eletrônico (teclados sintetizadores), ou gravado (*sampler*) na função de baixo, que desenvolve seqüências rítmicas mínimas, conhecidas como *grooves*. Sobre estes padrões constrói-se uma melodia, geralmente sem complemento harmônico e sem uma função tonal central, passando às vezes por giros modais ou insinuações tonais e fazendo uso livre da voz falada. Em alguns casos a melodia se mantém numa tonalidade paralela à insinuada pela construção minimalista do baixo, entendida como base. Excluindo uma análise do conteúdo das letras -cujas duas principais vertentes apontam, uma à realidade social imediata da favela e a outra ao caráter erótico da dança que pode acompanhar o estilo- pode-se contatar uma curiosa (por falta de melhor termo) semelhança com a forma em que são construídas algumas peças pertencentes a determinadas correntes da “música contemporânea”, herdeira crítica da tradição européia, que por sua vez é considerada, no campo da produção artística acadêmica, como uma das formas de expressão mais elevadas da cultura ocidental.

Fica claro que tanto a estética como os conteúdos líricos deste estilo agridem a estética e a moral das camadas superiores da sociedade carioca, de onde são oriundos a maioria dos professores ou cujos valores adotaram no processo de aquisição do *habitus* acadêmico. Porém, desde uma perspectiva centrada na prática docente não seria coerente traçar uma planificação curricular baseados em estreitos julgamentos de tipo moral, toda vez que estes respondem a considerações inerentes a cada grupo.

Citamos o caso do *Funk* como um exemplo paradigmático da forma em que operam os instrumentos *unificadores/diferenciadores* como mecanismos de exclusão, que nos faz sentir como natural descartar uma cultura de modo apriorístico, sem sequer considerar seu potencial musical técnico ou mesmo simbólico, como elemento integrador.

Como dizíamos anteriormente, não é a nossa idéia tirar conclusões apologéticas da estética das culturas marginalizadas, porém as causas da particular estética do *Funk* cumprir uma clara função integradora nas comunidades jovens das favelas do Rio, não se reduzem à simples influência de uma mídia *estrangeirizante*, nem muito menos a uma suposta decadência intrínseca à decomposição social dos setores marginais, o que justificaria uma ação civilizadora nas favelas. Pelo contrário, apontamos para a necessidade de assumir os mecanismos que, uma vez naturalizados sob a forma de estéticas puras ou preceitos morais elevados, contribuem para a reprodução de instrumentos de diferenciação/hierarquização que representam uma ordem excludente e opressora.

Mais do que a questão propriamente curricular, são as relações de força que operam na escolha dos mesmos o que determinará, de maneira velada e aceita como natural, no modo particular em que serão aplicadas as metodologias estudadas pelos professores-estagiários no âmbito universitário. (Desde) este ponto de partida revistaremos a aplicação destas no caso específico da experiência vivenciada no estágio.

II.IV Metodologias: os como escondendo os por quê

Ao constatar o enunciado na introdução deste capítulo, no sentido de que os objetivos e metodologias adquiridos no âmbito universitário passarem, na prática, a um segundo plano, *corremos o risco reducionista, reforçado pelo que costumamos chamar de senso comum*, de achar que o problema é inerente às técnicas aprendidas ou, pelo contrário, às opções -no sentido de ações conscientes e não externamente determinadas- dos próprios estagiários.

De um modo geral, as técnicas aplicadas -num sentido formal- pelos estagiários fazem parte de um debate que se dá atualmente no âmbito acadêmico nos grandes centros da produção simbólica, pelo qual seria impróprio apontar uma suposta desatualização dos conteúdos como motivo das defasagens produzidas na prática concreta de musicalização nas favelas (isto se acreditássemos numa evolução centralizada do conhecimento, o que seria quiçá a única base para aqueles que buscam guiar o debate das idéias e mesmo as práticas, datando teorias elaboradas no chamado primeiro mundo).

Se bem é verdade que a discussão sobre as metodologias e abordagens a serem aplicadas num contexto determinado, não ocorre com a profundidade desejada, servindo para a apropriação de conceitos de um modo superficial e indiscriminado, implicando assim na aplicação dos mesmos no sentido de *tautologias*, *facilitando uma prática acrítica justificada na idéia de se dispor das ferramentas necessárias à aplicação de uma docência musicalizadora eficiente*, deve-se reconhecer nestes métodos, importantes aportes tanto à prática como a uma reflexão mais aprofundada sobre a experiência da aprendizagem musical.

Não *pretendemos neste espaço, desenvolver uma análise exaustiva dos métodos utilizados pelos estagiários ou que fazem parte do currículo por eles estudado no âmbito*

universitário. Enunciaremos alguns deles na idéia de estabelecer a maneira em que, na prática, estes são aplicados pelos estagiários e o como se dá essa relação.

O leque de metodologias estudadas pelos estagiários no âmbito universitário, para depois aplicá-las nas escolas, segundo seus próprios critérios, é bastante diverso. Se seguirmos a distinção de metodologias feita pelo professor do Instituto de Educação de Londres, Keith Swanwick,¹⁶ teremos uma visão geral dos métodos e abordagens dos quais tem notícia os futuros professores-estagiários.

Swanwick reconhece três bases lógicas antagônicas em educação musical, as que cataloga segundo a função atribuída ao professor como “caixa postal”, “jardineiro” ou “agente cultural”.

A primeira responde a um abordagem “centrada na matéria” ou “tradicional” que procura inculcar no aluno “o que há de melhor na tradição musical ocidental”. Uma figura preponderante nesta visão é Kodaly. A idéia central nesta tradição é treinar o aluno para ser capaz de perceber só a melhor música, cabendo ao professor a função de filtrar as informações indesejadas.¹⁷

A segunda categoria está centrada no “desenvolvimento natural das crianças” procurando um ensino progressivo. Tem suas bases em Rousseau, seguindo seu desenvolvimento numa linha desenvolvida por Pestalozzi, Froebel e principalmente Carl Orff. Sua idéia central é priorizar um envolvimento direto com a música, procurando através da improvisação desenvolver a imaginação musical. Esta corrente fora desenvolvida na segunda metade do século XX por Jhon Pynter e Murray Shafer entre outros, os que puseram um acento na improvisação criativa, dando origem à denominada música criativa nas escolas.

¹⁶ SWANWIK (1993)

¹⁷ SWANWIK (1993) Pág. 22

Contudo, tanto a visão tradicional como a daqueles comprometidos com a criatividade, no que diz respeito ao problema derivado da diversidade cultural de repertórios musicais que coexistem na sociedade ocidental nesta virada de milênio, tem se mostrado insuficiente. Enquanto a primeira simplesmente ignora todo e qualquer repertório alheio ao da tradição dos “grandes mestres”, a segunda tem também restado importância ao assunto, assumindo estes repertórios como um fenômeno social mais do que artístico.¹⁸

A terceira, e mais recente, das bases reconhecidas por Swanwick, tenta dar conta de uma proposta que inclua uma visão multiculturalista dentro de uma sociedade globalizada. Esta visão reconhece na mídia uma certa função unificadora, criadora de uma espécie de “cultura folclórica amplificada” e propõe apropriar-se dos elementos inculcados pela cultura de massas, toda vez que ela mistura ritmos sincopados com sons eletrônicos sobre uma base harmônica em sua maioria herdeira da tradição clássica e romântica.¹⁹

Independente das possíveis análises críticas que poderiam ser desenvolvidas sobre estas diferentes abordagens metodológicas, nos interessará a leitura feita -de um modo geral e produto das observações feitas na prática vivenciada no estágio- pelos próprios estagiários ao interior da sala de aula, assim como da percepção dos alunos em relação às mesmas. Isto é, sua contextualização no campo específico ao que se refere o presente trabalho. Deste modo, não faremos em momento algum, críticas a elas enquanto teorias da educação musical nem no que diz respeito aos princípios que inspiram tal ou qual abordagem.

O departamento de educação do Instituto Villa-Lobos (CLA/UNIRIO) orienta seus alunos priorizando uma prática de musicalização à luz das ideias desenvolvidas pelas duas últimas abordagens anteriormente descritas (representadas principalmente pelos autores Orff, Pynter e Schafer). Procurando uma interação entre elas é somado -neste

¹⁸ SWANWIK (1993) Pág. 26

¹⁹ Idem.

contexto teórico- o estudo do aprendizado musical não formal como por exemplo, os aportes neste sentido feitos por Antonio Madureira, entre outros.

Das mesmas experiências anteriormente relatadas ao analisarmos as questões relativas à escolha de repertório, pode-se extrair já, uma clara noção da defasagem existente entre os conhecimentos universitários adquiridos e as práticas docentes efetivamente aplicadas no morro:

Enquanto Paynter e Schafer apontam para uma estimulação do contato direto com o som fora de qualquer contexto significativo, ou seja, “livre de padrões externos”²⁰ podemos conferir que é, pelo contrário, o repertório -sob as condições já analisadas- o que norteará o trabalho a ser desenvolvido. Enquanto no contexto acadêmico entende-se a improvisação como ferramenta fundamental para potencializar a livre expressão como “possibilidade de participar com a própria música”²¹. Na prática esta é, quando utilizada, totalmente *instrumentalizada*,²² usada como simples ferramenta para a consecução de objetivos preestabelecidos em cuja direção o aluno será “orientado”, geralmente sob critérios de eficácia em relação a fatores alheios aos da própria criação, restando à improvisação toda sua capacidade potencializadora da linguagem do aluno. Enquanto Swanwick aponta para a necessidade de incluir o *background* musical dos alunos e se ouve falar em corredores e pavilhões universitários na riqueza da diversidade cultural brasileira, os garotos da favela vivem a negação ou a *instrumentalização* da sua identidade cultural.

Sem dúvida existe uma espécie de barreira que impede a concretização prática destes princípios (a criatividade como um valor em si; a musicalidade intrínseca ao ser

²⁰ Ver PAYNTER, J. & Aston, P. (1970) *Sound & Silence*, London, U.M. Press. e SCHAFER, M. (1991) *O ouvido pensante*, São Paulo, UNESP

²¹ GAINZA, Violeta, (1975) *La Improvisación Musical*, Buenos Aire, Ricordi

²² O termo será aqui usado no sentido da intenção de reduzir a força de um objeto ou sujeito, a uma função de simples ferramenta operada por uma força maior, não guardando nenhuma relação com um sentido relativo aos instrumentos musicais.

→ não estão na bibliografia que consta no final da monografia

→ não estão na bibliografia que está no final da monografia

humano, independente dos contextos sociais; a linguagem musical inerente a qualquer cultura, independente dos critérios diferenciadores). Este empecilho encontra-se justamente nas verdadeiras relações de força escondidas por trás das construções simbólicas e que operam, no estar escondidas -não reconhecidas como tais-, como violência simbólica; força reproduzida no *habitus* adquirido pelos professores, estudantes, diretores, estagiários ao longo de anos de aprendizado escolar, cultural e familiar, imersos num processo de naturalização das “regras do jogo” cultural, escolar e acadêmico.

O fato dos estagiários serem os que decidirão, em última instância e sob os critérios por eles considerados pertinentes, que repertórios e, logo, que metodologias e como estas serão aplicadas, longe de dar a eles uma merecida liberdade de ação, opera como fator preponderante para uma prática reproducionista dos valores estéticos -e políticos- da cultura dominante.

Com efeito, não existindo no âmbito acadêmico, um espaço para o debate das questões relativas a uma análise das relações de força contidas nas produções simbólicas, assim como das implicações sociais e políticas da sua ação específica como professores de música num contexto determinado -como a escola na favela- não são dados a eles os elementos necessários para desenvolver uma prática coerente com as expectativas neles depositadas, no sentido de serem capazes de, considerando as condições reais e relações objetivas do entorno onde irão trabalhar, desenvolver práticas musicais integradoras, ajudando seus alunos a se tornarem conscientes do capital musical que possuem.

Como dizíamos ao introduzir as questões relativas ao conteúdo aplicado pelos estagiários no morro, há sem dúvida, importantíssimos aportes nas técnicas desenvolvidas para a musicalização nas metodologias abordadas e na concepção pré-figurativa do ensino em música. Todavia, parece-nos que estes elementos e abordagens,

sem a necessária análise das relações objetivas que operam ao interior de cada campo específico -procurando a contextualização das práticas docentes decorrentes delas, num sentido histórico, político, social e cultural-, tornar-se-ão estereis, permitindo ainda, mediante o uso descontextualizado das idéias contidas nesses métodos e abordagens, a soma da força contida nessas idéias -enquanto poder simbólico- às relações de força específicas estabelecidas no campo em que serão aplicadas (a sala de aula na escola da favela).

II.V Relações professor aluno, onde o oculto menos aparece

Nas observações feitas no estágio curricular vivenciado, pudemos verificar duas questões que atravessam constantemente a relação professor-aluno: A questão da disciplina e, o que na verdade é uma decorrência e uma determinante da anterior, a questão da participação.

É comum encontrarmos em autores preocupados com a ação reprodutora da instituição escolar, o autoritarismo dos professores sendo apontado como um fator preponderante da mesma.²³ Contudo, encontramos também, e com razão, o temor às experiências tipo “escola nova” que conduziram, no caso específico da educação artística, a práticas esvaziadas de conteúdo, confundindo liberdade com permissividade e as práticas de oficina de música entendidas como ausência de estruturação curricular, dissociadas do trabalho de aquisição de habilidades musicais e de elaboração de conceitos.²⁴

É relativamente fácil entrever uma estreita relação entre conteúdo, metodologia, disciplina e participação na ação pedagógica, sendo dado observar como a aplicação prática das diversas propostas político-pedagógicas em contextos determinados, incidem numa priorização, de fato, de alguns destes aspectos em detrimento de outros. Isto é, um dos efeitos de todo e qualquer planejamento curricular implica numa hierarquização das tarefas da ação pedagógica, ou seja, na subordinação de determinados aspectos dessa ação a outros, segundo critérios predeterminados, anteriores à própria ação.²⁵ Todavia, a experiência vivenciada nos faz acreditar que não é só o planejamento curricular baseado em determinadas concepções político-pedagógicas o que determina o peso conferido a cada um destes aspectos.

²³ TEDESCO (1989)

²⁴ SANTOS (1994)

²⁵ Este ponto será desenvolvido amplamente no seguinte capítulo.

Na parte dedicada ao análise das questões relativas ao repertório, neste mesmo capítulo, expúnhamos o seguinte testemunho vivenciado:

Durante um ano de estágio assistimos inúmeras vezes a situações de completa desmotivação dos alunos perante os esforços estéreis de professores-estagiários tentando “ensinar” determinados repertórios previamente escolhidos por eles. Na maioria dos casos esta situação era encarada por nós, professores, como um problema de disciplina dos alunos. E salientáramos o fato “curioso” de que a forma em que se dava a desordem decorrente desta desmotivação, incluiu quase sempre, manifestações musicais próprias às crianças da favela.

Aparecia ante nós, com relativa clareza, a estreita relação entre conteúdo, metodologia, disciplina e participação na ação pedagógica, já mencionada, assim como o modo em que estes fatores adquirem pesos e validades diferenciados de acordo com o contexto social específico em que será aplicada uma determinada ação pedagógica.

Assim, o contexto das relações sociais estabelecidas em cada grupo determinado, do mesmo modo que as produções simbólicas e as relações de força -ocultas- contidas nelas, serão também, determinantes na forma final da ação pedagógica (assim como na sua legitimidade e eficácia como imposição de conteúdos).

A separação metodológica que propuséramos –disciplina e participação-, busca analisar estes dois aspectos na idéia de organizar, de alguma maneira, o material observado durante o estágio curricular. Porém, não pretende separar estes aspectos da sua relação intrínseca com o resto da ação pedagógica como um todo.

Esta separação metodológica é contudo uma operação arriscada devido à inter-relação existente entre ambas questões. Especialmente delicada pois em cada caso procuraremos justamente os motivos desta dupla determinação. Isto é, do fato de que tanto a participação efetiva dos alunos é determinada -em parte- pelo grau de disciplina

alcançado, quanto esta dependerá do grau de participação dos alunos nas dinâmicas propostas.

Como pode-se observar no exemplo citado na parte relativa às questões de repertório, e que logo fora desdobrado nas questões metodológicas, o problema da disciplina é intrínseco à ação pedagógica.

Num contexto social -como no caso específico em que vivenciáramos nosso estágio curricular- caracterizado pelas mais variadas formas de violência explícita e implícita, material e simbólica, altamente naturalizadas, o trabalho pedagógico vê-se inserido numa realidade poucas vezes definida com clareza nos textos acadêmicos ou na mídia.

Uma realidade que se mostra com dureza, com a que o estagiário se depara pela primeira vez, só ao subir o morro no primeiro dia de aula.

O tema da violência é intrínseco ao da disciplina. E é uma via de mão dupla.

Contudo, o jargão acadêmico nem sempre suporta a crueza da realidade social como vivenciada nos estratos mais afetados pela miséria e a exclusão social. Geralmente preferimos achar que se trata de situações de exceção e optamos por pensar, em abstrato, numa sociedade mais fraterna. Assim, via de regra, o tema da violência é reduzido à ação de anti-sociais ou tratado de um modo geral, à procura das causas da mesma desde um ponto de vista macro-social ou bem, rodeado de eufemismos de maneira que, com dificuldade, consegue-se refletir o problema na sua real dimensão.

Destarte, o estagiário chega na favela com uma idéia construída e adquirida, principalmente, pela sua relação com ela. O modo em que se dá esta relação passa direta ou indiretamente, pela mídia e pelo “senso comum” relativo ao seu próprio grupo de origem e às construções simbólicas legitimadas e naturalizadas como cultura dominante (efeito ideológico).

É nestas condições que o estagiário vê-se obrigado a enfrentar situações específicas, como as constantes brigas e insultos comuns ao modo de se relacionar da maioria dos garotos.

Só no intuito de expor uma noção desta realidade específica, no que sentimos como uma “violência material naturalizada” na relação entre os alunos, exemplificaremos a experiência do nosso primeiro dia de aula no estágio:

Aos poucos minutos de começadas as atividades, um dos garotos, de aproximadamente nove ou dez anos de idade, repreendeu um colega que fazia gestos obscenos às costas da professora nos momentos em que esta não estava olhando, e deu-lhe um golpe de punho nas costas. O colega reagiu imediatamente lhe acertando um chute em pleno rosto. Tudo isso em meio aos gritos da professora estagiária, a que proferia todo tipo de ameaças, e cuja autoridade via-se cada vez mais afetada na medida em que mais tentava reprimir a violência que tomava conta da aula.

Não cabe a nós, neste trabalho desvendar as causas últimas deste tipo de violência porém, é dado entender que ela é consequência da estruturação das relações sociais - como produto duplamente determinado quanto às relações de força objetivas que operam nela- de um modo anterior às crianças como meros indivíduos “donos da sua ação”.

O conceito de disciplina, neste contexto específico, adquire para os estagiários, na medida em que se adentram no trabalho escolar, uma nova dimensão, e a compreensão dos elementos que a originam e dos que a justificam, uma questão de urgência.

Desprovido dos elementos necessários para uma análise aprofundada destas questões, o estagiário age naturalmente, de acordo com o *habitus* adquirido ao longo da sua experiência escolar e familiar, reproduzindo uma noção de autoridade e de disciplina cujas origens e força reprodutiva, desconhece. Neste sentido, as noções e abordagens

enunciadas e revistas no âmbito universitário, retrocedem perante uma força que parece incontestável, a que se apresenta sob a forma de regras do jogo naturalizadas que incidem numa ação puxada pela premência de uma realidade que exige dele uma ação rápida e eficiente.

Assim, no estágio vimos se repetirem cenas inúmeras vezes vivenciadas na nossa vida escolar: professores impondo o silêncio sob pressão antes de começar qualquer atividade; alunos expulsos de aula por falarem, cantarem ou batucarem ritmos na mesa fora dos momentos indicados pelo professor; crianças de entre seis e dez anos, obrigadas a ficarem sem poder fazer suas necessidades biológicas por períodos de duas e até quatro horas; turmas pressionadas pelo professor a fazerem determinada atividade em troca de serem eximidas de alguma outra responsabilidade acadêmica, enfim, autoritarismo, chantagem, estímulo à competitividade individualista, extorsões das mais diversas, abusos de autoridade, etc.

Este tipo de atitudes via-se apoiada na idéia de um imperativo (um sentimento comum à maioria dos professores e estagiários com que trabalháramos) que muitas vezes fazia-se explícita: “há que dominar às feras”.

Uma idéia, muito bem conhecida pelos estagiários da UNIRIO, que leva em consideração a relação disciplina/conteúdo/participação, é aquela que busca na determinação de um “ponto gerador” das atividades pedagógicas, a partir dos próprios “interesses” dos alunos. Contudo essa procura não é isenta da influencia das relações de força objetivas contidas nos sistemas simbólicos e não pode ser assumida como elemento isolado, como objetivo em si. Ou seja, embora construída a partir de uma certa análise das relações sociais e no intuito de incorporar a diversidade cultural inerente à sociedade contemporânea, a idéia do “ponto gerador” se desprovida de uma análise das relações de força que operam ocultas num sistema simbólico relativo a uma ação

pedagógica determinada, fica reduzida a uma simples abstração, possibilitando sua utilização num sentido ideológico.

Para alcançarmos uma compreensão da função disciplinadora da ação pedagógica, sem cairmos em simplificações e lugares comuns, é necessário entender como é determinada a legitimidade da autoridade escolar, embora isto possa significar um certo desencantamento.²⁶

A função disciplinadora é inerente à ação pedagógica dado que esta precisa daquela para impor seus conteúdos. Ora, qualquer ação pedagógica é, em si, uma violência simbólica pois significa a imposição de um arbitrário cultural.²⁷ A ação pedagógica escolar é, deste modo, uma violência simbólica legítima, isto é, legitimada socialmente. Isto implica que, por exemplo, a violência simbólica contida na ação pedagógica dos estagiários, não o está unicamente nas atitudes “aparentemente violentas” ou que moralmente violentam determinados direitos dos seus alunos (autoritarismo) mas na essência da sua ação, como imposição de um arbitrário cultural.²⁸

A legitimidade da sua autoridade como professor, logo, a legitimidade da disciplina (em ambos sentidos) por ele imposta, provem tanto dos conteúdos -produções simbólicas legitimadas que somam à relação professor/aluno sua própria força como poder simbólico- como da autoridade a ele delegada pela instituição Escola -instância legitimada e legitimadora de reprodução da ação pedagógica dominante-.

Todavia, existe uma relação direta entre o grau objetivo de arbitrário da ação pedagógica e o grau de arbitrário da cultura imposta.²⁹

²⁶ O termo é utilizado no sentido dado por Weber, Max de uma remoção progressiva da mente, das aparências fenomenais.

²⁷ BOURDIEU & PASSERON (1982) pág. 20

²⁸ O poder simbólico não se reduz jamais, por definição, à imposição de força. Ver BOURDIEU & PASSERON (1982) pág. 22

²⁹ BOURDIEU & PASSERON (1982) pág. 24

atribuindo o fato a uma questão de “disciplina”. Contudo, este tipo de situação só é possível graças a um determinado deterioro no grau de legitimação da construção simbólica (uma determinada concepção de música como um todo) e da própria ação pedagógica, cuja legitimidade provém da anterior.

Ouvimos muito falar na decomposição do tecido social, especialmente nos setores marginais da sociedade. Esta decomposição significa justamente que, dado que as relações de força objetivas que operam nesses setores articulam-se de maneira diferente, as produções simbólicas legitimadas (repertório, noção de autoridade, relações pessoais, função social do indivíduo etc.) são outras que as das classes dominantes, tendo a ação pedagógica maior dificuldade para impor suas próprias produções como legítimas.

Dito em outras palavras, uma criança que cresceu num meio onde tudo dizia a ela da importância e da naturalidade de se estudar música, e nesse tudo pode-se incluir família, escola, amigos, programas educativos etc, não sentirá nenhum estranhamento ao ficar uma hora “estudando” música numa sala de aula. Sua facilidade de se relacionar com os novos cognatos não se deve, exclusivamente, aos saberes anteriormente adquiridos mas, ao conjunto das relações socialmente estabelecidas assim como ao conjunto de normas socialmente adquiridas e naturalizadas pela própria experiência na família, na escola e no convívio social de classe. A própria relação com a autoridade faz também, parte do seu *habitus*. Ele “sabêrá”, antes mesmo da sua chegada na escola da importância da música Clássica e talvez da MPB. A criança do morro, não reconhecerá estes repertórios como próprios, nem os códigos verbais e comportamentais do professor, provocando nele um estranhamento, isto é, “suspeitando” a imposição do arbitrário.

Desde a maneira em que é escolhido o repertório, passando pelas metodologias, a forma em que os professores estagiários procuram os pontos geradores, guiados ora por

determinadas concepções morais ora pela aplicação irrefletida de abordagens que nada dizem ao universo simbólico desses garotos, até à própria instituição escolar e o planejamento curricular a nível universitário, incidirão no grau de participação dos alunos num determinado trabalho escolar.

É fácil entender que não seja o mesmo desenvolver um planejamento das atividades de musicalização, determinando critérios pedagógicos a serem aplicados, numa escola particular, que realizar o mesmo trabalho numa escola municipal numa favela da Zona Norte do Rio. Contudo, não é fácil encontrar a disposição -afinal uma decisão política- de determinar as causas desta diferença, no intuito de aceder a uma elaboração curricular que contemple esses fatores diferenciadores e os potencie, fugindo aos lugares comuns que inundam os discursos ao se falar no tema.

É esta a idéia que impulsiona nossa procura de uma articulação curricular.

*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática
Sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.*

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

Capítulo III

O oculto e o aparente: noções para um novo currículo

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

-Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

*-A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –
mas pela curva do arco que estas formam.*

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

-Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde:

-Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino

As Cidades Invisíveis, São Paulo, Editora Schwartz, 1991

Breve preâmbulo

Ao olharmos com atenção o trabalho desenvolvido até agora, podemos constatar que existe uma idéia subjacente a toda a experiência analisada nele e à que apontam as diversas reflexões feitas em, e desde, cada um dos diferentes tópicos abordados:

Por trás do que é planejado como metodologias e conteúdos a serem aplicados numa determinada ação pedagógica, isto é, por trás do currículo explícito e da ação do professor como agente desse currículo, existe uma “força” que incidirá de um modo decisivo no resultado final dessa ação. Esta “força” oculta encontra-se tanto nos conteúdos implícitos (relações de força objetivas) ocultos trás os conteúdos explícitos (produções simbólicas legitimadas) que se pretende ensinar, assim como no conjunto das relações e estruturas que fazem parte do ambiente escolar. Num ambiente escolar que, por sua vez, faz parte de uma estrutura de relações maior que determina e pela que é determinada. Nesta dupla determinação essa “força” desempenha um papel fundamental.

Tanto os aspectos ocultos contidos nos conteúdos quanto aqueles que fazem parte do ambiente escolar nos revelam a real dimensão da labor educativa institucional, ao mostrar-nos o modo em que a escola está inserida no contexto social extra escolar, na medida em que nos alerta para a importância do ambiente escolar nos processos de ensino/aprendizagem.

A importância do jogo de relações, do qual faz parte a ação pedagógica, nos leva a nos questionarmos pela possibilidade deste aspecto da realidade da escola ser articulado no planejamento curricular.

Assim, na nossa procura partimos da premissa de que a articulação de um planejamento curricular que dê conta das contradições existentes entre os objetivos explicitamente declarados e aquilo que realmente é feito para alcançá-los, é fundamental para a

constituição de uma ação pedagógica crítica efetiva -que não restrinja seus limites à simples reprodução irrefletida das estruturas sociais-.¹

À luz destas reflexões e na procura dessa possível articulação, encontramos no conceito de *currículo oculto* uma ferramenta teórica propícia que permite -se utilizada de modo diferenciado, analisando as especificidades relativas a cada caso- a articulação curricular destes elementos constitutivos da ação pedagógica, os que na tradição dominante permaneciam até agora invisíveis ao planejamento curricular.

Neste capítulo discorreremos as questões abordadas -visto que são propostas- de um modo um pouco mais teórico, no sentido de uma tentativa de cruzamento do conceito de *currículo oculto* -que implica numa específica abordagem e numa teoria geral da educação- com as reflexões e análises por nós desenvolvidos. Todavia, não pretendemos -por razões de tempo e espaço limitados- expor de maneira acabada e estruturada, a elaboração teórica do conceito de *currículo oculto*. A nossa leitura do mesmo é adaptada ao caso específico sobre o que foram construídas nossas reflexões. Do mesmo modo, não procuraremos tirar conclusões definitivas do que deveria ser a ação dos professores e estagiários num contexto determinado.

Direcionaremos sim, nossos esforços no intuito de apontar linhas de pesquisa a serem desenvolvidas posteriormente, aportando a elas tanto as nossas reflexões sobre uma experiência particular como alguns conceitos aqui elaborados e/ou estudados. É nesse sentido despretenso² que tomaremos a idéia geral do conceito de *currículo oculto* procurando articular só as partes que mais se adaptem às conclusões por nós encontradas na análise crítica anteriormente desenvolvida.

¹ O posicionamento tendente a tornar consciente o arbitrário contido nos sistemas simbólicos que permitem a reprodução das estruturas sociais na procura de uma ação pedagógica coerente com esta tomada de consciência, implica numa opção claramente política. Contudo, não surge de uma concepção filosófico-política anterior nem alheia à procura de uma prática pedagógica eficiente mas, da constatação objetiva da função dos sistemas simbólicos assim organizadas como poder de produzir e reproduzir a exclusão e a miséria, através da naturalização de formas simbólicas que servem os interesses de um pequeno grupo ao interior da sociedade.

Exnergar o *Oculto* para o tornar *Manifesto* visando alcançar o *Real*

A idéia básica encerrada no conceito de currículo oculto é bastante simples e o seu objetivo é, justamente, incluir de modo consciente, os aspectos da realidade escolar que incidem diretamente no resultado final da ação pedagógica, na conceitualização do currículo.

Uma correta leitura desta idéia exige o entendimento do currículo de um modo contrário ao da tradição que, a partir da divisão entre o trabalho de determinação e planificação programada dos conteúdos e das atividades, e o trabalho prático docente visto como simples aplicação do anterior, nega a dimensão dinâmica da sua realização, tornando impossível uma aproximação dos elementos que mediatizam a transformação dos pressupostos e princípios estipulados em resultados objetivamente alcançados. Esta visão de currículo considera aos professores e alunos como únicos agentes que intervêm na configuração e desenvolvimento curriculares.

Desta maneira, entende-se que o *currículo real*, ou seja, aquele que é resultado das diferentes fases do planejamento, do desenvolvimento e da sua aplicação prática, não se reduz àquilo que é dito aos professores que devam ensinar aos seus alunos, nem àquilo que, em vistas ao anterior, o próprio professor acredita ou diz estar ensinando. Chamaremos à soma destas duas fases do planejamento e da ação de *Currículo manifesto*.²

Por outro lado, como pode-se desprender da experiência analisada neste trabalho monográfico, o que os alunos efetivamente aprendem é algo objetivamente diferente, não se vendo reduzido aos ideais e intenções que se diz estar desenvolvendo no *currículo manifesto*.

² SACRISTAN, J. Gimeno, "El Currículum: ¿Los contenidos de la Enseñanza o un Análisis de la Práctica?" In SACRISTAN, J. G. & PEREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1998

À soma de fatores não contidos no *Currículo manifesto* e que incidem no resultado final do processo de ensino/aprendizagem, chamaremos de *Currículo Oculto*.³

O *currículo real* é alcançado assim, mediante a integração de ambos currículos, o manifesto e o oculto.

Sendo o objetivo de toda ação pedagógica alcançar determinados resultados por parte dos alunos, poderia se dizer que, para tornar possível a integração do lado oculto do processo de ensino, é necessário compreender o currículo desde a perspectiva dos que apreendem.⁴ Isto é, entender o currículo como sendo também o compêndio de todas as experiências vivenciadas pelo aluno nos ambientes escolares.

Fica clara a importância de se conhecer profunda e criticamente o ambiente escolar. Nele, as relações sociais, a distribuição do tempo e do espaço, as relações de autoridade, o uso de prêmios e castigos, o clima de avaliação, o incentivo à competitividade, constituem todo um *currículum oculto* a ser superado pelo aluno se este quer ter sucesso na vida escolar e acadêmica.⁵

Os efeitos deste *currículo oculto* se mostram com maior clareza nas dificuldades dos alunos mais do que nos seus êxitos, pois elas refletem as exigências de adaptação que são colocadas a eles.

No nosso entender, estas exigências incluem, além do imperativo social da adaptação por parte dos alunos a uma série de normas social e institucionalmente estabelecidas, a de assumir como naturais e próprios os conteúdos a eles impostos como objetivo da aprendizagem.

Assim, tanto as normas de convivência, as regras estabelecidas, a distribuição espacial e geográfica das salas, e todos os elementos internos e externos que determinam o ambiente escolar, quanto as relações de força *eufemizadas* como relações de

³ Idem.

⁴ Op. Cit. Pág. 152

comunicação que estão por trás dos conteúdos gerais e específicos e das metodologias aplicadas, fazem parte deste *currículo oculto* que o aluno deve superar para alcançar com sucesso sua escolaridade.

Assim por exemplo, o caso por nós descrito em que uma aluna se nega a continuar as atividades, questionando o sentido das mesmas⁵ é uma forma de resistência ativa às normativas deste currículo. Contudo, as formas de resistência ativa e passiva a estas normativas são diversas, vendo-se revertidas em problemas de disciplina, pouco aproveitamento, falta de motivação, chegando até o fracasso escolar e o abandono.

Contudo, a análise do que, de modo oculto, desprende-se da experiência nas escolas tornar-se-á parcial se não apreciarmos que seu significado vai além de dita experiência.

Com efeito, as normas e valores estabelecidos no convívio ao interior da escola não surgem de modo espontâneo e alheio ao resto da sociedade. Embora a escola elabore seus próprios ritos, estes dizem respeito a valores socialmente constituídos e à forma de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais.

Daí a inegável relação do currículo oculto das práticas escolares com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade.

É justamente neste ponto em que se produz o cruzamento do conceito de *currículo oculto* com a teoria da violência simbólica como ferramenta de análise dessas funções.

⁵ JACKSON, J. "La vida en las aulas". Apud SACRISTAN(1998)

⁶ Exemplo vivenciado no estágio curricular e citado no apartado dedicado à disciplina no capítulo II do presente trabalho.

A tradição erudita como fonte e paradigma do ensino formal de música

A mesma abordagem dos conteúdos curriculares efetivos -no sentido de integrar os elementos constitutivos do ambiente escolar e social, assim como aqueles que estão inseridos como forças ocultas, nos conteúdos e as metodologias aplicadas- pode ser ampliada a outras instâncias do ensino formal de música, guardando as ressalvas decorrentes da estrutura institucional e dos contextos sócio-históricos relativos a cada caso.

Assim por exemplo, o chamado “ensino *conservatorial*”⁷, comum tanto aos conservatórios, Bacharelados em geral (instrumentos, canto, composição e regência) como a quase todo o ensino da prática instrumental de excelência e ao ensino técnico-profissionalizante de música, reproduz uma série de problemas que, embora tenham sido objeto de críticas pelo seu autoritarismo e tecnicismo irrefletido, numa extensa bibliografia ao longo de, pelo menos, os últimos oitenta anos, continuam a operar seus efeitos no ensino de música de maneira quase totalmente hegemônica.

A impossibilidade real de transformar essa crítica ao modelo tradicional do ensino de música, numa prática concreta -embora esta intenção possa se ver refletida em quase todos os textos orientadores e planejadores do ensino de música no âmbito acadêmico das licenciaturas e também, em muitos dos casos, no institucional administrativo-⁸ reflete a existência de toda uma estrutura que atua como mediatizadora dos princípios defendidos nos currículos de educação musical, impossibilitando sua aplicação efetiva.

⁷ Termo usado para se referir ao modo particular de se conceber a prática pedagógica das escolas de música especializadas, onde a mesma está voltada para a transmissão de conteúdos, sendo fortemente centrada no professor como detentor de conhecimentos socialmente legitimados. Ver PENNA, M. (1995)

⁸ O documento MULTIEDUCAÇÃO, preparado pela sub secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, inclui uma visão tendente a resgatar o conhecimento anterior dos alunos assim como a potencializar as práticas necessárias ao desenvolvimento e aproveitamento das linguagens musicais próprias. Esta visão implica numa clara crítica ao ensino “conservatorial”.

Quando a professora Arroyo⁹ apontava aos ensinamentos da sociologia ao se perguntar pelas razões das mudanças operadas na música do século XX não alcançarem as salas de aula, poderíamos dizer que apontava a razões entendidas como extra-escolares ou extracurriculares que mediatizam a consecução dos conteúdos.

Quando um aluno de instrumento abandona a escola em que é instruído porque não encontrou nela o que “procurava”, podemos entrever outra face do mesmo problema, a face vista desde o ângulo particular dos que aprendem. E é que desde a disciplina imposta pelos professores, as matérias específicas, as metodologias, até as relações sociais, a postura exigida para a “correta” interpretação do instrumento, a disposição espacial e arquitetônica das dependências escolares, afinal, tudo força o aluno a se adaptar a uma determinada concepção da vida social e em particular da música que ele “deve fazer”, tudo nesse ambiente exige dele a aceitação de uma determinada estética aplicada.

A questão é, se essa particular estética imposta, se essa particular concepção subjacente à prática educativa responde -de um modo não diretamente determinado mas como formas *eufemizadas* de relações de força objetivas (violência simbólica), como formas ideológicas duplamente determinadas¹⁰ aos interesses do grupo particular onde fora gerada, exercendo uma influência direta¹¹ no resultado final do processo de ensino, então ela pode, e deve, ser descrita, analisada e contemplada na elaboração dos currículos que procurem uma ação transformadora das práticas educativas de música.

Tomamos como exemplo o caso do ensino especializado de música pois, na medida em que grande parte dos “professores de música” sentem-se antes músicos e passaram por

⁹ Exemplo citado no primeiro aparte do capítulo II do presente trabalho.

¹⁰ BOURDIEU (1989)

¹¹ Esta influência é direta justamente por ser oculta. Um determinado modelo social -e as relações de força objetivamente contidas nele- é transmitido através das normas disciplinares, das hierarquias assumidas como naturais dentro e fora da escola, das relações sócias estabelecidas mas também das priorizações curriculares e extracurriculares, dos conteúdos e das metodologias, não de maneira explícita, manifesta, mas implícita, *eufemizada*, oculta.

este tipo de instituições, entendemos que os mesmos tendem a adotar os modelos de sua própria formação, ensinando como foram ensinados.¹² Isto significa que existe um mecanismo efetivo e homólogo de reprodução entre os lugares de excelência do ensino *conservatorial* e o ambiente escolar regular (1º e 2º graus).

Dentro do ensino especializado de música -e por homologia, do regular- a necessidade de integrar o *currículo oculto* como parte essencial do *currículo real* aparece para nós como a única possibilidade de tornar real o desejo de acabar com uma ação pedagógica que entende sistematicamente, a origem dos problemas do ensino de música como resultado de deficiências específicas dos alunos: incapacidade de “entender” determinadas linguagens musicais, “falta de ouvido”, “mal gosto”, impossibilidade de acceder à interpretação de determinados estilos produto de supostas incapacidades físicas natas (como a jovem bailarina que é rejeitada ^{e isto} da escola por não possuir o biótipo adequado e o jovem pianista que, ao reparar a professora na sua mão pequena pensa: que pena, nunca tocará Liszt).

O que a inclusão da análise do *currículo oculto* permite, entre outras coisas, é assumir este tipo de prática como determinada e determinante do caráter *elitizado* e *elitizante* do ensino *conservatorial*, o qual surge e se reproduz para preparar, através do ensino técnico-profissionalizante, os profissionais para o entretenimento de uma elite. Isto é, assumir essas práticas como idéias social e historicamente constituídas, atreladas de maneira intrínseca ao desenvolvimento e à constituição do campo da música *erudita* como visão estética naturalizada.¹³ Desta maneira evitar-se-ão os erros reducionistas que limitam a análise e possíveis aplicações práticas destas questões ao encara^l-las

¹² SANTOS, Regina Márcia S. “Repensando o Ensino em Música”. Cadernos de Estudos: Educação Musical, N 1, pp. 31-52. Apud PENNA, M. Op. Cit.

¹³ Ver BOURDIEU (1971) pp. 105-116

como simples preconceitos ou práticas erradas não passíveis de estudo crítico e uma posterior sistematização curricular.

Num sentido estritamente didático e pedagógico, o problema que apresentam as idéias subjacentes à prática do ensino *conservatorial* -todas elas exemplos paradigmáticos da violência simbólica, que opera como sustento de uma tradição particularmente gerada (cultura da Europa central do século XIX) e que é apresentada como expressão de excelência da cultura universal- é que tornam impossível a articulação das verdadeiras causas do fracasso dos alunos ao negar uma análise da legitimidade dos conteúdos e, principalmente, ao se negar a incluir os elementos alheios ao currículo que incidem de um modo determinante nos resultados efetivos do mesmo.

O tipo de pensamento aqui desenvolvido, enquanto atrela a música *erudita* e sua reprodução a uma série de elementos plasmados numa determinada ação pedagógica, encontra forte oposição no próprio campo da música.

Dentro do campo da música erudita esta oposição é altamente justificada, posto que o questionamento da legitimidade de certos critérios de avaliação e metodologias aplicadas, significa, de fato, criticar a própria legitimidade da mesma como música de arte superior.

Assim, em todos os casos em que foram introduzidas mudanças no ensino de música nesta perspectiva, elas foram mínimas ou bem, apontavam para uma socialização, uma massificação da estética da música *erudita*, dirigindo este trabalho às crianças que, chegado um determinado estágio estariam melhor preparadas para aceitar e melhor aproveitar as condicionantes do ensino tradicional de música *erudita*. Ainda assim, a maioria desses métodos são vistos nas escolas e excelência do ensino de música, das que o conservatório é paradigma, como “coisa para crianças” ou métodos para divulgação.

Contudo, reafirmamos, existe em muitos destes métodos importantes aportes ao desenvolvimento de práticas de musicalização eficientes.

A questão é que se aplicados de maneira acrítica e descontextualizada, estes métodos nos conduzirão a critérios de excelência provenientes do campo específico em que foram gerados, tornando estéreis as intenções expressas no planejamento curricular.

Desde a perspectiva do planejamento e da organização administrativa do ensino de música, podemos observar que, embora os esforços empreendidos pelos educadores e confirmando a força de uma tradição que se sustenta "além dos textos curriculares", a crítica ao ensino *conservatorial* fica restrita às licenciaturas em Educação Artística: Habilitação Música, enquanto os conservatórios, escolas de música especializadas e os próprios departamentos de Composição, Regência e práticas instrumentais, permanecem imunes às mudanças, reproduzindo um modelo que continua a influenciar diretamente a ação pedagógica.

A inclusão do currículo oculto no ensino de música: uma partitura em branco

Ao constataremos as dificuldades objetivas em superar na prática uma tradição pedagógico musical, ao entender que esta tradição constitui a imposição arbitrária de uma determinada estética musical, ao comprovarmos que, pelo contrário, esta prática se reproduz e é reproduzida por outros gêneros que lutam pela legitimação, entendendo que a mesma implica numa hierarquização arbitrária dos saberes, e ao assumirmos a necessidade de, por outro lado, potencializar a cultura musical inerente a cada grupo em que será aplicada uma determinada ação pedagógica, é que entendemos como necessária para o desenvolvimento de um prática diferenciada do ensino de música, a inclusão no currículo dos elementos que atuam como mediadores da reprodução da cultura dominante, os que se encontram tanto no ambiente escolar como nas metodologias e nos conteúdos aplicados.

Esta inclusão implica necessariamente num reordenamento das práticas e dos saberes num sentido processual.

É neste sentido que a idéia de alcançar o currículo real a partir da integração dinâmica entre o currículo manifesto e o currículo oculto torna-se uma alternativa promissória para o desenvolvimento de uma nova prática do ensino formal de música.

A idéia de *currículo oculto* não se pretende um método de aplicação de conteúdos. De fato, sequer propõe uma definição fechada do que seja um currículo. Propõe exatamente, o reordenamento de todo o material que faz parte do processo de ensino/aprendizagem visando uma melhor interação entre estes elementos.

Assim sendo, propõem-se alguns elementos que seria importante considerar em qualquer conceitualização de currículo:

1. O estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura¹⁴ que se dá nas escolas, na sua dimensão oculta e manifesta, se tendo em conta as condições em que esta se desenvolve.
2. Trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo condicionado historicamente, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças que nela são dominantes. Porem, com capacidade não só de reproduzir como também de incidir nessa mesma sociedade.
3. O currículo constitui um campo onde interagem idéias e práticas reciprocamente.
4. Como projeto cultural elaborado, o currículo condiciona a profissionalidade do docente. Assim sendo, é preciso assumir este currículo como uma pauta com grau diferenciado de flexibilidade de modo a permitir a intervenção nele por parte dos professores.¹⁵

Destarte, o currículo é entendido como um processo, integrando teoria e prática, o oculto e o evidente, possibilitando a aplicação criticamente contextualizada das metodologias e ainda iluminando o caminho para uma redefinição das mesmas a partir do lugar e contexto em que serão aplicadas e não mais daquele em que foram geradas.

¹⁴ No sentido antropológico da palavra.

¹⁵ SACRISTAN. Op. Cit. Pág. 170

Conclusões

(...)la realidad es porosa (...)

Julio Cortázar, *Diálogo con Maories*.
In: *La vuelta al día en ochenta mundos*, México DF, siglo XXI, 1972

Considerações finais

Desde a perspectiva de um educador comprometido com alguma determinada visão político-pedagógica, pôssa parecer talvez, que tenhamos incorrido num erro aparente ao "misturar" fontes das mais diversas orientações, desperfilando assim, o compromisso político subjacente a qualquer teoria, fazendo oscilar nossa visão entre a Pedagogia Crítico-reprodutivista, identificada com o próprio Bourdieu -como uma filosofia negativa da educação-, a Pedagogia Crítico-dialética, ligada à figura de Henry Giroux e a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire -como teorias positivas da educação, tendo a primeira um ponto de partida materialista e a segunda, idealista-.

Contudo, e como tentaremos demonstrar mais adiante, tal "confusão", na verdade, inexistente.

Desde o começo do trabalho optamos por não discutirmos questões relativas à filosofia da educação ou às diversas tendências históricas da didática e do ensino um todo. Sem, por isto, desestimarmos a importância e pertinência de tais elaborações nem, muito menos, pretendemos um desenvolvimento "puramente" técnico ou científico.

Optamos consciente e propositalmente, no intuito de fugir a debates e polêmicas puramente teóricas e/ou discursivas.

Preferimos a utilização de uma ferramenta científica já estruturada, cientes de que esta surge e é organizada como tal a partir da observação de outros objetos de estudo semelhantes porém, diferentes. Não no intuito de encontrar invariantes entre aquelas experiências e a nossa mas, na idéia de, ao nos apropriarmos das ferramentas de análise desenvolvidas e organizadas por esta teoria, depará-la com uma nova realidade específica e particular e a partir daí, e só daí, elaborar uma reflexão crítica na procura das possíveis implicações curriculares e metodológicas quanto aos processos

particulares de ensino/aprendizagem relativos à musicalização nas condições, objetivas e subjetivas, específicas relativas ao caso aqui estudado.

Esta perspectiva se contrapõe à prática -bastante comum nos educadores, inclusive ou particularmente os que assumem aprioristicamente suas teorias como progressistas- de se referir constantemente a determinadas vertentes da sociologia como ciência, ou mesmo à sociologia como conceito unívoco, elaborando críticas ou desenvolvendo propostas a partir de teorias elaboradas em outros campos e sob condições totalmente diversas, as que adquirem um peso e um valor, não pelo que possam aportar efetivamente à prática educacional sob condições determinadas e específicas mas, pelo *status* adquirido através do modo e lugar em que foram produzidas e pelas condições da sua circulação a nível global.

Trabalhamos, assim, a partir do convencimento de que não se operam contribuições qualitativas ao aperfeiçoamento das técnicas didático-pedagógicas nem se contribui à transformação do homem como sujeito da sua história, elaborando grandes teorias da educação a partir de outras teorias -por ousadas que estas sejam-, nem pegando de “empréstimo” teorias de outras áreas do conhecimento humano para, mediante o uso indiscriminado e descontextualizado, justificar posicionamentos políticos anteriores à própria observação científica e ao desenvolvimento teórico decorrente desta.

Este tipo de prática tem conduzido, no nosso entendimento, a sérios erros conceituais e metodológicos quanto ao estudo descritivo -e suas possíveis aplicações práticas- das teorias da educação desenvolvidas nos últimos 30 anos, assim como das diversas abordagens dentro da filosofia da educação no Brasil.

Como dizíamos anteriormente, estes erros ocorrem devido à elaboração altamente descritiva e discursiva (retórica) destes estudos, possibilitando a discriminação de “métodos” como antagonicos, em casos em que estes fazem parte de diversas fases de

um mesmo desenvolvimento ou até, levando ao erro de confundir determinadas teorias científicas da sociedade com construções discursivas.¹

Esta questão atinge especialmente parte do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do presente trabalho.

Quando, em 1973, Bourdieu e Passeron estruturaram a teoria da violência simbólica - que vinha sendo desenvolvida já em outros estudos- a partir de, e aplicando-a ao campo da educação, o que procuraram era, mediante a utilização de uma ferramenta de observação científica, determinar elementos para uma teoria do sistema de ensino, a partir de um estudo de caso específico e claramente determinado. Todavia, e justamente talvez pelas claras implicações sócio-políticas do estudo sociológico por eles desenvolvido, quase todas as referências a ele que podem ser encontradas nos textos que pretendem um estudo da didática -como ciência da educação- ou da filosofia da educação reduzem-no à categoria de "discurso reprodutivista", como filosofia negativa da educação que teria "desprestigiado as tarefas propriamente pedagógicas".

Esta mesma visão contrapõe o dito discurso reprodutivista a uma concepção dialética da educação, identificada esta, com a chamada pedagogia crítica. Contudo o que se entende por pedagogia crítica, e que surge nos últimos quinze anos nos Estados Unidos associada à idéia de uma pedagogia radical, não se constitui como um discurso unificado nem é sediado em escola alguma. Consiste, sim, numa tentativa empreendida por um grupo de educadores de, a partir de um conjunto mais ou menos homogêneo de idéias, colocar importantes contradições ao discurso positivista, ahistórico e pretensamente despolitizado que norteia as modalidades de análise dos processos de ensino aprendizagem nos dias de hoje.² Curiosamente, uma das principais referências

¹ Bourdieu & L wvic, op. Cit.

² MCLAREN, P. *Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora*, Barcelona, Piados, 1997

teóricas desta pedagogia, como uma teoria crítica da educação, é precisamente o trabalho desenvolvido por Pierre Bourdieu.

Assim, a colocação desta aparente contradição, que na verdade refere-se a desenvolvimentos correlatos aplicados, com objetivos e metodologias relativas a cada campo -o da educação e o da sociologia-, aparece ante nós numa função ideológica, produto da transferência descontextualizada das idéias.

É impossível falar numa concepção dialética do ensino e numa pedagogia crítica -como teoria sociológica da educação- se esta, como qualquer teoria realmente científica, não surge da observação das relações de força, objetivas e subjetivas, contidas num determinado objeto de estudo.

Isto é fundamental para manter a distância entre a construção puramente discursiva e retórica da realidade e a própria realidade, sem cair no erro -extremamente comum entre as teorias pós modernas- de achar que toda e qualquer descrição da realidade é, *per se*, uma elaboração retórica.

Estas reflexões finais, embora por momentos possam parecer uma defesa, não pareceram necessárias dado o contexto polêmico que envolve parte do referencial teórico por nós utilizado. Assim, a forma em que -por motivos mais estritamente políticos que científico- se dera a crítica em torno da teoria da violência simbólica, fizera com que se salientasse o lado que nela aponta para a função reprodutora da educação, confundindo-a -ao inseri-la acriticamente na tradição marxista- com um discurso puramente reprodutivista, em detrimento do que, como ferramenta de análise científica, pode aportar no sentido do conhecimento objetivo da realidade social para, a partir daí elaborar propostas segundo os objetivos almejados.

O oculto e o aparente no campo da música: a violência simbólica numa aparência harmônica

A teoria do *currículo oculto*, como proposta que visa objetivar os elementos sociais nos que está inserida a ação pedagógica, possui já, claras implicações sócio-políticas. A teoria da violência simbólica é uma das ferramentas historicamente desenvolvidas que nos permitem realizar essa operação.

Mas, e a música?

O mesmo mecanismo que opera no campo acadêmico como uma espécie de “muro de contenção” que impede enxergar os processos de ensino e aprendizagem como parte de um contexto sócio-político maior, ao qual determina e pelo qual é determinado, opera no campo da música fazendo-nos acreditar que ela pertence a uma esfera isolada onde é produzida e onde evolui longe da contaminação do mundo das coisas.

Esta idéia é subjacente a muitas das práticas institucionalizadas no campo da produção musical e do ensino de música.

Assim, é uma idéia bastante naturalizada assumir como um fato que, por exemplo, as mudanças sócio-econômicas e políticas -especialmente no relativo à contingência- em nada estão relacionadas com a prática dos instrumentistas nem muito menos com os processos de criação. Inclusive quando um músico se adentra, por opção pessoal, no campo da política, entende-se que realiza esta ação (e na maioria dos casos assim acontece) de modo paralelo ao meramente musical. Nunca se pensa em analisar questões relativas à prática musical desde esta perspectiva. Existe uma aceitação natural das condições em que se dá objetivamente a prática e a produção: os instrumentistas de repertório *clássico* se movimentam em torno das academias, salas de concerto *coquetéis de sociedade e bienais, seu habitat natural. Por outro lado os músico*

populares se dividem entre os bares e casas de show à espera de alguma gravadora para encaminhar seu trabalho. Um sentido ahistórico nos faz esquecer que o fato das coisas serem assim, não quer dizer que, necessariamente, seja este o estado natural das coisas.

Embora o anterior, uma simples revista às mudanças sócio-econômicas e políticas no Estado do Rio de Janeiro nos últimos trinta anos, podem nos dar uma visão diferente das coisas.

Com efeito, trinta anos atrás a cidade vivia ainda os últimos efeitos de uma época de grande agitação político cultural, produto dos efeitos do nacional-desenvolvimentismo. O incentivo ao mercado nacional e ao turismo faziam da noite Carioca um paraíso de músicos e artistas em geral. As casas de Shows permaneciam lotadas e aos músicos não faltava trabalho.

Hoje, após um par de décadas de governos militares com projetos populistas, que sentaram as bases para implantação do neoliberalismo, a situação é bastante diferente.

A maioria dos músicos que, dentro do contexto anterior, desenvolviam projetos autorais, de música instrumental e tendo uma crescente preocupação pela inovação, vêm-se hoje obrigados a limitar cada vez mais suas criações a uma estética traçada pelo mercado se pretendem continuar a viver da sua atividade como músicos. Objetivamente é muito difícil de sobreviver de “tocar na noite” como antigamente e isto determina diretamente o fazer musical.

Do mesmo modo, o contexto social num sentido amplo exerce clara influencia sobre as tendências da criação, não de maneira direta e mecânica, mais sem duvida podem ser estabelecidos alguns paralelos.

Lembramos, a maneira de exemplo, o depoimento do músico e professor Tato Taborda ao se referir ao clima de criatividade que vivia a música nos anos sessenta:

"...havia em toda parte sinais de uma verdadeira conspiração planetária em favor da invenção. Todos os signos que representassem uma ruptura de códigos convencionais, sejam eles artísticos ou éticos, encontrava, imediatamente uma enorme receptividade junto a amplos setores do público, da imprensa e dos meios de difusão cultural em geral. As experiências pioneiras desenvolvidas em conjunto por músicos populares e eruditos experimentais contavam com esse respaldo das circunstâncias, que avalizava seus experimentos e criava pontes com um público ávido por consumir seus produtos."³

Apontar as causas históricas dessas "circunstâncias" nos aproxima da possibilidade de entender o atual estado dos processos criativos de modo geral.

Assim, o contexto sócio-histórico dos anos 60 comportava as condições apropriadas para a experimentação criativa em todos os campos do saber e da arte. A sociedade capitalista passava por um momento de crise no qual as contestações e o surgimento de alternativas políticas, econômicas, movimentos de contra-cultura ao sistema sucediam-se, fazendo parecer com que a realidade, como entendida até então pela sociedade industrial, abrisse fendas. Isto via-se estimulado pelas sucessivas revoluções triunfantes ou em franco processo de estruturação no terceiro mundo. O novo parecia ser o único realmente válido em um mundo que se mostrava incongruente e em clara decadência.

Estes exemplos tão diversos, servem-nos para dizer que a música, como qualquer atividade humana, está inserida num contexto sócio-econômico e político determinado e que, o simples fato desta determinação não ser mecânica e direta, não deve ser motivo para desistirmos na procura do entendimento das formas em que se dá o desenvolvimento da ação musical ao interior da sociedade.

Nem sempre é tão simples estabelecer uma relação de causa e efeito entre os fazeres musicais e o seu contexto e, na verdade, talvez não seja essa a idéia. Apareceu para nós a necessidade de realizar essa contextualização de maneira menos predeterminista, resgatando o lado ativo dos agentes da criação.

³ TABORDA, Tato. *Música de Invenção*. Dissertação de mestrado UNIRIO, 1998.

A análise das produções simbólicas torna-se assim uma ferramenta de análise importantíssima, na medida em que ao entender as mesmas como formas estruturadas e estruturantes, duplamente determinadas (tanto pelas forças que operam ao interior do campo de produção quanto pelas relações de força objetivas que operam na sociedade) que se constituem em poder simbólico, descobre nelas a capacidade de exercerem um autêntico poder de convencimento, a capacidade de impor uma determinada visão do mundo das coisas e portanto a capacidade de mudar esse mundo.

No campo acadêmico da música -como, de fato em todo o campo acadêmico- existe uma divisão bastante naturalizada entre teoria e prática. Esta divisão é apontada por Bourdieu como uma construção homóloga a da divisão social do trabalho.⁴

Como parte do sistema simbólico que opera o processo de naturalização daquela divisão (teoria/prática) ao interior do campo da música, estão aquelas idéias que apontávamos como subjacentes às práticas no campo da criação e da educação musicais.

Assim, por exemplo, podemos reconhecer que alguns instrumentistas e compositores tem uma idéia pejorativa com relação aos que estudam as formas musicais e seus contextos em áreas como a musicologia, a análise musical (especialmente se integra elementos de uma sociologia da música) e até a educação musical. Existe a idéia de serem “menos músicos” que os outros. Do outro lado pensa-se que aqueles “não sabem o que fazem”. Este tipo de idéias, geralmente levadas como brincadeiras (como quase todo preconceito naturalizado) tem origem nos interesses específicos e à posição de cada um dentro do campo da produção musical mas servem ao mesmo tempo, à manutenção da estrutura do próprio campo (relação duplamente determinada) a que responde a relações de força objetivas dentro da sociedade (divisão social do trabalho).

⁴ É importante lembrar que a divisão social do trabalho é a que da origem historicamente, à divisão social em castas ou classes sociais. Ver BOURDIEU (1989) Pág. 14

Ao igual que no campo da educação, e parafrazeado o assinalado no primeiro aparte do capítulo I, nós encontramos perante duas tradições e ante um só campo teórico/prático.

As consequências desta divisão no que respeita à educação musical são inúmeras.

É claro que estas questões (os exemplos escolhidos) parecem pequenas demais para merecer uma análise aprofundada, contudo elas representam o reflexo de um modo de organização socialmente estabelecido e naturalizado (a divisão entre teoria e prática) que impede um melhor desenvolvimento da prática musical como um todo.

Contudo, escolhêramos este caminho, dando uma maior liberdade às nossas reflexões finais, no convencimento de que “o cume da arte, em ciências sociais, está sem duvida em ser-se capaz de pôr em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos” muito precisos, freqüentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios.”⁵

Assim, nesta parte desenvolvêramos algumas últimas reflexões de um modo mais ou menos livre e não sistemático. As mesmas não constituem uma análise acabada senão simples exemplos resgatados da nossa própria vivencia como músicos. Elas não constituem conclusões.

⁵ BOURDIEU, P. (1989) Pág. 20

O currículo oculto e a violência simbólica: elementos para uma visão teórico-prática da educação musical.

Nos estudos do desenvolvimento histórico do ensino de música pode-se constatar que o da música “é o campo educacional que menos se renova”.⁶ Em concordância, a educadora Margarette Arroyo nos chamava a atenção para o fato do ensino de música no estar dando conta dos avanços produzidos no campo da produção musical.

Várias conclusões poderiam se extrair deste fato mas, antes de mais nada, ele nos alerta para a necessidade de descobrir as razões últimas desta situação e incluí-las nos currículos indo além das boas intenções expressas neles.

As particularidades referidas ao campo da música fazem dele um “lugar” especialmente dócil aos efeitos ideológicos de determinadas produções simbólicas, um “lugar” onde o poder simbólico -forma transfigurada e legitimada de outros tipos de poder- exerce sua violência sob o rosto aprazível das harmonias alheias ao tumulto da vida mundana.

Por outro lado, sendo a escola o lugar por excelência da reprodução das funções de socialização, podemos entender tanto a necessidade urgente como a enorme dificuldade de empreender tais transformações.

Torna-se, no nosso entender, necessário ampliar o debate crítico ao redor das questões relativas aos conteúdos, sua legitimidade, as metodologias e as implicações sociais e políticas de uma prática de ensino de música no ensino público.

A forma deste debate devia ~~ser -se~~ não se quer cair na elaboração retórica e autoreferencial- coletivo e a partir das especificidades relativas à própria prática de ensino.

Surgem assim, uma série de questionamentos que nos parecem essenciais e que deixamos em aberto para consecução posterior deste necessário diálogo:

⁶ PENNA, M. (1995)

Pode-se pretender uma prática de ensino de música na escola pública sem debater sobre a questão da identidade nacional e a cultura popular?

Podem-se entender o ensino de música independente das linguagens que lhe dão sentido social de ser?

Podemos aplicar metodologias sem questionarmos pelas estéticas que carregam, produto da forma e lugar em que foram geradas?

Podem-se esperar resultados positivos de uma ação pedagógica que não considera os elementos sócio-econômicos e políticos do entorno em que é aplicada?

Podem-se implementar uma prática diferenciada sem alterar o contexto das relações sociais, hierárquicas, de valores, burocráticas e políticas inerentes à instituição escola?

Ao longo deste trabalho, em que escolhêramos a forma de uma reflexão crítica justamente na idéia de abrir debates e não de fechar idéias, estabelecêramos um diálogo entre duas teorias -uma do campo da sociologia e uma do campo da educação- no intuito de aproximar uma articulação possível das questões aqui debatidas.

Tentaremos assim, a maneira de conclusão, uma breve sistematização das principais idéias desenvolvidas neste trabalho e que permearam as nossas reflexões.

- a- Podemos concluir que a realidade social -em particular acadêmica, escolar e musical- é, na sua forma aparente, homogênea e coerente aos olhos dos próprios agentes que a operam mas, num sentido objetivo -portanto passível de uma análise sistematizada-, possui um lado oculto -não reconhecido e naturalizado- que pode ser descrito como feito de contradições determinadas, em última instância e através de um complexo mecanismo de transferências, por relações de força objetivas que nela operam (contradição entre teoria e prática; forma e conteúdo; objetivos propostos e resultados obtidos; processo de aprendizagem e

processo de socialização; cultura dominante e “subculturas” ou culturas periféricas; realidade escolar e realidade social; produção artística e condições materiais de produção, etc.).

- b- Estas contradições interferem de modo decisivo no processo de ensino/aprendizagem.
- c- Elas aparecem ante nós, no caso do ensino de música, sob a forma de dificuldades enfrentadas pelos alunos e no fracasso escolar.
- d- A teoria da violência simbólica apresenta-se como uma ferramenta válida de desvendar, através de uma análise sistematizada, as relações de força objetivas que operam nas relações de comunicação estabelecidas.
- e- A teoria do *currículo oculto* mostra-se como uma intenção teoricamente articulada, de incluir de modo mais ou menos sistemático, no processo de planificação, desenvolvimento e aplicação da ação pedagógica, os elementos não aparentes da realidade no sentido exposto em *a*, *b* e *c*, tornando possível uma articulação dos mesmos.

Sem dúvida este trabalho nos parece inacabado. Inúmeras questões que foram apenas enunciadas merecem uma análise mais aprofundada. Na medida em que o próprio desenvolvimento ia abrindo novos caminhos, cada vez um maior numero de questões nos acometiam. Todá elas gostaríamos de ter podido desenvolver. Contudo, acreditamos que, se as mesmas inquietudes, dúvidas e questionamentos que nos assaltaram -ou pelo menos parte delas- instigam ao leitor a procurar as respostas, o nosso objetivo terá sido alcançado e superado.

Bibliografia

- APPLE, Michael W., Ideologia e currículo, São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, O poder simbólico, Lisboa, DIFEL, 1989.
- , A economia das trocas simbólicas, São Paulo, Campus, 1971
- BOURDIEU, P. & LÓIC, Wacquant. Una nueva Vulgata Planetaria, In *Le monde diplomatique edición Chile*, dezembro de 2000, pág. 22-23
- BOURDIEU, P. & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- FREIRE, Paulo, Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- , Pedagogia da autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- GRAMSCI, Antonio, Obras Escolhidas, Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1994.
- KOELLREUTER, H.J. *Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical*, in Kater, Carlos (org.) Cadernos de estudo: Educação Musical. Belo Horizonte: Atravez / EM UFMG / FEA / FAPEMIG, 1997, pág. 45-52
- LÉVI-STRAUSS, Claude, Olhar Escutar Ler, São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- MARX, Karl, Contribuição à crítica da economia política, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- MARX, K. & ENGELS, Frederic, Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, México D.F., Grijalbo, 1970.
- MCLAREN, P. *Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora*, Barcelona, Piados, 1997
- NOÉ, Alberto, A relação educação e sociedade. Os fatores que intervêm no processo educativo, em Revista Avaliação, Campinas, vol. 5 n. 3 (17), setembro 2000.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do Conservatório: O ensino de Música diante os Impasses da Educação Brasileira. Anais 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1995.

SACRISTAN J. Gimeno & PÉREZ GOMÉZ, A.I. () Comprender y transformar la Enseñanza, Ediciones Morata, Madrid.1998.

SANTOS, Regina Márcia S., A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: Análise comparativa de quatro métodos. ABEM. Revista Fundamentos da Educação Musical V. 2, Porto Alegre, 1994, pág. 07-112.

SANTOS, Regina Márcia S; FERNANDEZ, José Nunes e outros. Trabalhos premiados no "I Concurso de Criação Musical para a Educação": *Carro no Anda sem Boi*. In Kater, Carlos (ed) Cadernos de Estudo: Educação Musical. Nº 4/5. São Paulo: Atravez / EM UFMG, 1994. pág. 154-170

SWANWIK, Keith, *Permanecendo fiel à música na educação musical*. In: II Encontro Anual da ABEM, Anais, Porto Alegre, 1993. pág. 19-32.

TEDESCO, Juan Carlos, *Los Paradigmas de la Educación*. In: Universidad Futura, Vol. 1, Num. 2, Universidad Autónoma de México, México DF., 1989.
