



POR UMA CRÍTICA À NOVA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Luís Fernando Lazzarin

RESUMO – *Por uma crítica à nova filosofia da educação musical.* Este artigo trata, primeiramente, das concepções sobre a natureza procedural da experiência musical, apresentadas pela “Nova Filosofia da Educação Musical” (NFEM), nascidas da crítica à “Filosofia da Educação Musical” (FEM). Em seguida, a discussão tensiona as dimensões que constituem o modelo multidimensional da NFEM e questiona a preponderância à atividade de fazer musical, como única natureza da experiência com música. Argumento que a Educação Musical (EM) deve pensar em termos de múltiplas naturezas da experiência musical e, contra uma polarização artificial e improdutiva entre o ouvir e o fazer musicais, gerada pela disputa entre a FEM e a NFEM.

Palavras-chave: *Educação Musical, Filosofia da Educação Musical, Nova Filosofia da Educação Musical.*

ABSTRACT – *For a critique of the new philosophy of music education.* This paper deals, at first, with the conceptions of the procedural nature of music experience, as approached by the “New Philosophy of Music Education” (NPME), from its criticism to the “Philosophy of Music Education” (PME). After this, a discussion is carried out about the multidimensional model of NPME and its dominant music experience as music making conception. I claim that music experience must be thought in terms of multiple natures, and against an artificial and unproductive polarization between music hearing and music making, produced by the dispute between PME and NPME.

Keywords: *Music Education, Philosophy of Music Education, New Philosophy of Music Education.*

Experiência musical: conhecimento procedural ou educação do sentimento?

A discussão sobre o significado e a natureza da experiência com música vem sendo orientada por duas obras que se tornaram referência para a reflexão sobre os fundamentos da Educação Musical (EM). São elas: a *Filosofia da Educação Musical* (FEM) e a *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM)¹. A FEM possui duas versões: *Philosophy of music education* de autoria de Bennett Reimer, com uma edição em 1970 e outra em 1989, que não apresenta modificações significativas em relação à primeira edição. A versão mais recente, do ano de 2003, tem o título de *Philosophy of music education: advancing the vision*. Neste artigo, optei por analisar as versões de 1970 e 2003, por apresentarem mudanças significativas no pensamento de seu autor. Embora muitos já tivessem publicado textos sobre a questão dos fundamentos para a EM, a FEM, pela primeira vez, traz sistematicidade a uma compilação de princípios orientadores para a EM – e permanece hegemônica até o início da década de 1990. Esta compilação posiciona-se como o primeiro esforço de justificação teórica para a EM como disciplina efetiva do currículo escolar. A NFEM é analisada na versão de 1995, e originalmente tem o título de *Music matters: a new philosophy of music education*, cujo autor é David Elliott. A NFEM incorpora contribuições significativas dos novos temas surgidos até então, principalmente nas áreas do multiculturalismo, etnomusicologia e da ciência cognitiva, e posiciona-se como uma crítica às idéias da FEM.

Originariamente criadas para orientar os parâmetros curriculares de escolas norte-americanas, as idéias de ambas as “filosofias”² influenciam fortemente a EM em vários países, inclusive no Brasil. Contudo, ainda é insuficiente a literatura crítica em português, que avalie a aplicabilidade destas idéias, e o que delas pode ser considerado produtivo para a EM brasileira. Este artigo faz parte de um primeiro movimento nesse sentido.

As ‘filosofias’ têm se confrontado através da polarização entre duas concepções sobre a experiência com música em EM, que se inicia a partir da crítica, feita pela NFEM, ao aspecto central da visão de experiência musical proposta pela FEM: a concepção de experiência musical como educação da sensibilidade estética. Para a FEM, a educação em arte é educação do sentimento. Nesse sentido, as outras artes (teatro, dança, pintura, escultura) têm uma base comum com a música, já que em todas ocorre a experiência da contemplação estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, já que esta seria a maneira mais acessível e natural de experienciar a música. A FEM tem seu ponto central na analogia entre música e linguagem (Langer, 1960, 1971, 1980), especificamente no que concerne aos conceitos de símbolo artístico ou símbolo presentacional e símbolo lingüístico ou discursivo. Diferentemente do símbolo lingüístico, o símbolo

artístico não faz referência, mas apenas apresenta o movimento geral do sentimento. Diferentemente da linguagem, a música não representa, mas apresenta o *insight* da vida afetiva³. Segundo a FEM, novamente apoiada nas idéias da filósofa Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nesta qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem organiza e clarifica o pensamento. Sendo assim:

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

Assim, enquanto educação da sensibilidade estética, a FEM é criticada pela NFEM no seguinte sentido:

O termo experiência estética refere-se a um tipo especial de acontecimento emocional ou prazer desinteressado que supostamente surge da concentração exclusiva do ouvinte nas qualidades estéticas de uma obra musical, separada de qualquer conexão moral, social, política, religiosa, pessoal ou qualquer outra que estas qualidades possam representar, incorporar ou referir-se (Elliott, 1995, p. 23).

Segundo essa crítica, a FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através da qual acontece a educação da sensibilidade estética. A experiência musical restringir-se-ia, assim, a um processo individual privado, afastado da vida e dos contextos culturais em que ocorre.

A NFEM critica o que são, segundo ela, as quatro suposições relativas à apreciação estética, as quais a FEM assumiria como natureza da experiência musical. Primeira: que a música e obras de arte musicais são a mesma coisa, daí decorrendo a importância e a centralidade da obra de arte como objeto da apreciação. Segunda: que existe uma única maneira de ouvir estas obras (esteticamente), através de suas qualidades intrínsecas (forma, melodia, harmonia, por exemplo). Terceira: que as qualidades estéticas são internas à obra musical; e finalmente, a suposição de que quem aprecia uma obra musical passa por uma experiência estética, isto é, uma experiência desinteressada da mente, que deixa de lado qualquer experiência social, política, moral, cultural.

Essa crítica evidencia, segundo a NFEM, uma forma superficial de abordar a experiência com música, pois seria ideologicamente comprometida. Ao tratar as obras de arte musicais, a FEM considera-as de forma museológica, ou seja, como objetos concretos (como uma pintura, por exemplo). Ela está no 'museu'

(que no caso da música é a sala de concertos) porque foi eleita como um exemplo do que é verdadeiramente música. Ouvir uma obra de arte musical é, nesse sentido, o equivalente a contemplar uma pintura, o que revela, segundo a NFEM, uma atitude passiva frente à música, e não uma experiência musical em si. Dessa forma, a NFEM quer substituir a atitude do ouvir passivo por uma atitude do fazer ativo.

Em resumo, a filosofia de educação musical anterior é notavelmente fraca em um aspecto fundamental: ela nega-se a considerar a natureza e a importância do fazer musical. Seus pronunciamentos educacionais têm sido colocados na ausência de posições criticamente arrazoadas de execução musical, improvisação, composição, arranjo e regência; nas relações entre fazer musical e ouvir musical; e sobre a natureza da criatividade musical (Elliott, 1995, p. 32).

Segundo a NFEM, a FEM propõe uma experiência musical baseada na atitude de ouvir passivo, que reverencia a cultura dominante e nega o fazer musical, ao mesmo tempo em que trata os ouvintes como clientes consumidores passivos. A NFEM propõe deslocar a ênfase sobre a atividade de ouvir e reproduzir peças musicais, para a atitude de fazer ativo musical. Finalmente, a idéia da multidimensionalidade do conhecimento musical da NFEM se opõe ao que considera uma abordagem unidimensional de experiência com música como educação estética, feita pela FEM.

Há dois sentidos para o modelo de multidimensionalidade da experiência musical da NFEM. O primeiro é apresentado pelos três entendimentos diferentes da palavra 'música': como atividade humana presente em todas as culturas; como atividade humana contextualizada; como obra musical. O segundo sentido dado à multidimensionalidade, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, sustenta que a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas essas dimensões potencializam-se quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural. Esses dois sentidos do modelo multidimensional da experiência com música da NFEM são analisados a seguir.

O modelo multidimensional da experiência musical

A partir deste ponto, passo a apresentar os aspectos que constituem a multidimensionalidade da experiência com música, de acordo com a NFEM, na qual música deixa de ser apenas o conjunto das obras musicais e passa a abranger três dimensões.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada, consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer

musical e ouvir musical. [...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares (Elliott, 1995, p. 44).

Primeiramente, 'MÚSICA' como atividade deliberada de organizar os sons – faz parte de todas as culturas. Deliberada significa não natural, pois nem todos os sons podem ser música. Há sons e formas de organizá-los como aceitos ou proibidos. Todas as sociedades e contextos organizam os sons de forma intencional. Essa capacidade musical é universalmente compartilhada pelo seres humanos em qualquer contexto. A multidimensionalidade da "MÚSICA" constitui-se em um 'fazedor' (*doer*), uma atividade, um produto e um contexto circundante, ou seja, músicos produzem obras musicais através de uma prática contextualizada.

Todavia, cada contexto cultural organiza as estruturas sonoras de diferentes maneiras. Entender 'Música' como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no ocidente, essa organização não é natural. Muitas vezes, contudo, naturaliza-se e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes nos impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Como faz a FEM, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico. Ela é eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música européia 'séria' do século XIX.

O fazer musical deliberado (*musicing*), que ocorre dentro de contextos específicos, subdivide-se em: atividade de composição; atividade de *performance* (vocal ou instrumental); atividade de improvisação; atividade de arranjo; atividade de regência. Consideradas contextualmente, essas atividades estão imersas em uma prática e uma tradição que surgem, extinguem-se, alteram-se, graças à relação de diálogo bastante dinâmica entre quem as executa, ou seja, compositores e executantes (instrumentistas, cantores, regentes e arranjadores) fazem parte de uma cadeia inter-relacional.

Tal caráter dinâmico é exemplificado pelas analogias que se podem fazer, por exemplo, com a citação e a paráfrase. Quando se faz uma citação, reproduz-se literalmente o que outra pessoa disse. Quando se faz uma paráfrase, mantém-se o sentido do que foi dito por outrem, mas utiliza-se uma certa liberdade interpretativa, usando a própria maneira de falar. Algo análogo ocorre com a interpretação de uma composição. O intérprete precisa dosar as "citações" – o que o compositor deixou registrado por escrito (supondo que isso tenha acontecido) – e a 'paráfrase' – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição. Considerado no todo esse movimento de "citações" e "paráfrases", ou seja, a interpretação de cada executante, cria-se uma tradição interpretativa, que é incorporada à prática composicional do contexto musical correspondente e a influencia⁴. Daí decorre que não pode ser considerado obra musical apenas o que está cristalizado de forma escrita.

“Música”, como obra musical, possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico inter-relacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical, segundo o modelo da NFEM, tem: a dimensão da composição, um *design* sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretação, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical. Como coloca Elliott, a “obra musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um *design* sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos” (1995, p. 199).

Dessa forma, MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma atividade, do que se depreende que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Este fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um ‘pensar em ação’ (*thinking-in-action*). Anteriormente, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. Com isso, transformava-se, segundo a NFEM, em uma ‘anti-educação musical’, pois afastava os alunos da própria experiência do fazer musical, que constitui o conhecimento procedural em música. O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento, além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*). “Portanto, é possível para as pessoas realizar inteligentemente alguns tipos de operações quando ainda não estão em condições de considerar as proposições que indicarão como elas deveriam agir. Algumas *performances* não são controladas por qualquer conhecimento interior dos princípios que são aplicados a eles (Ryle, 1963, p. 31)”.

Não existe um “fantasma dentro da máquina”, uma mente que trabalha oculta, teorizando, antes de realizarmos qualquer atividade cotidiana. Como diz Ryle, a “suposição absurda feita pela lenda intelectualista é a de que, se a *performance* de alguma coisa leva o nome de inteligente, é devido à operação interna anterior planejando o que fazer” (1963, p. 30). Esta posição é contrária à idéia de que a execução musical é um ato corporal, mecânico e reprodutivo, pois nas atividades cotidianas, não há dois momentos separados, em que primeiro planejamos segundo regras e depois executamos a atividade. A mente não é um lugar separado do corpo, secreto, onde acontece a teoria. Teorizar é apenas uma das atividades da mente, e ser inteligente é controlar e avaliar constantemente as ações praticadas, aprendendo com elas. Embora se saiba executar atividades inteligentemente, muitas vezes não se consegue teorizar sobre elas (falar sobre elas, descrevê-las). Depois que se aprendem as regras elas passam a ser uma “segun-

da natureza”. Aqui se inclui a música, pois a prática musical não precisa passar pela teoria.

A experiência musical é uma forma de conhecimento procedural, que se dá em uma ação intencional. Não existem etapas sucessivas de pensamento e de ação, ambos acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível separá-los de sua unidade. A música é uma atividade procedural, pois é um conhecimento manifesto em ação. Decisões são tomadas e problemas musicais são encontrados e resolvidos durante o fazer musical (*thinking and doing in action*).

A dualidade corpo *versus* mente (que concebe primeiro o pensamento em forma de linguagem verbal e depois a ação) é uma falácia a ser superada. A premissa aqui é de que a mente é o corpo e não se pode separá-los. O conhecimento procedural é o *knowing-in-action*, um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta; é mais que uma habilidade técnica, artesanal ou simplesmente mecânica, embora delas necessite para se constituir. E ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos que participam da consciência.

A musicalidade (*musicianship*), que engloba o fazer (composição, improvisação, execução, arranjo) e o ouvir musicais, também existe como multidimensionalidade, da mesma forma que o conhecimento procedural, resultado da combinação de, pelo menos, quatro dimensões de conhecimento de diferentes níveis e naturezas: conhecimento formal; conhecimento informal; conhecimento impressionístico; conhecimento supervisorial.

Poderíamos dizer que o conhecimento formal seria o conhecimento teórico sobre música, embora não se constitua como “o” o verdadeiro conhecimento musical. Por si só, o conhecimento formal “é inerte e não-musical. Ele deve ser convertido em conhecimento procedural para atingir seu potencial” (Elliott, 1995, p. 61). Apesar de inerente à EM, ele é secundário a ela. Já o conhecimento informal seria a “habilidade de refletir criticamente durante a ação musical” (Elliott, 1995, p. 63): esta depende de saber como e onde fazer julgamentos musicais que, por sua vez, dependem do entendimento da situação musical específica, dos padrões e tradições, que são a base de um fazer musical específico. O conhecimento informal é um “ativo resolver de problemas musicais” (p. 63) e um “conhecimento situado” (p. 64). Ele tem duas fontes: uma é a interpretação individual do conhecimento formal da pessoa (se existir); a outra, mais importante, é o refletir-em-ação – desenvolver soluções práticas para problemas realistas, em relação a padrões, tradições e história de um contexto musical. O conhecimento impressionístico, por sua vez, pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as ‘emoções cognitivo-musicais’. Emoção e cognição estão profundamente imbricadas, e estariam na base da consciência. Trata-se de sentimentos que podem ser educados e tornar-se inteligíveis, de acordo com a natureza do fazer musical e das obras musicais em contextos de culturas definidas (Elliott, 1995).

Quanto ao conhecimento supervisorial, este monitora e ajusta o pensamento musical a curto e médio prazos. O fazer musical ocorre em circunstâncias ‘abertas’, imprevisíveis, muitas vezes sob pressão. O conhecimento supervisorial, então, incluiria o grande senso pessoal de julgamento musical e o entendimento das obrigações e da ética de certas práticas musicais. Incluiria, também, um tipo de imaginação heurística, ou seja, a capacidade de antecipação imaginativa do que vai acontecer durante o fazer musical, com o objetivo de controlá-lo. Tal como o fazer musical, a atividade de ouvir (*listening*) é procedural e intencional (*thought-full*). A partir disso, a NFEM salienta dois pontos importantes constituintes da atividade de ouvir musical.

Primeiro, o ouvir inteligente supõe a atitude ativa de procura (*listening for*) e não simplesmente o ouvir casual genérico (*listening*) ou contemplativo e desinteressado (*listening to*)⁵. Segundo, como atividade procedural, o ouvir não acontece em dois momentos, ninguém teoriza para si mesmo sobre o que está ouvindo e depois aprecia o que ouviu. Tanto fazer música como ouvi-la são formas de pensar e saber em ação, na maioria das vezes através de processos não verbais, mas de forma tácita dinâmica. A procura ativa (*listening for*) envolve muitos mecanismos de processo auditivo de nossa consciência (memória, volição, cognição, atenção), especializados em identificar, categorizar e interpretar vários tipos de som. Em sua maioria, estes processos parecem ser não verbais e específicos de contextos determinados. Tais processos se dão basicamente no reconhecimento de padrões de finalização, na abstração de padrões já ouvidos para novas situações ou no reconhecimento de transformações e em poder realizar uma estruturação hierárquica, selecionar o que é mais ou menos importante dentro da estrutura musical que está sendo ouvida. A atividade de ouvir só faz sentido quando é vinculada a alguma *performance* dos alunos, preferencialmente de composições próprias ou de suas improvisações. Esse ouvir “(...) desenvolve-se ao se escolher opções musicais práticas, acessando seus resultados, testando estratégias artísticas ao resolver problemas musicais e desenvolvendo considerações pessoais dessas alternativas em relação aos limites artísticos de uma prática musical” (Elliott, 1995, p. 98).

O ouvir musical possui os mesmos componentes do fazer musical e, da mesma forma, torna-se procedural em essência: conhecimento formal, conhecimento informal, conhecimento impressionístico, conhecimento supervisorial. “Educar ouvintes competentes, proficientes e hábeis para o futuro depende de uma progressiva educação de competentes, proficientes e artísticos produtores de música no presente” (Elliott, 1995, p. 99). Assim como o fazer musical, o ouvir é contextualmente referido, isto é, os padrões musicais específicos de uma prática musical só fazem sentido quando se tornam familiares (*tones-for-us*) e são entendidos não como dados naturais, mas como construções culturais específicas.

O que sugiro agora é que ouvintes também aprendem como apreender informação cultural em, e atribuir significado cultural a, padrões musicais e obras musicais por convenção. Ouvintes conhecem padrões musicais como tons-para-eles (tones-for-them) – como padrões musicais expressivos de suas afiliações, pátrias, convicções, valores, convicções culturais e ideais (Elliott, 1995, p. 192).

Apresentei até aqui os diferentes aspectos constitutivos da multidimensionalidade da experiência musical, segundo a NFEM. Ela coloca em evidência o fazer musical, que termina por se constituir na natureza de todas as atividades com música. O fazer musical não é uma atividade mecânica e automática, mas, ao contrário, constitui-se em um pensar em ação, composto por quatro dimensões: formal, informal, supervisorial, impressionística. A seguir, analiso e critico a hierarquia que se estabelece entre essas dimensões.

Críticas à crítica

Alguns pontos da NFEM pedem reflexão, particularmente no que se refere à idéia de multidimensionalidade. Não é nova a idéia de dividir a experiência musical em dimensões, o que tem sido produtivo para a EM, na tentativa de compreender a experiência com música em sua complexidade. A multidimensionalidade da NFEM torna-se, no entanto, problemática quando seus pressupostos são analisados mais detidamente. Discuto, aqui, em primeiro lugar, o esforço da NFEM em valorizar a prática contextual de música em detrimento do conhecimento formal (leia-se descritivo) sobre música, e de como a justificativa desta valorização não se sustenta. Após, questiono a validade da imposição da natureza do fazer musical como modelo para todas as outras atividades com música.

De início, constata-se como a NFEM valoriza a dimensão procedural como o resultado de outras quatro dimensões do conhecimento musical. Segundo Elliott,

De um ponto de vista educacional, entretanto, conhecimento musical formal é problemático em dois sentidos. Primeiro, conhecimento verbal não é o conhecimento central da musicalidade (musicianship). O fazer musical (musicizing) e o ouvir musical (listening-for) são procedurais em essência. As bases da música não são melodia, harmonia e assim por diante; as bases da MÚSICA são os processos de pensamento prático-específicos que os músicos e ouvintes usam para construir padrões musicais na completude artística, auditória e contextual (1995, p. 97).

Do modo como é apresentado pela NFEM, o conhecimento musical pode ser reduzido a duas dimensões básicas: a dimensão verbal (constituída pelo conhecimento formal) e a dimensão não verbal (constituída pelos conhecimentos informal, impressionístico e supervisorial), com características que se con-

fundem com o conhecimento procedural. A NFEM não faz distinção entre conhecimento formal (teórico descritivo) e conhecimento verbal, nem entre conhecimento informal e conhecimento procedural. Esta confusão se dá pelo uso ambíguo do termo “prática musical”, que significa, simultaneamente, o conjunto de atividades humanas e a atividade específica de *performance*. Apenas neste último sentido, conhecimento informal e procedural podem, em alguns casos, confundir-se. O conhecimento informal é adquirido dentro da prática musical contextualizada (inclusive verbalmente), o que não significa, necessariamente, uma prática no sentido de *performance*. A NFEM quer associar, de forma implícita, o conhecimento formal à escola, e o conhecimento informal à prática musical contextualizada.

A NFEM vê de maneira ambígua o conhecimento procedural. Como aquisição, existem quatro níveis que constituem a proceduralidade. Como resultado ou avaliação, existe apenas o conhecimento procedural. Como componente da aquisição do conhecimento procedural, não haveria possibilidade de rejeitar o conhecimento verbal, pois este é constitutivo daquele. A proceduralidade explica a aplicação do conhecimento, mas não sua aquisição. Em níveis altos de conhecimento musical, como pede o modelo multidimensional, é necessário que o conhecimento formal, também, aumente consideravelmente.

O processo de aprendizagem acontece por inúmeras vias, que são inseparáveis, mas que se reforçam e se complementam. É o caso dos denominados conhecimento impressionístico e conhecimento supervisorial. A princípio, como a NFEM sustenta, essas dimensões são eminentemente procedurais. Mas o conhecimento procedural não deveria abarcar todas as outras dimensões, reunindo-as e potencializando-as em uma forma de conhecimento única? O conhecimento supervisorial e o conhecimento impressionístico, entretanto, surgem como sub-dimensões do conhecimento procedural, em uma espécie de ‘tipologia’ deste último. A dimensão impressionística parece surgir da necessidade de inclusão da emoção na experiência musical, mesmo que em uma relação de dependência da cognição. A dimensão supervisorial torna-se supérflua, pois o ‘fazer e pensar em ação’ supõe o controle sobre a *performance* no seu todo.

Quanto aos argumentos que sustentam a multidimensionalidade, da forma como a NFEM a apresenta, estes não seriam consistentes, funcionam ao contrário: ao invés de diminuir a importância do conhecimento verbal sobre música na escola, acabam por reiterá-la. Tampouco existe argumento apropriado que convença sobre a necessidade de uma hierarquia do conhecimento na experiência musical, a não ser uma opção própria. Nesse sentido, a ênfase na *performance* não se sustenta porque este não é o único meio de se conhecer uma prática musical. Uma obra de arte é um exemplo válido, mas não é o mesmo que a prática musical em sua totalidade e complexidade. A NFEM reitera inclusive a importância da música como conceito de obra de arte, que tanto critica. Parece duvidoso que ao executar uma peça o estudante passe a compreender a

complexidade do universo da prática musical ao qual ela pertence. Ou se executam todas obras da prática musical que está sendo estudada, ou se estreita a concepção de prática musical.

Pela multidimensionalidade da NFEM, apenas a dimensão do conhecimento formal é verbal. Todas as outras dimensões apresentam-se como não-verbais. Todo conhecimento verbal sobre música é apresentado de forma negativa. Ele inclui um jargão, que se interpenetra com as metáforas, imagens e figuras, e que é utilizado por quem aprende e por quem ensina. Existe também o conhecimento teórico sobre música. A NFEM critica da seguinte forma o que considera o perigo da preponderância do conhecimento verbal sobre música:

Tampouco partituras, nem gráficos nem mapas da estrutura musical – nenhuma dessas representações captura tudo o que existe para ser ouvido nas obras musicais [...] Focalizando a atenção dos estudantes exclusivamente na dimensão de design estrutural, o ouvir estético leva a perpetuação da falsa noção de que todas as obras musicais em todos os lugares são objetos estéticos unidimensionais (ou sons por si) (Elliott, 1995, p. 97).

É preciso considerar também a radicalidade da crítica e os preconceitos a ela inerentes como constitutivos da historicidade do debate entre as ‘filosofias’. A NFEM volta-se contra o que entende ser o excesso de importância anteriormente dado ao conhecimento teórico-descritivo por parte da FEM, em detrimento do fazer musical. Entretanto, da maneira limitada com que é apresentado, o conhecimento verbal se confunde com o conhecimento teórico e sua desvalorização contribui para afastar a escola da música. Não há como separar o conhecimento verbal do estar-no-mundo, que acontece dentro e através da linguagem.

Nesse sentido, a escola, como local do conhecimento musical, é desvalorizada em relação à prática musical contextualizada. A prática musical informal utiliza-se de um mínimo de conhecimento teórico musical. Conforme a argumentação da NFEM, o melhor seria deixar as práticas musicais em seus contextos, pois neles ocorreria a verdadeira natureza procedural da música: níveis máximos de fazer musical e níveis mínimos de conhecimento teórico (o que a NFEM supostamente entende por conhecimento verbal). No caso da aprendizagem de música de outras culturas, o conhecimento verbal descritivo passa a ser tão importante quanto o conhecimento teórico, já que é preciso entender o contexto no qual a prática musical específica foi produzida. Isto importa uma compreensão mais abrangente da historicidade constitutiva de cada prática musical, para entender em que situações a sua música é produzida e quais suas funções específicas. Esta parece ser a intenção original do termo filosofia *praxial* que a NFEM adota.

O nome *praxial* foi proposto inicialmente por Alperson (1991, p. 233) como estratégia alternativa para a compreensão da música e da EM. “A tentativa foi feita mais para entender arte em termos da variedade de significados e valores

evidenciados na verdadeira prática de culturas particulares”. Diferentemente da NFEM, a proposta de Alperson não rejeita nem uma dimensão estética para a experiência musical, nem desconsidera a importância do conhecimento verbal ou formal em música. A idéia inicial não exclui outras formas de conhecimento da diversidade das práticas musicais, como o conhecimento teórico-descritivo das condições em que as práticas surgem.

A idéia inicial de ‘filosofia praxial’ adquire na NFEM os dois sentidos anteriormente referidos: o de atividade humana (contextualizada sob diferentes formas) e o de noção de ‘prática musical’ (como *performance*). Este último sentido prevalece na visão de experiência com música da NFEM, que o reforça através de sua etimologia: o termo grego *praxis* deriva do verbo *prasso* e significa ‘fazer’ ou ‘agir de forma intencional’. Em sentido intransitivo, significa agir em uma situação específica. Ele revela a música como uma forma de ação situada e intencional, apresentando tanto individualidade quanto relações com a comunidade (Elliott, 1995, p. 14). Como consequência, toda a argumentação da NFEM vai contra a permanência da música no currículo, ao invés de justificá-la, provocando seu afastamento da escola. Como propõe a NFEM, trazer o contexto para a sala de aula é, no limite, reduzir a prática musical ao conceito de obra de arte, retirá-lo de seu contexto, caricaturizá-lo. Como salienta Koopman (1997), é possível inserir a música na escola, nunca seu contexto.

Seguir a proposta da NFEM significa limitar a experiência com música à experiência de *performance* da obra de arte musical. Estudantes e professores de música devem ser “super-heróis”, já que, por exigência dos critérios da NFEM, devem saber executar todas as práticas musicais existentes. Para a NFEM, a música, como conhecimento, é afastada da escola por duas vias: não pode ser tratada como conhecimento verbal; não consegue abarcar a complexidade da prática musical produzida em seu contexto específico. A abordagem da NFEM trata todas as atividades musicais do ponto de vista da lógica de funcionamento da *performance* musical. Certamente, ela funciona bem para a *performance*, mas é diferente para as outras atividades musicais. Como fixar a *performance*, o fazer musical, como uma natureza única para a experiência musical e que possa ser universalizada? A NFEM comete o mesmo radicalismo de que acusa a FEM com relação à atividade de ouvir musical. “Em particular, eu devo argumentar que a *performance* musical deve ser um fim musical e educacional para todos os estudantes” (Elliott, 1995, p. 33).

Pode-se afirmar que o arranjo, a composição escrita, a regência existem em todas as culturas? Pode-se universalizar estas atividades na forma de um modelo, que já nasce impregnado com uma historicidade particular? Mesmo que se adotem as dimensões propostas, cada atividade tem uma exigência própria de conhecimento, de acordo com sua especificidade. Ouvir música, compor, arranjar, têm níveis diferentes de conhecimento formal, alguns inclusive imprescindíveis. Compor exige habilidades, conhecimentos e práticas bastante diferentes

do que aquelas exigidas para reger uma orquestra ou coral, ou para executar um instrumento. Nesta última atividade, o conhecimento técnico tem um sentido diferente e envolve aspectos ginásticos, que, embora não devam ser ponderados separadamente, devem ser levados em consideração. A própria *performance* em grupo difere bastante da *performance solo*. Tais aspectos não são encontrados na atividade de ouvir musical, o que não a torna uma atividade apassivada, como muitas vezes quer deixar explícito a NFEM. A contemplação do *design* sonoro é formativa da relação com a obra de arte musical. Atribuir importância a ela unicamente como o outro lado da atividade de fazer musical é desconsiderar toda a historicidade construída sobre a experiência estética musical, sua riqueza formativa e suas possibilidades artísticas. É empobrecer a experiência com música. Como salienta Koopman, no “(...) puro ouvir musical podemos dedicar-nos completamente ao que a música nos oferece. Na *performance*, ao contrário, o ouvir não é uma atividade auto-suficiente. Neste caso, o ouvir tem uma função controladora e impulsionadora (1997, p. 119).

Nossa atenção e concentração estão voltadas para funções diferentes, com objetivos diferentes, sem que, com isso, em uma delas – o ouvir – deva se tornar apassivado e em outra não. A afirmação da NFEM que o *performer* de algum instrumento é mais qualificado para o ouvir musical do que outra pessoa que não seja instrumentista torna-se parcial, pois, apenas do ponto de vista restrito do seu modelo cognitivista, isto pode ser afirmado. O resultado do modelo é restrito aos seus limites, mas não significa que esgote as possibilidades da experiência musical, como é sua pretensão. Cada atividade tem suas características diferenciadoras, que devem ser levadas em consideração.

A atividade de composição geralmente está relacionada ao período em que se elabora o que vai ser executado. É uma atividade em si exploratória, na qual o compositor utiliza as possibilidades de organização dos materiais sonoros que conhece e experimenta outras novas. As técnicas de composição incluem um projeto que define que instrumento ou voz irá executar e que sonoridades vão ser produzidas. Estas sonoridades se definem, de forma geral, pela combinação de elementos rítmicos, timbrísticos, melódicos, harmônicos e expressivos. O projeto composicional pressupõe, na maioria das práticas musicais, produzir um objeto, uma obra musical, que deve manter sua identidade em cada execução diferente, podendo inclusive, para isso, concretizar-se através de um registro escrito. Em certas práticas musicais, não se pode sequer imaginar a atividade composicional sem a inclusão, por parte do compositor, da correspondente notação musical. Reduzir a importância, tanto do conhecimento verbal em geral quanto do conhecimento formal em particular, significa retirar do estudante de música a possibilidade de representar os sons a partir de sua percepção e compreensão particulares da experiência musical.

Na atividade de improvisação, o projeto composicional acontece quase ao mesmo tempo que sua execução. A habilidade improvisatória combina conheci-

mentos composicionais e executórios. Não seria ela mais indicada para servir de base para uma ‘essência’ ou natureza da experiência musical? Tem sido sugerido que a atividade de improvisação reúne todo o potencial da composição e da *performance* de instrumento. Improvisar é entendido como compor em tempo real, compor durante a *performance*. Longe de ser uma prática livre e sem regras, a improvisação prende-se a uma tradição, na maioria das vezes oral, em que padrões e regras são muito bem definidos e devem ser rigidamente respeitados. Improvisar significa dominar um estoque de estruturas musicais referentes àquele estilo improvisado (clichês e padrões). O bom improvisador deve saber utilizá-los de acordo com a prática improvisatória correspondente (Sloboda, 1985). Esta atividade demanda outros tipos de habilidades que a multidimensionalidade apresentada pela NFEM deixa escapar.

A preponderância da abordagem de música como conhecimento leva à falácia de que se pode conhecer uma realidade determinada através do conhecimento de sua prática musical. Quando se trata das duas ‘filosofias’ analisadas, assiste-se ao deslocamento da abordagem estética, em que existe um lugar privilegiado para o sentimento, para a abordagem cognitiva, em que a música é tratada não do ponto de vista da arte, mas do ponto de vista do conhecimento. Parece ser esta uma exigência de adaptação a um currículo instrumentalista, no qual a metáfora das formas sonoras em movimento perde sua poesia de inefabilidade, para dar lugar à exigência de controle e disciplina da consciência. O próprio jargão da NFEM denuncia esta tendência cognitivista, quando fala em solução de desafios e problemas musicais.

Apesar da especificidade de cada atividade musical, sempre foi uma questão muito disputada em EM determinar qual delas é ‘melhor’, no sentido de desenvolver de forma mais completa a musicalidade dos estudantes. Esta disputa acarretou acusações de que a *performance* corre o risco de tornar-se um mero fazer mecânico e o ouvir musical o de tornar-se apassivado e acrítico. As críticas aos defensores de cada um destes pólos dizem que o fazer musical, na maioria das vezes, acaba por transformar-se em mera atividade ginástica e automatizada e que o conhecimento teórico musical, muitas vezes, torna-se uma mera descrição técnica, mais importante que a própria música em si.

A dualidade entre conhecimento declarativo (conhecimento sobre música) e processual⁶ (conhecimento musical) é comentada por Dowling (1993, p. 2). Colocando-se contrário à tendência de privilegiar o conhecimento declarativo em música, o autor afirma que o ideal é o equilíbrio entre um tipo de conhecimento e outro: “conhecimento declarativo é o tipo conscientemente acessível sobre o qual se pode falar” [...] “Conhecimento processual freqüentemente só é acessível à consciência por seus resultados, e às vezes, explicitamente presente para consciência como tal”.

Um exemplo dado pelo autor para diferenciar conhecimento processual de conhecimento declarativo refere-se ao aprendizado de uma língua. São necessá-

rios anos de prática constante, para que o conhecimento declarativo de uma língua se torne expressão fluente para o aluno. É possível expressar-se em uma língua estrangeira, mesmo sem fluência, mas o automatismo da fluência só é adquirido quando não se necessita traduzir, mentalmente, o que se pensa. O conhecimento procedural é “automático”, contudo, “[...] automático aqui significa que é considerado o processamento cognitivo da informação sem intento consciente, e sem nos distrair de assistir a outras coisas, inclusive os resultados de sua aplicação” (Dowling, 1993, p. 2).

Este exemplo, que cita a linguagem, possibilitou algumas conclusões as quais podem-se estender para uma analogia com a música: conhecimento declarativo é fácil e rapidamente adquirido, mas é relativamente lento e difícil de aplicar; conhecimento processual leva muito tempo de prática para adquirir, mas é rápido e freqüentemente automático na aplicação. A similaridade entre música e linguagem, quanto à aquisição do conhecimento, é bastante pertinente: podem-se aprender as regras de harmonia e contraponto, os diferentes contextos históricos em que surgiram os estilos musicais, os conceitos sobre a estrutura motivica e formal de uma obra musical, pelo estudo abstrato, usando categorias teóricas.

Como salienta Dowling (1993), a cognição em música envolve inúmeros processos simultâneos, conscientes e inconscientes. O reconhecimento dos padrões musicais constituintes da música tonal, por exemplo, pode ocorrer sem que as informações contidas nesse padrão se transformem em conceitos. Isso ocorre freqüentemente com instrumentistas autodidatas, que tocam ‘de ouvido’, os quais executam composições ou improvisam sem um conhecimento declarativo de música. No caso de um ouvinte, também ocorre o reconhecimento de padrões, por exemplo quando a expectativa de uma sétima é sua resolução na tônica. Nos dois exemplos, o conhecimento processual em música é bastante mais desenvolvido que o conhecimento declarativo.

Caso os músicos ou ouvintes possuam conhecimento declarativo ou não, ocorre algo semelhante: ao executar determinada composição não existe uma consciência imediata das regras de composição daquilo que está sendo executado. Como quando falamos: embora não nos preocupemos conscientemente em colocar sujeito, verbo e objeto nesta ordem, formamos uma frase gramaticalmente correta.

Tanto Elliott (1995) quanto Dowling (1993) combatem a excessiva ênfase que tem sido dada ao conhecimento declarativo, em detrimento de uma prática musical mais intensa. Neste sentido, deve ser considerada a radicalidade da crítica feita pela NFEM à FEM em sua historicidade. O ímpeto da afirmação do fazer musical multidimensional, por parte da NFEM, se dá contra a ênfase bastante hegemônica, dada pela FEM, ao ouvir estético musical.

A dualística entre as ‘filosofias’, que incorpora concepções as mais profundas e complexas sobre a experiência musical – em parte devido à forma como cada uma delas apresenta suas idéias e compreende as idéias da outra – facil-

mente se simplifica em uma polaridade corpo *versus* mente, como apresentada por Martins (1995). A FEM considera a proposta da NFEM apenas uma forma de educar habilidades instrumentais. “Elliott superestima o que os programas de música das escolas podem possivelmente produzir no sentido da especialização da *performance* se toda instrução fosse dada à *performance* como ele deseja, como para assegurar que o empreendimento da educação musical iria para frente em uma tão insuficiente e estreita base” (Reimer, 1996, p. 77).

A NFEM restringe a atitude da FEM ao ouvir passivo, que mais se parece com o consumo de um produto e diz que um de seus principais argumentos (a educação estética) simplifica a natureza do entendimento musical. Para as ‘filosofias’ esta simplificação também ocorre historicamente em uma polaridade que tem ajudado a mitificar e a tornar improdutiva a reflexão sobre a experiência musical.

A trajetória dos paradigmas como tentativa de explicação para a arte é uma trajetória de contradições em que imposições empíricas de caráter dogmático se alternam com descrições mentais de caráter introspectivo. Apesar das contradições inerentes a essa maneira de abordar a dicotomia corpo/mente, os estados e os eventos da mente foram caracterizados como processos autênticos, passando a ser considerados processos superiores (Martins, 1995, p. 132).

A simplificação da idéia de conhecimento processual e de conhecimento declarativo tem levado a práticas educacionais que valorizam unicamente, às vezes por parte do mesmo professor e dentro da mesma instituição, uma *performance* corporal sem reflexão, ou que reduzem o ensino de música a uma disciplina teórico-descritiva. Como consequência da orientação pedagógica, dos professores ou das instituições, que privilegia o conhecimento teórico-descritivo, pode-se perceber a preocupação das escolas com o ensino morfológico da teoria e da harmonia musicais, com preocupações apenas na decodificação automática do código musical (Martins, 1985). Com uma postura que privilegiasse a *performance*, teríamos a preocupação das escolas com o ensino técnico do instrumento, muitas vezes visando à *performance* de concerto. Esta é tratada muitas vezes de forma tão mecânica que acaba por tornar-se uma mera exibição ginástica, ao invés de uma *performance* musical (Beyer, 1988).

Outras concepções que têm por base a polaridade corpo *versus* mente são aquelas que adotam modelos de ensino musical que carecem de uma base teórica mais aprofundada, para a compreensão dos processos e mecanismos cognitivos de aprendizagem musical, utilizando-se de modelos criados quase sempre apenas nas experiências pessoais de seus autores⁷. Vê-se, portanto, que não é clara a postura de professores e instituições no sentido de equilibrar, em sua prática pedagógica, conhecimento procedural e conhecimento declarativo, sendo este desequilíbrio sentido, inclusive, dentro da própria universidade.

O conhecimento teórico não deve ser considerado apenas como descrição dos acontecimentos musicais. Neste sentido, ele é realmente vazio de significado e divorciado de qualquer proposta “séria” de EM. No entanto, como vocabulário estruturador de uma epistemologia musical ele é indispensável. Se for rejeitado, neste sentido, rejeita-se também a possibilidade de delimitação da área de EM, sua importância e seu lugar na escola. Não há indicações de que o fazer musical ou o ouvir musical possam ser considerados como padrão extensivo para as outras atividades musicais, pois cada uma delas tem sua especificidade própria. Segundo a NFEM, se a experiência musical é entendida como *performance*, é melhor que se conserve dentro de seu contexto, fora da escola.

Não há uma base qualitativa comum entre as atividades musicais para avaliar qual delas é a mais indicada para desenvolver a musicalidade dos estudantes. Qualquer atividade musical pode se tornar apassivada e desinteressante, com baixo valor educativo, transformando-se apenas em movimento automatizado e mecânico. Cada atividade tem sua especificidade própria, que requer e desenvolve habilidades e competências diferentes das outras, com características artísticas particulares.

Como resultado da proposta da NFEM, se houvesse condições de comparar as atividades com música, o ideal seria que os estudantes de música aprendessem a improvisar em todas as práticas musicais (no caso hipotético de que em todas as práticas musicais existisse a atividade de improvisação), ou seja, compor, executar e ouvir a composição, em um movimento procedural quase simultâneo, próprio da atividade de improvisação, na qual se tornaria visível cada uma das dimensões do conhecimento musical.

De acordo com a proposta da NFEM, o ideal para o estudante de música seria desenvolver a habilidade de imaginar auditivamente uma estrutura musical, ser capaz de representá-la graficamente e, a partir desta representação, fazer o processo inverso, ou seja, conseguir imaginar e concretizar a estrutura sonora que está representada na escrita. Esta capacidade de imaginação é poder ‘ouvir internamente’ os sons, imaginar uma linha melódica, um acorde, um timbre de instrumento e também uma nova possibilidade de sonoridade.

Poderíamos dizer que a capacidade imaginativa se exerce de diferentes maneiras nas diferentes atividades com música, inclusive, na atividade de audição musical. Pode haver deleite musical sem, contudo, a pretensão de transformar o imaginado em concreto. A NFEM, entretanto, acredita que imaginar é apenas parte do processo e que é precisa a realização do imaginado em sons concretos ou a musicalidade não se tornará realidade. “Eu preciso também saber como transformar o meu imaginar musical em sons concretos para atingir resultados musicais concretos” (Elliott, 1995, p. 228). Esse resultado concreto, contudo, é a situação musical estética que a NFEM insiste em combater, inclusive no que concerne à valorização da criatividade do estudante. O padrão de criatividade é fixado de forma absoluta na excelência da prática musical competente e não na

relatividade do *continuum* de formação pessoal. Tal visão reitera a impossibilidade de a música ser contemplada como disciplina escolar.

Quando o professor de música decide que tudo conta como criativo – que todas as atividades e sons que a criança na sua classe faz qualificam-se como resultados musicais criativos – então este professor engana estes estudantes, removendo as duas condições básicas necessárias ao autoconhecimento e ao deleite musical: um desafio musical e uma musicalidade necessária para fazer frente a este desafio (Elliott, 1995, p. 222).

Nesse ponto torna-se interessante analisar a proposta da versão mais recente da FEM (2003, p. 199), na abordagem que faz, levando em conta as diferentes especificidades de cada atividade com música, denominada “papel musical” (*musical role*). A idéia de papel musical está ligada à existência de várias inteligências musicais, partindo da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1987)⁸. Diferentemente do que propõe o autor, a FEM argumenta que não existe apenas uma inteligência musical, senão que cada atividade com música constitui-se em uma ‘inteligência’, cada atividade desenvolve competências e habilidades musicais específicas. Por inteligência musical, a FEM entende a “habilidade de fazer progressivamente discriminações mais acuradas, relacionadas a conexões progressivamente mais amplas, em contextos providos por papéis culturalmente projetados” (Reimer, 2003, p. 204).

Não é interesse deste artigo analisar em profundidade a questão das “inteligências múltiplas” (Gardner, 1987), apenas recuperar a produtividade que ela exerce sobre a versão mais recente da FEM. Aplicada à música, a idéia de inteligência prevê que cada atividade tem sua própria maneira de desenvolvimento. Composição, improvisação, *performance*, ouvir musical, teoria musical, musicologia e ensino musical têm modos particulares de fazer discriminações e conexões. A multidimensionalidade encontra, na forma das ‘inteligências musicais’ proposta pela versão mais recente da FEM, um equivalente cognitivo da multiculturalidade. A idéia de considerar as atividades musicais em suas especificidades traria benefícios, ao afastar a possibilidade de hierarquização das atividades e as conseqüentes polaridades aqui discutidas. O viés cognitivista, no entanto, ainda mantém-se prevalente. “Como mencionado previamente, estas duas operações mentais – memória e imaginação – são condições para todas as manifestações de inteligência. As discriminações particulares em que cada uma se focaliza e as conexões feitas entre elas, são o que determina a inteligência que está sendo manifesta” (Reimer, 2003, p. 222).

A idéia de papéis musicais da FEM não é uma discussão aprofundada dos processos existentes em cada atividade musical, mas uma sugestão em que se possa basear uma proposta de currículo. Ela é bastante pertinente do ponto de vista educacional, pois desloca a lógica do ensino orientado pela prática musical profissional, como propõe a NFEM. A idéia de papéis musicais também pos-

sibilita pensar diferentemente os fins da EM. A FEM (Reimer, 1996) sustenta que objetivos musicais específicos requerem diferentes programas de música, ou seja, a ênfase em diferentes atividades depende daquilo que se pretende como objetivos da EM. A primeira versão da FEM (1970) sugere a existência de um programa genérico, que deve ser baseado no ouvir musical e na descrição dos aspectos formais através de conceitos musicais, e de um programa específico que deve concentrar-se nas atividades de composição e de *performance*, incluindo a improvisação.

A NFEM critica a existência destes dois programas, afirmando que ela é discriminatória, pois reserva unicamente a um grupo seletivo e restrito de estudantes, considerados talentosos, a oportunidade de fazer música. Segundo a NFEM, a FEM reforçaria, com isso, a antiga atitude de reverência ao gênio e de restrição da música a um pequeno círculo de conhecedores. Como alternativa, a NFEM recomenda que, desde o início e em todos os níveis, o fazer musical – a *performance*, a composição, o arranjo, a regência e a improvisação – deve estar presente e constituir a essência da EM. Caso não seja possível a presença de todas as atividades, a *performance* deve ser o ponto central da EM. Seguindo a prioridade da *performance*, o ideal seria que o professor de música fosse um instrumentista competente. Bellocchio chama a atenção para os riscos de o professor de música não possuir os conhecimentos pedagógicos nem capacidade crítico-reflexiva que sua profissão exige. “Nesse quadro, a educação musical assume características ‘conservatoriais’, até mesmo da concepção de música como decorrência de processos de treinamento, salientados pelo domínio técnico de regras e instrumentos musicais (2000, p. 134).

É exatamente a isto que, no limite, a proposta da NFEM de experiência musical acaba levando. Dentro dessa lógica que o ideal pedagógico é conseguido através da excelência musical, faz sentido o professor de música ideal ser instrumentista ou cantor atuante dentro do estilo que pretende ensinar. É o mesmo raciocínio que se faz quando se pensa que o engenheiro seja o melhor professor de matemática ou que o melhor atleta se tornará o melhor professor de educação física. Apesar das questões ideológicas que possam eventualmente estar presentes na concepção de dois programas diferenciados para a EM que a FEM apresenta, é produtivo pensá-los na perspectiva dos objetivos e fins que se pretende para a EM. Um ponto de partida é a distinção entre a futura profissionalização do estudante de música e os outros fins pedagógicos da música na escola.

A crítica desenvolvida neste artigo procurou evidenciar algumas inconsistências na articulação das concepções da NFEM, que, no limite, fazem com que sua proposta de multidimensionalidade mantenha a música afastada da escola. O modelo de conhecimento procedural é confuso, parece ter sido criado para embasar idéias anteriormente concebidas e não a partir de uma argumentação articulada. O comprometimento com uma agenda multicultural está manifesto na

supervalorização do conhecimento contextual, em detrimento do conhecimento formal institucionalizado. Tal justificativa, contudo, não funciona, porque uma ‘prática musical contextual’ não é única e necessariamente uma ‘*performance* musical contextual’. Dentro da ‘prática musical’, como atividade humana, também existe um conhecimento formal a ela necessário.

Existe também uma inconsistência na pretensão da NFEM em tomar a atividade de *performance* como modelo para todas as outras atividades, sem considerar a especificidade de cada uma. A questão permanece sem resposta: por que deveria a atividade de *performance*, especificamente, ser considerada como a única natureza da experiência musical? O ideal de EM, segundo a NFEM, torna-se o da *performance* excelente da prática musical, que, considerada também no limite, é a prática profissional. Qual o melhor lugar para aprender uma prática musical, senão seu contexto próprio? Decorre dessa lógica que o professor de música deva ser o músico profissional, sem ter necessariamente conhecimentos pedagógicos ou crítico-reflexivos sobre sua profissão. Esta é uma decorrência incompatível com uma ‘filosofia’ que pretenda afirmar um campo profissional.

Notas

1. Uma discussão aprofundada sobre as concepções de experiência musical da FEM e da NFEM é feita em Lazzarin (2004).
2. Uso o termo “filosofias” entre aspas para explicitar uma tripla pretensão da FEM e da NFEM: a de serem, além de um fundamento filosófico, uma epistemologia e um projeto para a EM.
3. Em inglês *insight* significa “visão interior”. A psicologia da *Gestalt* designa assim uma espécie de iluminação intelectual, instantânea, global e direta (Gauquelin; Gauquelin, 1987).
4. De modo geral, estas considerações têm inspiração na idéia de estilo de Meyer (1956, 1967), que sugere a interação entre compositores, intérpretes e ouvinte competentes na formação do estilo como universo em que se dão as possibilidades de sentido do discurso musical. Essa interação dá o equilíbrio entre novidade e familiaridade que torna o discurso musical atrativo. O termo “estilo” pode ser substituído e seu sentido ampliado, mas a noção de significado da experiência musical dependente de um contexto permanece.
5. Graus de audição representados em um jogo de palavras com “ver” (*seeing*) “olhar para” (*looking at*) e “procurar” (*looking for*), que o autor usa para reforçar a característica intencional e dirigida do ouvir musical.
6. Para o autor citado, “conhecimento processual” tem o mesmo sentido de “conhecimento procedural”.
7. Tais modelos baseiam-se em experiências individuais de seus criadores. Para Willems (1976), por exemplo, a iniciação musical da criança deve ser feita buscando desenvolver a sensorialidade auditiva (ouvido) e a sensibilidade afetiva, em uma idéia de que um

conhecimento musical “corporal” deve anteceder o conhecimento teórico. Inicialmente, a música deve ser vivenciada com o corpo e através dos sentidos das crianças.

8. As múltiplas inteligências seriam: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal. Basicamente, uma inteligência é um conjunto de habilidades para encontrar e resolver problemas, criando ou não um produto, e “estabelecendo com ele as bases para aquisição de um novo conhecimento” (Gardner, 1987, p. 78). A obra de Gardner (1987) tem forte influência do pensamento de Ryle (1963), analisado neste trabalho.

Referências Bibliográficas

- ALPERSON, Philip. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, v. 25, n. 3, 1991, p. 215-242.
- BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2000.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre: UFRGS, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- DOWLING, Jay. *Processual and declarative cognition in music and education*. In: TIGHE, Thomas; DOWLING, Jay. *Psychology and music: the understanding of melody and rhythm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- ELLIOTT, David. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Mexico : (D.F.), Fondo de Cultura Económica, 1987.
- GAUQUELIN, Michel; GAUQUELIN, Françoise. (Orgs.). *Dicionário de Psicologia – as idéias, as obras, os homens*. Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture/Verbo: Paris/Lisboa, 1987.
- KOOPMAN, Constantijn. *Keynotes in music education: a philosophical analysis*. Nijmegen, Mediagroep Katholike Universiteit, 1997.
- LANGER, Susan. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art*. Cambridge, Harvard University Press, 1960.
- _____. *Importância cultural da arte*. In: Ensaio filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.
- _____. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Porto Alegre: UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2004.
- MARTINS, Raimundo. *Epistemologia e o ensino de música*. In: Congresso nacional da federação de arte-educadores do Brasil, 8, 1995, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 1995.

- _____. *Educação musical: conceitos e pré-conceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- _____. *Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- _____. David Elliott's "new" philosophy of music education: music for performers only. *Bulletin of the council for research in music education*, n. 128, 1996, p. 59-89.
- _____. *A philosophy of music education: advancing the vision*: Prentice Hall, 2003.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. New York, Penguin Books, 1963.
- SLOBODA, John. *The musical mind*. Oxford : Oxford University Press, 1985.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editora Universitária, 1976.

Luís Fernando Lazzarin é professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (GEMUS/PPGEDU/UFRGS).

Endereço para correspondência:
llazza@hotmail.com