

# ***As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical***

Sonia Regina Albano de Lima

**Resumo:** Uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro reflete a necessidade de se pensar a cultura e a educação musical do país enquanto processos de conhecimento indispensáveis ao desenvolvimento humano, libertos da noção utilitarista e mercantilista que povoa o pensamento político dos países latino-americanos. A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do sentido da educação na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política. O artigo resume os capítulos I e V da tese de doutorado da autora e foi tema da mesa composta no 2º Seminário Latinoamericano de Educación Musical – La Música y la Educación en la Mirada de Latinoamérica. “Interculturalidad y Educación Musical”, realizado em 2001, em Buenos Aires.

**Abstract.** A historical approach of the Brazilian cultural process shows the need of thinking about the culture and the music education practices of the country as processes of knowledge which are essential to the human development, and not linked to the utilitarian and commercial ideas that guide the political thinking of the Latin American countries. In the individuals' education, the absence of an epistemological and philosophical analysis of the meaning of education has motivated a good deal of cultural and social mistakes of the country; it can be said that this problem has been one of the main reasons for the political crisis. This article is a summary of Chapters I and V of the author's PhD thesis and also the subject of the panel *Interculturalidad y Educación Musical*, during the “2º Seminario Latinoamericano de Educación Musical – La Música y la Educación en la Mirada de Latinoamérica”, held on Buenos Aires, 2001.

## **1 Fatos históricos relevantes**

A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do *sentido da educação* na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política na educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino musical.

Impõe-se como necessária uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro que pensa a educação e o ensino musical como processos indispensáveis ao aprimoramento sociocul-

tural do homem contemporâneo, afasta a política utilitarista e mercantilista dos países latino-americanos, aponta os erros do passado e propicia novos caminhos.

Sob essa perspectiva observamos que compreender os fenômenos culturais de um povo, na maioria das vezes, é entender os seus diversos inter-relacionamentos com os movimentos históricos universais e proceder à análise global das variadas dimensões da atividade humana de forma integrada. Nessa medida, as dimensões econômi-

ca, social, política e cultural devem ser apreciadas de modo interativo, de forma a se integrarem reciprocamente. Sob essa perspectiva, parte da cultura brasileira não deixa de ser um reflexo dos movimentos históricos universais, principalmente se consideramos que os países da América Latina apresentam uma economia dependente em relação aos centros capitalistas mais desenvolvidos. A ensaísta Vivian Schelling comenta o assunto:

[as sociedades latino-americanas enquanto entidades definidas e sua incorporação à economia mundial] não podem ser estudadas sem levar em consideração que estão sujeitas a uma 'dupla determinação', 'interna' e 'externa'. Elas são o produto simultâneo das condições naturais e humanas específicas, dentro de suas próprias fronteiras, e do impacto 'externo' do capitalismo em desenvolvimento nas áreas 'centrais'. [...] O desenvolvimento e o subdesenvolvimento são produtos da expansão do sistema produtivo mundial, isto é, ambos surgem da reprodução de um modo de produção e da ação das classes, que através de suas relações, geram estruturas sociais específicas, e consolidam a relação de subordinação e dependência em termos de uma convergência de interesses entre as classes dominantes nas áreas desenvolvidas e subdesenvolvidas. [...] a análise da estrutura social deve determinar as formas que assumem as estruturas de dominação, visto que é através delas que a dinâmica das relações de classes se torna inteligível (Schelling, 1990, p. 43-44).

A autora relata que as transformações históricas significativas das sociedades latino-americanas não são fruto de uma evolução gradual da tradição para a modernidade, mas rupturas estruturais profundas, uma vez que afetam o desenvolvimento da estrutura produtiva do país e condicionam os graus de autonomia possível para a sociedade dependente em relação ao centro.

Octavio Ianni admite que a nação latino-americana caracteriza-se por uma instabilidade política crônica e reiterada. Uma instabilidade com alterações bruscas de diretrizes econômicas, sociais e culturais. Essa instabilidade congênita permeia o público e o privado durante todo o tempo, trilhando o curso dos interesses de grupos oligárquicos. Essas oligarquias controlam o poder econômico, político, militar, religioso e cultural, e desatendem os interesses sociais dos setores populares, priorizando as necessidades dos setores dominantes (Ianni, 1993, p. 16-17).

Na História do Brasil diversos países dominantes no mercado mundial, durante períodos específicos da expansão do sistema produtivo mundial, foram o centro de onde emanaram os elemen-

tos externos, incorporados à estrutura interna da sociedade brasileira. Para estudar o seu desenvolvimento cultural é necessário compreender cada um desses períodos de dominação de uma maneira interativa, captando as enormes dificuldades que os acercaram para assimilar esses modelos culturais impostos pelos países dominantes, levando em conta a imaturidade cultural comum atribuída aos países periféricos.

Nessa proporção, é importante verificar o quanto a Crise de 1929 contribuiu para acentuar a fragilidade da economia brasileira e latino-americana em geral. Ainda que inicialmente ela tenha propiciado a industrialização desses países, com o passar dos anos foi um dos motivos propulsores do endividamento da comunidade latino-americana.

A situação agravou-se mais em função desses países, por um longo período, adotarem o populismo como modelo político. Esse regime provocou o gradual desequilíbrio econômico, financeiro e político dos países periféricos e permitiu a formação de regimes autoritários, que se consolidaram graças ao aval de largas parcelas da classe média, receosas de perder os privilégios adquiridos anteriormente. Nele, as camadas dominantes foram incapazes de criar um instrumental político que promovesse o desenvolvimento econômico das nações e também atendesse aos interesses comuns das diversas classes sociais e dos trabalhadores. No Brasil, esse modelo político foi expressivo entre os anos de 1935 e 1964. Nele a burguesia industrial brasileira consolidou seu crescimento, apoiada por um país presidido por Getúlio Vargas, político de formação positivista (Arruda, 1995, p. 425-432).

O populismo e a industrialização acelerada foram os fatores que mais diretamente provocaram o endividamento externo da nação. Em 1962 o Brasil dava mostras de uma profunda recessão, e ainda que a Ditadura Militar inicialmente tenha conferido ao país um certo avanço econômico, ela não impediu o retardamento dos programas sociais.

Para o político Jacob Goronder (1990, p. 15-19), o populismo criou a ilusão de um Estado atuante como árbitro de interesse entre as diversas classes sociais, sem se vincular organicamente a nenhuma delas. Foi o modelo ideal encontrado pelo Estado para instaurar a nação burguesa com o consentimento da classe operária<sup>1</sup>.

1 Arsênio E. Corrêa (1997, p. 162-163) relata em que proporções o positivismo influenciou o movimento político brasileiro, principalmente entre os militares. Ele admite que o procedimento positivista, aliado aos procedimentos militares, e, ainda, culminando com a Revolução de 30, inviabilizaram o liberalismo no país, trancando a evolução política e implantando todo o aparato estatal que hoje se tenta remover, a fim de administrar a coisa pública.

Se, a princípio, o populismo viabilizou a industrialização nacionalista, esta, por sua vez, minou as bases pelas quais o país deveria prosperar. A classe operária fortalecida pelo protecionismo estatal reivindicava direitos que conflitavam com as metas inicialmente estabelecidas pelo próprio regime. Nesse momento, ainda que todas as camadas sociais participassem do Estado, nenhuma delas conseguiu hegemonia. O governo totalmente endividado viu-se impossibilitado de atender tanto aos interesses das massas populares quanto aos da burguesia reinante, e adotou uma obtusa neutralidade, decretando sua própria extinção.

Os reflexos dessa política populista estenderam-se para a Educação. No período pós-guerra, o ritmo de crescimento da educação brasileira ficou bem acima dos demais países latino-americanos, entretanto não alcançou resultados qualitativos favoráveis. O salto da industrialização dos anos 50 expandiu os mercados para as profissões universitárias, contudo, nas universidades presenciava-se a carência de vagas, o arcaísmo da hierarquia docente baseada nos princípios da cátedra vitalícia, o baixo nível do professorado e a pobreza do aparelhamento pedagógico. A classe média sentia a defasagem do ensino superior brasileiro frente aos avanços da estrutura produtiva, do processo de urbanização e da expansão de novos setores (Fernandes, 1974, p. 108-114).

A Crise de 29, aliada à industrialização acelerada e ao populismo, foram os fatores políticos que mais diretamente interferiram na descontinuidade ideológica do processo cultural brasileiro enquanto trajetória.

## **2 A trajetória ideológica do processo cultural brasileiro**

O processo cultural de um povo consubstancia-se na sua própria trajetória e tem como objeto de análise a contínua transformação de algo dinâmico que se constitui no diálogo permanente entre continuidade e ruptura, inovação e tradição. Darcy Ribeiro define cultura como a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação (Ribeiro, 1993, p. 127).

Regis de Moraes, por sua vez, atribui à cultura três sistemas componentes: sistema adaptativo

(adequação à natureza e necessidade de sobrevivência), sistema associativo (a forma de relacionamento social mais ou menos formalizado) e sistema ideológico (estabelece as idéias e os sentimentos para compreender as experiências coletivas, justificar ou questionar a ordem social). Para ele, a história de toda a cultura está intimamente ligada à história da interdependência entre esses três componentes. Assim, o estudo de uma cultura qualquer, ainda que se preocupe mais intensamente em avaliar suas produções espirituais, não pode ignorar as vicissitudes político-econômicas e as formas de relações sociais em grande medida condicionadas por aquelas (Moraes, 1989, p. 123-124).

A sociedade e a cultura brasileira originaram-se sob forte influência de uma tradição cultural européia, que no convívio direto e sistemático com os núcleos indígenas que habitavam o país, mais os africanos vindos durante o período escravocrata, criaram uma nova etnia. Desde a época do descobrimento, foi atribuído à nação o papel de sustentáculo econômico das sociedades européias. A colonização portuguesa explorou por um longo período os recursos naturais do país, adequando-os às necessidades do mercado internacional da época. Essa noção utilitarista, mercantilista, depreciativa e improvisada norteou e ainda norteia parte da realidade nacional do país e foi um dos motivos da heterogeneidade da cultura brasileira. De um lado, uma cultura transplantada desordenadamente das tradições européias, de outro, uma cultura local, menosprezada pela metrópole e pela própria população.

Como bem expressou Darcy Ribeiro, a imitação do estrangeiro não teria sido um mal em si, não fosse a rejeição do povo por tudo que era nacional e popular, uma vez que estava impregnado de uma subalternidade da terra tropical e da inferioridade dos povos de cor. No Período Colonial e no Império, o povo brasileiro não foi capaz de compreender a sociedade em que vivia e por esse motivo não encontrou no modelo europeu as condições necessárias para um desenvolvimento sociocultural autônomo. A criatividade intelectual e artística do período, com raras exceções, não passou de um transplante de idéias e valores europeus que aproveitou, apenas em parte, as culturas indígena e africana já existentes.

Uma alteração sutil desse comportamento cultural emergiu a partir de 1898, quando a elite intelectual privilegiou mais de perto a cultura espontânea e informal do país. Essa nova mentalidade propagou-se graças à influência dos ideais modernistas espalhados pela Europa, ainda que

acompanhada de um certo estetismo cultural. Se na Europa os movimentos de vanguarda tiveram uma conotação amargurada, refletindo uma sociedade sofrida em razão das mudanças, no Brasil esses mesmos movimentos buscaram em grande parte o novo, o moderno, o superficial, o pitoresco.

Não poderia ser diferente: afinal, como inovar em um país sem tradições, tão comprometido com os interesses econômicos das oligarquias? Nelson Werneck Sodré afirma que o Modernismo Brasileiro trouxe um considerável avanço cultural ao privilegiar mais diretamente a cultura local. Ele liquidou o formalismo tradicional, buscou a simplicidade de estilo, as formas populares, mas de forma alguma reergueu ou valorizou o nosso patrimônio cultural. Foi um movimento estetizante muito preocupado com as aparências. Só depois da Revolução de 1930 a nação passou a conviver com uma vanguarda mais ousada que rompeu obstáculos, desprezou preconceitos e desobrigou-se de uma sacralidade de valores preestabelecidos. Para o autor, esse momento foi uma verdadeira revolução cultural que, infelizmente, foi interrompida pelo surgimento de novos fatores político-econômicos (Sodré, 1994, p. 58-60).

Gilberto de Mello Kujawski escreve que a passividade cultural brasileira é fruto de um ecletismo filosófico que durou mais de meio século no país. Mesmo os republicanos, ainda que bastante influenciados pelos ideais modernistas apreendidos no exterior, tentaram criar um modelo de estado inadequado à nossa realidade:

[A] República Brasileira de 1889 incidiu em embaraçosa contradição ao não poder conciliar o progressismo impetuoso dos republicanos com o que havia de mais retrógrado no positivismo comtiano: o autoritarismo e a proposta da república ditatorial. Ao progresso iluminista e às tendências liberais, o positivismo contrapunha uma sociedade medievalmente imobilista, regida pelo princípio de Ordem. [...] Nossa modernidade não passa de fachada vaidosa, destinada a deslumbrar os nativos latino-americanos com os efeitos superficiais da modernização, gerados por impulso imitativo, e não por obra de verdadeiro espírito criador, para os quais nos faltam não os dotes, mas algo prévio: os pressupostos históricos e as conquistas culturais (Kujawski, 1988, p. 195).

Regis de Moraes relata que

o positivismo foi uma doutrina filosófica fácil, isto é, de fácil assimilação pelos desdotados de tradição filosófica; por outro lado, compo do com o ecletismo o que se chama de razão afirmativa, coadunava-se muito bem com os interesses da classe dominante e francamente facilitava a reprodução de sua hegemonia (Moraes, 1989, p. 102).

Para o autor, esse movimento filosófico influenciou os mais diversos setores da vida cultural brasileira, inclusive a educação. O descaso com a

instrução básica, privilegiando mais de perto o ingresso aos cursos superiores, é um reflexo desse pensamento positivista, uma vez que sempre o Estado destinou ao ensino básico o simples papel de preparar as elites para o ingresso nos cursos superiores, quando sua verdadeira função deveria ser a de formar o aluno durante todo o processo educativo.

Gilberto Kujawski afirma que até o final da Segunda Guerra Mundial a apatia cultural brasileira conviveu muito bem com a política. Logo depois, o processo de industrialização acelerada criou uma instabilidade política geral, e a nação confrontou-se com o seu desequilíbrio cultural, presente na falta de preparo intelectual e científico, para fazer frente aos problemas sociais, políticos, econômicos e tecnológicos oriundos de uma expansão industrial desordenada e sem bases de auto-sustentação. Para o autor, essa mentalidade cultural foi a única culpada por um país em constante crise. Nem a Crise de 1929 influenciou tão diretamente para o nosso subdesenvolvimento:

O brasileiro não sabe o que ele quer ser, por isso adormece em crise e desperta na crise. E por que não sabemos o que queremos ser? Por falta de um modelo segundo o qual podemos talhar nosso perfil coletivo? Penso que nossa perplexidade provém do oposto, ou seja, do conflito entre modelos contraditórios disso que se chama ser brasileiro, ou ser Brasil. [...] A crise brasileira não será superada pondo-se em ordem a economia, a política ou a moral. Pelo contrário, economia, política e moral pública estarão em ordem, desde que o Brasil se encontre e se assuma num modelo definido de ser (Kujawski, 1988, p. 204-205).

Maria Lúcia Alexandrino Segall (1991), discorrendo sobre a evolução cultural do Brasil entre os anos 20 e 70, confirmou vários argumentos aqui apresentados. A autora observa que na década de 20 houve um grande empenho da classe intelectual brasileira em realizar uma revolução estética da arte. A intelectualidade buscou a valorização dos padrões culturais de uma sociedade tipicamente brasileira, ela estava disposta a apreender e expressar as raízes e as diversas características da sociedade brasileira, rejeitando os modelos estrangeiros instaurados anteriormente. A explosão cultural não foi propriamente uma democratização da prática cultural, mas uma apreensão e uma valorização aristocrática do popular, que desprezou o academicismo estético-cultural reinante. Os artistas modernistas buscavam uma aproximação bem maior com os segmentos sociais não oligárquicos, passando a promover, sempre que possível, eventos abertos ao público. Nesse clima nasceu a Semana de Arte Moderna de 1922 (Segall, 1991, p. 75-86).

Já a década de 30, inversamente, com as mudanças políticas ocorridas no país, propulsionou um outro tipo de processo cultural. A produção artística passa a expressar a formação social brasileira, visando transformá-la. Os intelectuais não eram mais os contempladores do popular, mas buscavam prover instrumentos para a conscientização e a prática política das camadas menos favorecidas. Se antes as elites dominantes protegiam seus intelectuais, agora viam neles os perigosos agentes da subversão comunista, alvos de uma possível repressão policial. Mesmo assim, a classe pensante não conseguiu se mesclar à comunidade dos marginalizados, formando uma elite à parte. Maria Lúcia Alexandrino Segall escreve:

os primeiros anos da década de 30 foram marcados por uma série de transições: do esteticismo para o sociologismo; da descoberta do Brasil popular pelas oligarquias para uma tentativa de compreensão da realidade brasileira por intelectuais engajados na prática política: do ingênuo esforço de 'abrir a cultura ao povo' para o também frustrado fazer dele agente das transformações sociais (Segall, 1991, p. 78).

Depois de 1930, para dar continuidade ao processo de industrialização e acabar com as lutas de classe, a classe política dominante apoiou a implantação do Estado Novo. Em última análise, esse novo regime não passou de um processo de modernização autoritária aliado à manutenção das relações sociais e das bases de dominação imperantes. Para Maria L. A. Segall, o Estado Novo conseguiu encampar o nacionalismo cultural dos anos 20 e debelar a crítica de cunho esquerdista do início dos anos 30, diluindo-os no oficialismo cartorialista, na proteção estatal à cultura brasileira, o que, de certa forma, apesar de resguardar nossos bens culturais, esterilizou a criatividade:

A cultura oficial, agora, patrocinava e valorizava os nomes e as obras que haviam tentado exaltar e entender a realidade brasileira. [...] O vigor dos experimentos estéticos dos anos 20 e o sociologismo radical dos primeiros anos da década de 30 foram cristalizados, institucionalizados e disciplinados pelos 'braços vigorosos' e 'olhos vigilantes' do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).

O Estado Novo, em função de suas características autoritárias e estatizantes, burocratizou a cultura brasileira. Todas as instituições relacionadas ao universo cultural foram vítimas do paternalismo e do empreguismo inerentes ao período (Segall, 1991, p. 77).

A narrativa é complementada com a pesquisa de Maria de Fátima G. Tacuchian, que revela a existência de um intenso movimento de intercâmbio musical, no período de 1940 até 1972, entre os países americanos, exigindo apreciável alocação de recursos financeiros e englobando-o às áreas

de educação e criação musical, preservação do patrimônio musical, edição de partituras e de obras musicológicas. Na verdade, essa cooperação intelectual, pensada desde os anos 30, foi pano de fundo aos países americanos, muito empenhados em proteger seus territórios contra a prática colonialista dos países europeus e em promover o desenvolvimento econômico em termos continentais.

O projeto desenvolveu-se sob diferentes enfoques e em várias áreas: artes, ciência, educação, rádio, imprensa e cinema. A proposta de intercâmbio visava, antes de tudo, garantir a posição política e econômica dos Estados Unidos no hemisfério independentemente dos resultados da guerra na Europa, mas, para isso, era de fundamental importância dar início a medidas que propiciassem a prosperidade econômica da América do Sul e Central, embora mantidas num contexto de cooperação e dependência econômica.

Embora esse movimento tenha estimulado a divulgação da música latino-americana nos Estados Unidos, em última análise, era um projeto político-ideológico que se apropriava da cultura como mecanismo de propaganda e estratégia de guerra. A eficácia desse discurso só foi possível graças à convergência de interesses entre os países envolvidos. No caso do Brasil, o governo estava interessado em viabilizar seu projeto de nacionalização, utilizando, entre os mecanismos mais eficientes, a educação e a cultura. A construção da identidade nacional era fundamental para enfrentar o problema da presença de núcleos de colonização estrangeira no país, fato que ensejou esse intercâmbio musical (Tacuchian, 1997, p. 293-299).

As informações da pesquisadora Maria de Fátima G. Tacuchian reforçam as afirmativas de M. Segall, ao declarar que no final da Segunda Guerra Mundial muitos dos investimentos estatais foram transferidos para o setor privado, diminuindo sensivelmente a atuação estatal. Parte da burguesia dominante começou a patrocinar a cultura. Momentaneamente, as elites brasileiras que haviam cultuado o nacionalismo cultural e econômico desde os anos 20, agora voltavam, numa espécie de restauração, a endeusar os modelos de desenvolvimento econômico e as formas culturais do capitalismo. As esquerdas, por sua vez, abandonaram o internacionalismo que sempre as caracterizara e se voltaram para a defesa do nacionalismo econômico de cunho estatizante e para a promoção de uma cultura popular, cuja concepção, na realidade, estava eivada de um profundo radicalismo.

Nas décadas de 40 e 50, a classe dominante não admitiu mais a intervenção estatal utilizando o capital estrangeiro para obter o progresso econômico. Em contrapartida, as esquerdas minoritárias seguiram um modelo nacionalista radical que não aceitava os investimentos estrangeiros, forçando um capitalismo nacional de base estatizante e de caráter social. O confronto trouxe como consequência: a marginalização do homem do campo, o atrelar da burguesia ao capital estrangeiro e o surgimento de novas classes médias com a disseminação do consumismo e a infiltração de comportamentos e ideologias próprias dos países norte-americanos.

Instaura-se novamente a polaridade e a dicotomização da cultura brasileira. De um lado, a classe dominante mais afeita a aceitar uma proposta cultural importada, de outro, a valorização da cultura espontânea ou informal, agora nas mãos dos intelectuais de esquerda. Ao mesmo tempo em que esses intelectuais pretendiam uma reformulação cultural, sofriam as influências de uma educação calcada em modelos culturais europeus e norte-americanos:

[P]rocuravam fazer cultura popular, embora distanciados da realidade do povo que idealizavam. Caíram, inevitavelmente, no populismo. Mais do que isso, incidiram no paternalismo, isto é, o papel do intelectual como o pedagogo que deve esclarecer a classe operária e as camadas populares num sentido revolucionário. O intelectual seria, assim, a consciência lúcida dos setores populares. [...] A cultura e a estética do populismo glorificavam uma abstração sociológica chamada 'povo': uma entidade ideal, um dos pólos de uma visão maniqueísta da história. O povo bom versus o burguês corrupto, corruptor, decadente e ridículo (Segall, 1991, p. 82).

Na década de 60, com a implantação da Ditadura Militar, a arte passa a ter uma função eminentemente política – representa um serviço social. Dessa forma, conseguiu um alto nível de mobilização das camadas mais jovens de artistas e intelectuais, a ponto de seus efeitos serem sentidos até hoje. Os movimentos das vanguardas brasileiras que se instauraram acreditavam que o país estaria ultrapassando o subdesenvolvimento para ingressar numa nova era de país desenvolvido.

A pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda argumenta que as atividades artísticas desenvolvidas nos anos 60 representaram para o país um momento extraordinário, visto que a juventude acreditava e se empenhava, com o maior entusiasmo, numa forma peculiar de engajamento cultural, diretamente relacionada com as formas de militância política: “A relação direta e imediata estabelecida entre arte e sociedade era tomada

como uma palavra de ordem e definia uma concepção de arte como serviço e superinvestida do ponto de vista de sua eficácia mais imediata” (Hollanda, 1992, p. 15).

O tempo demonstrou a ingenuidade desse comportamento. Do movimento cívico-militar de 1964 até o Ato Institucional nº 5, a ênfase da arte no processo cultural foi a denúncia e não a conscientização cultural. Marco Antônio Guerra vê a atividade artística dessa fase como uma verdadeira militância política (Guerra, 1993, p. 19). Heloísa Buarque de Hollanda assim se manifesta sobre esse momento histórico:

Ao contrário do que dizem alguns setores da crítica, quando rejeitam a postura das vanguardas como alienada e elitista, hoje posso perceber, ainda que criticando suas contradições fundamentais, a importância do papel que as vanguardas desempenham no sentido da colocação de questões fundamentais para a produção cultural e, em contrapartida, a atualização da crise de uma linguagem. É importante ainda lembrar que o lugar privilegiado que as vanguardas ocupam por mais de uma década na cultura brasileira vai progressivamente perdendo prestígio na medida em que a ideologia desenvolvimentista vai sendo questionada, a partir do entendimento de seu papel e de sua integração ao projeto político-econômico pós-64. Assim sendo, a descrença na significação da linguagem desenvolvimentista coloca em debate o problema das relações de dependência, acirrado pelo projeto econômico vigente. E é no aprofundamento dessa questão que se empenha a crítica realizada pelo tropicalismo e seus desdobramentos (Hollanda, 1992, p. 52).

Nos anos 70, o processo cultural começa a sentir os efeitos da Ditadura Militar. Surge a chamada cultura de resistência frente à censura imposta pelo estado autoritário que adotou uma política visando unicamente integrar o país à produção capitalista internacional. Sob a égide de ideais ainda positivistas, o governo militar esperava obter a coesão social incentivando o consumo desenfreado, instaurando o mito do milagre econômico e fazendo uso de uma política de financiamento à arte. No período houve uma alta capitalização do mercado cultural, voltada principalmente para as obras consideradas como divulgadoras do caráter nacional oficial (Guerra, 1993, p. 21).

M. Segall revela que a repressão do novo regime atingiu indiscriminadamente todos os produtos culturais que primavam pela negatividade radical que medrava no Brasil. Sobrou espaço somente para o produto massificado e alienante da indústria cultural. Apesar desse caráter repressivo, o sistema burocrático imposto não pôde ser definido como totalitário, uma vez que não possuía uma ideologia totalizante, mas caracterizava-se por algo mais difuso: uma mentalidade. Foram preser-

vados e difundidos princípios gerais e conceitos que não podiam ser frontalmente contrariados, estabelecendo-se uma resistência cultural sutil e disfarçada, que viu na metáfora uma grande proteção. O regime até certo ponto conseguiu atraparilhar os esforços culturais, deixando-os, por vezes, numa espécie de marasmo, mas não soube impor sua visão de mundo, mesmo por ser esta uma mistura de conservadorismo social e moral com o raciocínio tecnocrático de eficiência e modernização, ideário calcado, basicamente, num pragmatismo trivial e vulgar. Preocupado exclusivamente em integrar o país à produção capitalista internacional, o Governo Militar foi capaz de paralisar por tempo significativo a produção cultural da nação, usando meios repressivos de controle.

A narrativa revelou o estreito comprometimento do processo cultural brasileiro com a política interna. De certa maneira, a dependência econômica da nação frente aos países centrais é uma das responsáveis pela contínua dicotomização e fragmentação ideológica do processo cultural brasileiro, pela implantação de uma polaridade cultural flutuante e de uma tal superficialidade que não consegue pensar sua trajetória. A educação, integrando esse processo, sentiu de perto esses reflexos e, conseqüentemente, também o ensino musical e artístico.

### 3 Reflexos na educação musical

No que diz respeito à educação musical, assistimos na década de 70 a uma política educativa muito empenhada em valorizar os Cursos Superiores de Música, reflexo do que já vinha ocorrendo na educação em geral. Depois de promulgadas a Lei n.º 5.692/71 e a Resolução do CFE n.º 23/73, o ensino musical de formação básica foi perdendo importância, situação que se agravou intensamente em virtude do despreparo dos professores que atuavam na área<sup>2</sup>.

Rosa Fuks, em artigo publicado, declara que a Lei n.º 5.692/71 oficializou mudanças que já vinham ocorrendo no ensino das artes. O ensino artístico, atraído pela nova estética advinda do pensamento utópico/libertário do pós-guerra, via na criatividade o novo modelo estético:

Os professores de música, seduzidos pela nova maneira de ensinar que incentivava a liberdade de expressão, aderiram maciçamente ao novo discurso pedagógico-musical. Vale refletir sobre a adesão. Os professores, em sua grande maioria, eram egressos dos Cursos Rápidos, e a pró-criatividade se prestava muito bem a camuflar a falta de conhecimentos específicos da sua formação; livrava-os, finalmente, da situação incômoda na qual se encontravam, a de desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos (Fuks, 1991, p. 27).

A educação musical, que anteriormente atendeu aos anseios de uma política interna nacionalista, agora se preocupa em privilegiar mais diretamente as formas do pensar artístico, com a visível intenção de abastecer o mercado de trabalho. As duas propostas, comprometidas com a política interna, contribuíram em muito para a implantação de um ensino musical dualístico que, em níveis distintos de aprendizagem, teve, de um lado, o técnico e, de outro, o teórico.

A pesquisadora Helena Rosa Trope (1991) veicula a importância de se refletir sobre uma proposta pedagógica desvinculada da determinação de políticas educacionais ou planos curriculares:

Sem invalidar toda a herança conceitual e prática que recebemos de outras culturas, novamente reforçamos hoje a necessidade urgente de conduzir o pensar filosófico sobre os temas educacionais para o aqui e agora brasileiros. Determinadas questões precisam ser respondidas antes da determinação de políticas educacionais ou planos curriculares, na maioria das vezes indistintos para todo o país que, culturalmente, configurase em muitos países. [...] Essa atitude precisa, porém, se fazer a partir da própria ação pedagógica para que a função dessa reflexão não se torne algo pertinente apenas ao campo das idéias, mas seja pertinente também ao campo da ação, evitando a dicotomia teoria prática, buscando a *praxis*. Dessa forma, será finita, crítica, dialética e inovadora (Trope, 1991, p. 47-48).

A pedagoga Acácia Zeneida Kuenzer considera importante que o sistema nacional de educação da nação estabeleça estruturas de ensino que permitam a necessária articulação entre os diferentes níveis de aprendizagem. Para ela, todos os indivíduos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais, situação que inviabiliza a separação e o isolamento dos diversos campos de conhecimento (Kuenzer, 1994, p. 113-128).

2 No artigo: FUKS, Rosa. Prática Musical da Escola Normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo n. 2/3. Educação Musical*, p. 27-33, 1991, fica comprovado o despreparo musical dos professores de música na Escola Normal e o estreito comprometimento do ensino musical com a política interna. No artigo: FUKS, Rosa. Feminino, Música, Educação: Uma análise deste triângulo no Arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 29-37, a autora retrata o papel político-ideológico que o canto orfeônico desempenhou no contexto nacionalista da era Vargas e a extrema sintonia das nossas instituições escolares com esse pensamento político. Segundo a autora, nessa época a preocupação prioritária do governo não foi o ensino musical, mas, sim, desenvolver o civismo e a disciplina, metas prioritárias da política vigente.

Tais afirmativas assumem maior importância se reconhecermos a interdependência entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente em geral. Os novos paradigmas para a educação devem resgatar a visão de contexto, a fim de não separar o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos. Essa proposta traz a percepção de mundo holística, global e sistêmica e compreende o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza. A pedagoga Maria Cândida Moraes vê na educação do passado o motivo principal da crise da educação atual:

A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A física quântica oferece a visão de totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. Enfatiza a consciência da inter-relação e a interdependência essencial entre todos os fenômenos da natureza, o que implica a concepção da realidade a ser transformada, a formulação de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais compatíveis com esses princípios. A visão da totalidade envolve o reconhecimento da conexidade dos problemas educacionais, que não podem ser vistos isoladamente, e oferece também uma construção teórica de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento, compreendendo-o como algo que está sempre em processo de construção, uma abstração de um fluxo total e único (Moraes, 1989, p. 23).

Se o conhecimento se processa de forma integralizada, não há motivo para se adotar uma linha de ensino musical dualística<sup>3</sup>. Se o mundo atual não mais separa a função intelectual da função técnica, é importante para a educação musical um ensino que privilegie a inter-relação do trabalho intelectual musical com o trabalho instrumental, evitando-se os riscos de uma dicotomia nos vários níveis de aprendizagem musical e entre o fazer e o pensar musical.

A inserção do aprendizado musical em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) e o estudo sistemático da linguagem musical, onde o pensar e o fazer musical adquirem a mesma importância, resolvem boa parte dos problemas da área, mas não todos.

O aprendizado musical aponta para a necessidade de se desenvolver um pensamento que vê

no processo histórico a fonte para as correções das imperfeições até então expostas. Não se trata de adotar um pensamento puramente historicista, mas de refletir sobre a historicidade ocorrente do processo educativo-musical para que, a partir dessa análise, se processem para o futuro as devidas retificações.

As transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas nos últimos tempos, a globalização econômica e o desenvolvimento tecnológico interferiram profundamente em todos os níveis e processos de conhecimento da atualidade e, também, na educação musical. A cultura brasileira, em permanente estado de mutação e mobilidade, vem sofrendo inúmeras articulações. É importante estabelecer os meios de compreensão dos modos como essas dimensões sociais se determinam mutuamente e sobredeterminam o econômico. Nas palavras de Lucia Santaella:

Não se trata aqui, de impor a visão da dimensão cultural como independente dos condicionamentos econômicos, pois que isso seria incorrer no idealismo de se conceber o econômico como corpo material, regido pela política, e a cultura como expressão do espiritual, ou como expressão das questões da alma coletiva que não se maculam nas intempéries do corpo. [...] a superação do servilismo cultural não se engendra na ilusão da supressão de contatos e influências externas, mas no de frontamento consciente dessas influências (Santaella, 1990, p. 34-58).

A dicotomia permanente encontrada nos diversos níveis de aprendizado musical, o desnivelamento e a fragmentação desse aprendizado nos diversos níveis de escolaridade não foram motivados apenas pela subordinação econômica do país e sua fragilidade social, mas, principalmente, pela falta de uma reflexão epistemológica específica, que se preocupa em estudar os reais problemas desse campo de saber, estudar a maneira como eles se colocam ou se omitem frente à educação como um todo e como eles se resolvem ou desaparecem diante dos fenômenos históricos.

Para a educação musical falta um estudo sistemático que veja a música como uma das formas de conhecimento humano e se preocupe em conhecer sua organização, seu funcionamento e as relações que ela – música – mantém com as demais áreas. Conforme ensina H. Japiassu:

[H]oje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma

3 No artigo FUKS, Rosa. Teoria e Prática: aparente dicotomia no discurso na Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 27-34, jun. 1995, a autora analisa o quanto de nocivo há nessa proposta de trabalho. Ela escreve: "estabeleceram-se critérios através dos quais refletir sobre a educação musical seria tarefa da academia, enquanto os professores, principalmente os que trabalham nos primeiros níveis, somente executam práticas. O próprio professor, através de seu discurso, confirma isto. Sabe-se, porém, que teoria e prática não podem ser separadas. Por baixo de qualquer prática existe sempre uma teoria latente".

vez por todas. [...] Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não mais de *conhecimento-estado*. Se nosso conhecimento se apresenta *em devir*, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este *devir* e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definido. [...] compete à epistemologia fornecer à história das ciências o princípio de um *juízo*, pois é ela que lhe ensina a última linguagem falada por tal ciência, permitindo-lhe, assim, recuar no tempo até o momento em que esta linguagem deixa de ser inteligível. É a epistemologia que nos permite discernir a história dos conhecimentos científicos que já

estão *superados* e a dos que permanecem *atuais* (ou sancionados), porque atuantes e colocando em marcha o processo científico (Japiassu, 1934, p. 27-33).

Dessa forma, interessa à educação musical tomar conhecimento do seu processo, para que fatos anteriores, prejudiciais a ela, sejam sanados, revertidos e substituídos por experiências mais acertadas, que reflitam a maturidade do homem diante das diversas formas de obtenção deste conhecimento específico.

### Referências bibliográficas

- ARRUDA, José Jobson de A. *História moderna e contemporânea*. 27. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CORRÊA, Arsenio Eduardo. *A ingerência militar na República e o positivismo*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.
- FERNANDES, Florestan. Existe uma crise da Democracia no Brasil? In: *Mudanças Sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1974.
- FUKS, Rosa. Prática musical da Escola Normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 2/3, p. 26-34, fev./ ago. 1991.
- \_\_\_\_\_. Feminino, música, educação: uma análise deste triângulo no arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 29-37.
- \_\_\_\_\_. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 27-34, jun. 1995.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- GUERRA, Marco Antônio. *Carlos Queiroz Telles: história e dramaturgia em cena (década de 70)*. São Paulo: Annablume, 1993.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: cpc, vanguarda e desbunde: 1960–1970*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino Americano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. *Trabalho e Educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A crise do século XX*. São Paulo: Ática, 1988.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. Campinas: Papyrus, 1989.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- SHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Tradução portuguesa: Federico Carotti. Campinas: Unicamp, 1990.
- SEGALL, Maria Lúcia Alexandrino. *O museu Lasar Segall na década de 70*. São Paulo: EDUSP, 1991.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- TACUCHIAN, Maria de Fátima Granja. A música como mecanismo de propaganda nas relações entre Brasil e Estados Unidos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiás. *Anais...* Goiás: ANPPOM, 1997, p. 293-299.
- TROPE, Helena Rosa. Reflexões sobre valores e educação musical. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Belo Horizonte, n.2/3, p. 47-53, fev./ago. 1991