

ALEXANDRE FERREIRA & JEAN MARTIN RABOT
al.barbosa.ferreira@gmail.com; jmrobot@ics.uminho.pt

UNIVERSIDADE DE AVEIRO E UNIVERSIDADE DO MINHO / CENTRO DE
ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE – CECS, BRAGA, PORTUGAL

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR: O ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA EM PORTUGAL

RESUMO

No âmbito da investigação que será realizada no doutoramento em Estudos Culturais da Universidade do Minho e Aveiro, pretende-se, neste artigo, refletir sobre a formação dos estudantes de música no ensino superior. Através da análise teórica e metodológica de estudos empíricos na área, objetiva-se traçar o melhor caminho para a problematização da tese intitulada: *Cultura Musical e Músicos no século XXI: (re)pensar a formação académica no ensino superior*.

PALAVRAS-CHAVE

Músicos; ensino superior; currículo

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito de uma pesquisa de doutoramento em Estudos Culturais, com foco no ensino superior de música em Portugal. A discussão que irá ser apresentada trata-se mais de um ponto de partida do que uma meta alcançada, passível de sofrer mutações, tanto a nível teórico como metodológico. Consideramos importante a exposição da problemática por se tratar de um tema com impacto direto na formação académica dos estudantes de música. Falamos, portanto, dos cursos superiores voltados para a formação de instrumentistas, com incidência na música erudita.

O texto dividir-se-á em duas partes: 1) exposição e discussão de estudos empíricos na área; 2) problematização à luz da corrente da pós-modernidade.

O ensino especializado da música (o que é ministrado em academia e conservatórios, bem como em escolas de ensino genérico articuladas com o ensino artístico), de acordo com Vieira (2014), a partir do decreto-lei 310/83, viu a sua oferta e procura crescerem exponencialmente. Esta expansão assenta numa lógica de democratização, permitindo “o início da desmitificação do ensino ‘vocacional’ enquanto percebido como ‘elitista’ ou ‘reservado a vocacionados’” (Vieira, 2014, p. 62). Deste modo, importa saber o que se ensina uma vez que, a maior parte da população ouve diariamente música popular (tradicional, dirigida às massas, entre outras), que passa nas rádios, televisão, internet, em campanhas publicitárias, etc. Este tipo de música carece de legitimidade académica, tanto nos níveis básico, secundário ou ensino superior. Não é reconhecida nem pelo seu valor artístico nem pela sua possível função social.

No século XXI, fala-se de tecnologia, de globalização, de pós-modernidade mas, em que consiste, ou deveria consistir, formar um músico nas sociedades contemporâneas?

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Através da análise teórica e metodológica de estudos na área, objetiva-se traçar o melhor caminho para a problematização da tese intitulada *Cultura Musical e Músicos no século XXI: (re)pensar a formação académica no ensino superior*. Os estudos foram selecionados segundo três critérios: (1) submissão a arbitragem científica – por forma a garantir a máxima validade e qualidade de informação; (2) estudos realizados em geografias distintas – permitindo perspetivar o problema a nível global; (3) serem estudos recentes.

O artigo de Vargas (2007) não possui componente empírica. No entanto, a problematização da música erudita portuguesa que é levada a cabo revela-se essencial para a nossa pesquisa. António Pinho Vargas (2007) tem trabalhado a questão da ausência da música portuguesa no contexto europeu. Do seu ponto de vista, a música que é produzida em Portugal, num contexto erudito, não é ensinada nem interpretada. Sendo assim, o poder hegemónico da cultura Europeia resume-se aos países que são, hoje em dia, grandes potências económicas. Portugal é visto como um país periférico do continente europeu e a sua produção em música erudita nunca “foi suficientemente diferente da europeia para se constituir como um ser ‘outro’, nem esteve suficientemente próxima para ser vista como uma sua parte integrante” (Vargas, 2007, p. 50).

No seu artigo, pretende fornecer uma orientação teórica para investigações na área da música erudita. Faz referência ao fenómeno da globalização como um dos aspetos que marcam o tempo corrente, visto tanto historiadores como sociólogos como sinal de uma mudança paradigmática inevitável. Recorre a Boaventura de Sousa Santos para o confronto entre global/local e centro/periferia. Tendo como objeto, na sua pesquisa, a música erudita portuguesa, Vargas (2007) não quer adotar a perspetiva conformista do atraso português no campo da cultura. O pensamento de inferioridade imanente terá de ser combatido com as teorias pós-coloniais que, na visão do autor, são as mais eficazes. Estas teorias surgiram na década de 1980 com os trabalhos de autores como Stuart Hall, Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak. Vargas cita Bhabha para fundamentar a ideia de que as teorias pós-coloniais interferem nos discursos ideológicos da contemporaneidade, com o propósito de se opor aos poderes hegemónicos que classificamos como naturais. Estas teorias dão voz aos que, até então, estavam subalternizados. O autor, neste sentido, considera que a música erudita portuguesa tem sido menosprezada. Uma das causas deve-se à instituição de cânones estéticos hegemónicos e refere que “a ausência da música portuguesa em contexto europeu só pode ser plenamente problematizada se formos capazes de ir para além da canonização da ideia estética” (Vargas, 2007, p. 49).

A investigação de Silva (2012) confronta as delimitações entre popular e erudito no campo artístico, e para tal recorre à sociologia do gosto, proposta por Bourdieu, para analisar estes conceitos. Bourdieu (2007) argumenta que existe uma hierarquização dos gostos e que os consumos que lhes estão subjacentes funcionam como classificadores sociais. Ainda sob o ponto de vista do autor, nas sociedades democratizadas não é possível fazer a distinção entre classes sociais através da superioridade de sangue e, neste sentido, os bens para consumo são valorizados pela sua abundância ou escassez, assumindo um papel de distinção entre as elites. “A ‘estética popular’ define-se em relação às estéticas eruditas e (...) a referência à arte legítima e ao julgamento negativo que ela profere a respeito do gosto ‘popular’ nunca cessa de assombrar a experiência popular de beleza” (Bourdieu, 2007, p. 35).

O estudo de Silva (2012) analisa a relação de gosto musical com o consumo e posteriormente com género. Faz uso de inquéritos por entrevista a alunos do ensino secundário. A amostra compreende 17 alunos. A análise de dados é feita em função de três critérios distintos que se relacionam com a música, a saber: letra, ritmo/batida e estilo/jeito/clima da música. O

autor constata que o critério mais citado é a letra. Relativamente ao género, verificou-se um equilíbrio, apesar de o apelo à dança ser o critério mais citado pelo género feminino, e a instrumentação pelo género masculino. Conclui-se que a música assume um papel importante nas relações interpessoais e por isto o autor defende a implementação do repertório escutado pelos alunos em sala de aula. Não se trata de eliminar os outros géneros musicais, nem de ensinar apenas o que os alunos ouvem. O discurso do educador tem de incentivar o respeito e exploração da diversidade musical, em vez de assumir a existência de uma hierarquia musical (Silva, 2012).

Sobre a canonização estética, VanWeelden (2012) afirma que as orquestras, durante o século XIX, criaram um repertório *standard* e habituaram o público a este cânone. O autor fundamenta o seu argumento com as análises de Weber e Parakilas, e ambos concordam que esta seleção musical se popularizou até ao ponto de ainda hoje ser ouvido em grande parte das salas de concertos. “Atualmente, as pessoas ouvem este repertório não só nas salas de concerto mas também em filmes, televisão, radio, jogos de vídeo, na internet e nos ‘toques’ dos telemóveis” (VanWeelden, 2012, p. 14).

VanWeelden (2012) considera que a incursão tecnológica no campo da música erudita veio destabilizar as linhas que delimitavam os géneros erudito e popular. A autora refere que a música popular sempre esteve ligada a uma lógica de consumo, produzida com objetivos de fruição e enriquecimento na vida diária. Mas, como a própria refere, muitas pessoas ouvem música erudita pela primeira vez através de um produto mediático, um filme por exemplo. Neste caso, o indivíduo tem contacto com estas obras de arte associadas a elementos da cultura popular. Ocorre-nos como exemplo o filme de desenhos animados *A Barbie e o Quebra-Nozes* que usa a obra de Tchaicovsky para musicar o filme. Certamente muitas crianças misturam esses temas no imaginário de músicas populares. Desta forma não há mais barreira entre o erudito e o popular. Os dispositivos tecnológicos, no nosso entender, podem assumir um papel de relevo na transmissão da música erudita para as massas. Mas será que deixa de ser música erudita se isto acontecer? Estas fronteiras fazem sentido em pleno século XXI?

O objetivo do estudo de VanWeelden é perceber que obras do repertório erudito são consideradas músicas populares. O estudo foi aplicado em estudantes do ensino secundário que teriam de fazer uma audição de músicas eruditas pré-selecionadas onde se analisaria: (1) se já tinham ouvido a música antes; (2) onde ouviram; (3) se podiam dizer qual o nome. A amostra compreendia 668 estudantes dos Estados Unidos da América. O repertório escolhido para este estudo foi retirado do *site* Classical Music's

Top 100 Greatest Hits, apesar de não ter fundamentos com bases empíricas. Concluiu-se que há muito repertório da música erudita que é facilmente reconhecido e escutado. Isto revela o impacto que a cultura popular exerce sobre os alunos uma vez que, na maioria dos casos, o repertório foi escutado por ser apropriado e distribuído por meios de comunicação em massa.

Arroyo (2001) reitera que os conservatórios de música, ainda hoje, transmitem a imagem de instituições estáticas, conservadoras, imersas num mundo de preconceitos criados na sua maioria no século XX. Relativamente aos termos popular e erudito, o trabalho de Arroyo adota outras perspetivas teóricas. Refere que estes dois termos sempre foram alvos de polémica. Cita Travassos para indicar que estas classificações foram inventadas por intelectuais, culminando na formação de discursos de poder, que delimitavam as práticas musicais. A autora argumenta que o termo música popular está mais conetado a uma esfera de consumo e bem cultural. Arroyo (2001, p. 60) diz que “no conservatório, música popular significa tudo o que não é erudito”.

Os conceitos basilares para a pesquisa desta investigadora ligam-se à antropologia, tendo como base teórica referencial antropológica-interpretativo-reflexivo. O estudo foi aplicado numa escola, mais propriamente num conservatório de música na Uberlândia, no estado de Minas Gerais. A autora procurou entender a relação entre música e aprendizagem e parte para a pesquisa com o objetivo de evidenciar as representações sociais que estão associadas a cada um dos “azeres musicais”. O método de pesquisa definido por Arroyo foi a etnografia. As técnicas utilizadas compreenderam a “observação participante, entrevistas abertas, diários de campo, gravações em cassete e vídeo, fotos e análise de documentos” (Arroyo, 2001, p. 61). A autora conclui que o conservatório é procurado por alunos de diversos contextos culturais e que nem sempre estão em sintonia com as tradições eurocêntricas enraizadas.

O estudo de Arroyo é particularmente interessante para nós porque se centra na representação que a música popular tem no seio do conservatório. Relata experiências de jovens que tinham contacto com a música através da rádio, de cantar e dançar de forma amadora. Quando um deles tomou como opção o teclado e a guitarra estava certo que iria encontrar música popular, como diz Arroyo. Acontece que, quando o jovem se apercebeu do sistema de ensino baseado na tradição da música erudita, viu as suas expectativas defraudadas. Concluiu-se também que a introdução de música popular no conservatório se deveu à pressão exercida pelos alunos, provocando um abrandamento na evasão dos mesmos.

Nompula (2011) repara que na África do Sul tanto etnomusicólogos, sociólogos, como educadores, não têm dado a devida importância à música da população indígena. Segundo a autora, os educadores musicais da África do Sul são consensuais em atribuir o mesmo valor e legitimidade à música indígena africana quando comparada com a tradição musical ocidental. Relativamente ao currículo praticado nas escolas da África do Sul, Nompula constata a quase inexistência de material com matriz africana. A música ocidental continua a assumir um papel dominante no ensino. A autora considera inapropriado manter a cultura musical africana subalternizada num país democrático que apela à igualdade, integração e diversidade cultural.

A pesquisa refere que a música africana no regime pré-democrático não era valorizada e estava ligada às classes sociais mais desfavorecidas. A par disto, a música de tradição europeia instalava-se nos currículos das escolas com carácter dominante, sem dar espaço a outras formas de música, nomeadamente a música indígena. Sendo assim, mesmo as escolas que só possuíam alunos indígenas apenas aprendiam as tradições musicais europeias. Consequentemente, estes mesmos alunos cresciam com a ideia de que a tradição musical ocidental era a única forma válida de fazer música. Nompula reitera que os alunos africanos eram impedidos de conhecer a sua própria tradição musical, sendo mesmo incapazes de reconhecer auditivamente as músicas da sua cultura. Nompula cita Blacking pela sua perspectiva de que cada cultura tem os seus próprios sons e afinação, e que todos são aceites como música. Para o povo indígena, o que é considerado como música varia consideravelmente do que é considerado música na Europa. “Isto significa que a afinação da música indígena pode soar mal para os ouvintes enraizados na tradição europeia e em contrapartida soar afinado para um indígena” (Nompula, 2011, p. 371).

Para salientar a pertinência da música africana nas instituições de ensino, a autora referencia Nketia ao afirmar que a cultura africana dá muita ênfase à música, tornando-se um importante meio de comunicação com o mesmo valor da linguagem. É uma língua cantada e, tal como acontece no mandarim, a entoação e o ritmo fazem parte do significado das palavras. Na transmissão de cultura, a música assume um papel de relevo, onde as letras associadas às melodias relatam episódios históricos que adquirem significado para as crianças que se envolvem nas performances destas canções (Wright citado por Nompula, 2011).

O estudo realizado por Nompula teve como intervenientes alunos pertencentes a uma comunidade na África do Sul chamada *Xhosa*, que

falam uma língua própria, e uma turma de 5º grau que aprendia música baseada na tradição eurocêntrica. A amostra perfazia um total de 40 alunos, 20 pertencentes à comunidade *Xhosa* e outros 20 denominados europeus. O grupo *Xhosa* recebeu formação apenas com canções para crianças da tradição musical da comunidade, acompanhados com instrumentos originais. Nompula organizou a formação, incluindo danças tradicionais, canto em modo antifonal (alternância de vozes entre dois coros) e improvisação. Para além disto, a autora explorou os valores da música indígena na sociedade. O outro grupo de estudantes recebeu formação com músicas tradicionais europeias para serem cantadas e acompanhadas com instrumental Orff (xilofones, metalofones, pequenos instrumentos de percussão de altura indefinida), incluindo movimentos corporais.

Nompula constatou que os alunos fazem a sua iniciação musical aprendendo músicas de tradição europeia e músicas tradicionais africanas com tradução das letras em inglês. Os resultados deste estudo dizem que os alunos *Xhosa* consideraram a improvisação desafiante e ao mesmo tempo empolgante. No início do estudo, a autora relata as dificuldades sentidas no exercício de improvisação devido à educação musical prévia que não foca a criatividade. Preconiza que a improvisação ajuda os alunos a reterem padrões rítmicos e melódicos mais facilmente. Os alunos do grupo *Xhosa* expressaram gratidão por terem participado no estudo e por lhes ter sido dada a oportunidade de contactarem com a sua própria cultura.

Considero ser pertinente aplicar um estudo desta natureza à realidade portuguesa e verificar em que medida os nossos currículos estão imersos na tradição europeia, entendendo-se que Portugal é visto como um país periférico.

Contudo, não é só na área da música que a tradição eurocêntrica persiste. Segundo McCarthy-Brown, também nos currículos das instituições de dança dos Estados Unidos da América se verifica que não há uma preocupação com a diversidade cultural que o país representa. Insiste-se nos cânones estéticos europeus, apesar de constar na carta educativa a promoção e integração de diferentes culturas e tradições culturais. Este discurso parece ter a intenção de banir o currículo europeu e sobre isso a autora diz o seguinte: “isto não quer dizer que as formas de dança ocidentais devam ser erradicadas das nossas instituições. Simplesmente quer dizer que as outras formas de dança devem ter oportunidade para crescer e obter legitimidade académica” (McCarthy-Brown, 2014, p. 126).

A autora começa por demonstrar que os currículos dos departamentos de dança, nos Estados Unidos da América, possuem uma base

dominante da tradição e formas de dança ocidentais. Para justificar a inadequação desta situação, recolhe os dados dos censos de 2013 que reportam para uma sociedade que vislumbrou um aumento exponencial da população negra, bem como de outras etnias, tornando-se um dos países com maior esfera multicultural. McCarthy-Brown argumenta que o sistema educativo, sobretudo nos departamentos de dança, deve ser mais inclusivo e eliminar os discursos de poder adjacentes a determinadas formas de dança.

O objetivo principal do seu trabalho foi perceber e avaliar a diversidade cultural presente, ou não, nos currículos dos departamentos de dança nos Estados Unidos da América. Serviu-se dos documentos que descreviam a missão das instituições e os seus objetivos sociais e educativos – os chamados *mission statements*. A autora refere que é comum ver nos *missions statements* a preocupação com a diversidade cultural, mas o que acontece na prática é a continuação da adoção de uma só estética monocultural.

Em 2010, a autora conduziu um estudo sobre diversidade cultural em três departamentos de dança do ensino secundário. Foram selecionadas uma escola na costa oeste, outra na costa este, e uma no centro. Neste processo pôde constatar, mais uma vez, que inúmeras escolas apregoam uma formação multi e intercultural, apesar dos currículos estarem baseados nos modelos europeus. “Cada um destes departamentos tem uma oferta de cursos de dança fora da tradição europeia. Contudo, dois em cada três departamentos possuem uma hierarquia evidente” (McCarthy-Brown, 2014, p. 126). Do ponto de vista da autora, a obtenção dos graus académicos está organizada de forma a privilegiar as formas de dança com base ocidental. Um dos exemplos é este: atribuir mais créditos às formas de dança ocidentais e menos às restantes. A análise dos dados revelou que os currículos dos departamentos estão estritamente baseados na cultura eurocêntrica e por isso estão desatualizados e antiquados. Apesar da maioria dos departamentos de dança centralizar os seus currículos na tradição ocidental, o paradigma começa a alterar-se pela intervenção ativa dos alunos em querer aprender outros géneros. No entanto, a autora repara que ainda não se conseguiu com que a oferta de cursos de dança não ocidentais aumentasse.

3. PENSAR O CURRÍCULO NA PÓS-MODERNIDADE

3.1 A MÚSICA E A PÓS-MODERNIDADE

Na obra *A Condição Pós-Moderna*, Lyotard (1989) propõe que a pós-modernidade veio acabar com os discursos legitimadores. Na cultura a

que o autor chamaria de pós-moderna, o saber científico ganha importância, não tanto na formação, mas na sua instrumentalização para o mercado, para a eficácia, direcionado para a performance. Os Estados-nação batalham hoje, na era das novas tecnologias, por informação ao invés de território (Lyotard, 1989).

Uma das máximas da pós-modernidade, aplicada no discurso científico, é a eficiência. Quanto mais eficiente for melhor. “Trata-se de jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem o belo etc., mas o eficiente: um ‘acto’ técnico é ‘bom’ quando realiza melhor e/ou quando gasta menos que outro” (Lyotard, 1989, p. 91). O poder está na base da produção científica. “Não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio” (p. 95). No seguimento desta linha de valorização da performance, é natural que as disciplinas intimamente ligadas com as novas tecnologias cresçam exponencialmente, tanto em termos investigativos como de valorização académica. As universidades são “solicitadas a formar competências em vez de ideias” (p. 99). Lyotard é claro quando diz que a obsessão pela performatividade torna as instituições de ensino superior escravas dos poderes.

Maffesoli (2007), na obra *O ritmo da vida*, fala também sobre a recusa dos discursos legitimadores – discursos de poder – que caracterizam a modernidade, e que se tornaram obsoletos nas sociedades pós-modernas. Afirma que não devemos esperar que todo o nosso pensamento receba a bênção dos intelectuais, nem que isso signifique o rompimento com o poder institucionalizado, “o pensamento só é interessante quando é perigoso” (Maffesoli, 2007, p. 13).

O nomadismo existencial, descrito por Maffesoli, é a chave para o entendimento da sociedade pós-moderna onde o indivíduo usa várias máscaras, interpreta várias personagens, move-se e pertence a várias tribos, unidas por um sentimento comum. Pensar em música na pós-modernidade é olhar com naturalidade para tribos que se unem sobre determinado género musical, independentemente da sua ligação com as elites intelectuais. De acordo com Maffesoli (1998), as sociedades pós-modernas rejeitam o individualismo e o indivíduo “senhor de si mesmo e de sua história” (p. 14). Apela antes para uma identidade que não é única, onde surge a *persona*, uma máscara social que cada um possui para a socialização. O indivíduo assume várias identidades, vários “eus”. As teias de significados partilhados são a matriz para o entendimento social. “Não se trata mais da história que construo, contratualmente associado a outros indivíduos racionais, mas a um mito do qual participo” (Maffesoli, 1998, p. 15).

Além disso, para o autor, a arte não se resume às obras culturais e ainda menos às obras eruditas. Aliás, para o autor, é a vida quotidiana, no seu conjunto, que é uma obra de arte: “é, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum” (Maffesoli, 1998, p. 28).

Para Harvey (1989), o pós-modernismo caracteriza-se pela efemeridade, o fragmentário. Segundo o autor, a pluralidade é “a ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com a sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima” (p. 52). Também Rabot (2009) corrobora a ideia de um entendimento da socialidade pelo reconhecimento das pequenas identidades grupais. A produção artística não ficará incólume às mudanças na sociedade vigente.

Os artistas pós-modernos, segundo Lyotard (1993), não seguem regras estilísticas pré-estabelecidas, nem procuram que as obras sejam apreciadas por valores estéticos unos. Ao contrário, as obras de arte são responsáveis por criar as próprias regras, tanto de produção como apreciação estética. Este pensamento pode chocar com os padrões estéticos que vigoram nas academias.

Segundo Frith (1996), foi no século XIX que se tentou argumentar que a arte devia ser intemporal, onde houve uma tentativa de objetificar toda a arte, incluindo as artes performativas. A performance foi alvo de objetificação através da repetição exaustiva das obras, anulando a sua natureza de imprevisibilidade. Posto isto, os conservatórios de música, que surgiram também no século XIX, ao impregnar estes conceitos, deram origem, por sua vez, a que estas instituições de ensino surgissem com cânones interpretativos bem delimitados. Silva (2012) infere que os conservatórios apregoam ser os detentores do ensino de excelência da música, assumindo-se como referência para a escolha de repertório e metodologia, ou seja, uma metanarrativa totalizante de legitimação musical.

Compreendemos que, no limite, as academias têm um conceito de formar e ser um músico muito diferente do que é valorizado pelo público consumidor. Provavelmente nenhum dos dois está completo, e se é que isso é possível, serão porventura interdependentes. As estrelas da música *pop*, por exemplo, são adoradas pelo público leigo, como Mozart para os eruditos. Assim, consideramos que é tempo de aproximar as instituições que se dedicam ao estudo da música com a realidade social, com a realidade dos seus alunos.

Maffesoli (2007, p. 41) declara que os deuses pós-modernos são seres que vivem e sentem como os humanos, estando mais próximos deles,

“que vivem as paixões, os amores, as baixeiras e as exaltações de qualquer um”. Como o próprio diz, vive-se o agora, os prazeres, as emoções. Pense-se nos grandes festivais de música pelo mundo, capazes de juntar milhares de pessoas que veem na música, entre outras coisas, um denominador comum, uma identificação e legitimação da sua identidade. Admira-se quase com estatuto divino astros da música *pop* ou *rock*. As suas canções falam, geralmente, dos problemas triviais do ser humano, das suas odisséias amorosas, da trivialidade em vez da erudição.

É neste espírito pós-moderno que a música também se adapta, recusando o individualismo, a procura pela perfeição. Hoje a música significa comunhão, partilha de emoções, elemento agregador das tribos sociais. O pensamento *maffesoliano* remete-nos para o perigo de continuarmos a formar músicos numa lógica desconectada da sociedade hodierna, insistindo numa cultura musical elitista que tende a recusar as manifestações populares. Há uma vontade de romper com tudo aquilo que era tido como certo, um desapego “em relação a todos os pensamentos e instituições estabelecidos, e ardor nas experiências e anomias de todas as naturezas” (Maffesoli, 2007, p. 50). Como o autor ressalta, o meio social, a tribo, influenciam o indivíduo a vários níveis. Quer queiramos quer não, todos pertencemos a um grupo social. A “sociedade musical”, em nosso entender, organiza-se da mesma forma. Existem vários géneros musicais, cada um deles com discursos de legitimação diferentes, interagindo uns com os outros de forma mais ou menos pacífica.

Sendo consensual que a música se funde, por um lado, com o deleite estético, por outro, na pós-modernidade, assume simbologias e protagonismos associados a identidades tribais. “É o que vamos encontrar também na música ‘techno’, constituída de pedaços (samples) variados, momentos intensos que suscitam, como sabemos, êxtases, saídas de si mesmo, cuja característica essencial é efetivamente a fusão grupal” (Maffesoli, 2007, p. 82).

Se na modernidade o Eu era encarado na esfera do individual, na pós-modernidade todo o indivíduo depende do Outro para a sua existência, “em suma, nada é substancial. Tudo é dependente ou interdependente” (Maffesoli, 2007, p. 112). Deste modo, será possível fazer um paralelismo com a música na medida em que todos os géneros, desde os mais urbanos e populares aos mais eruditos, estabelecem uma relação de interdependência entre eles.

Frith (1996) propõe-se a analisar a música na pós-modernidade como uma metáfora da identidade. Argumenta que cada grupo social só se

reconhece como tal através da sua produção cultural que o liga em termos identitários. É, no fundo, aquilo que diz quem eles são, tanto como indivíduos como grupo. “Fazer música não é uma forma de expressar ideias; é uma forma de as vivenciar” (Frith, 1996, p. 111). No que à experiência estética diz respeito, o autor preconiza que não há diferenças significativas entre a música erudita, entendida como alta cultura, e a música de “baixa categoria”. Frith (1996) acredita que cada género musical produz a sua própria identidade. A diferença entre alta e baixa cultura, como o próprio assinala, não se percebe pelo gosto de determinados grupos mas antes pelo seu efeito nas atividades sociais. “A apreciação musical é, pela sua natureza, um processo de identificação musical, e a resposta estética é, implicitamente, um acordo ético” (p. 114). A distinção entre alta cultura e cultura de massas, de acordo com o autor, continua bastante presente na pós-modernidade. Não tem que ver com o objeto de arte em si, mas antes com a percepção que é feita do mesmo. A primeira incide numa percepção intelectual ao passo que a segunda é de fácil entendimento e consumo.

Analisar a música na pós-modernidade passa por questionar estas fronteiras, por discutir a produção cultural popular admitindo o seu valor intelectual e artístico. Frith (1996) conclui que a música, na pós-modernidade, não se preocupa com a interpretação dos seus significados, é a identidade, transformada em formas discursivas, que necessita ser decodificada. “A identidade é produzida na performance” (p. 115). Interessa saber o porquê de, na atualidade, ainda estarem tão presentes as fronteiras entre arte de elite e arte do povo.

Frith (concorda que a música de origem popular carece de legitimidade académica por estar associada a fins utilitaristas e funcionais, ao passo que a música “alta” transcende essa dimensão do social: “a música é, assim, a forma cultural mais capaz de atravessar fronteiras – os sons atravessam cercas, muros e oceanos, classes sociais, raças e nações – e definir locais; (...) estamos apenas onde a música nos leva” (Frith, 1996, p. 125).

O músico na pós-modernidade assumirá um papel camaleónico, uma versatilidade constante. Como formar um músico na contemporaneidade?

3.2 FORMAÇÃO DO MÚSICO NA PÓS-MODERNIDADE

Na primeira parte verificou-se que o currículo eurocêntrico assume ainda hoje um papel predominante. Interessa saber o que sustenta a formação académica nesses moldes.

O trabalho de Nascimento (2010) emerge na temática do pós-moderno na música. Para o autor, é importante esclarecer como se caracteriza

o modernismo, à luz dos escritos pós-modernos, para entender a transição e diferenças entre eles. O modernismo musical é caracterizado pela sobreposição de tonalidades (politonalismo, polimodalismo), atonalidade (ausência de tonalidade), dodecafonismo e serialismo. “À época em que surgiram essas ‘técnicas’, sua representação estética denotava a intenção de rompimento e superação do ‘passado tonal’, mediante o uso de novas formas de organizar o material sonoro” (Nascimento, 2010, p. 68). Portanto, uma incessante busca pelo que é novo. O autor destaca a obra de Hanslick, *O Belo Musical*, que deu origem à chamada teoria formalista da música, contagiando toda a apreciação estética musical durante o século XX. Hanslick (1994), brevemente citado, advoga que o belo musical, do ponto de vista estético, pode ser encarado apenas pela sua forma. Refere que a música primeiramente desperta sensações (ex.: frio, calor etc.), e essas, podem posteriormente despertar sentimentos (ex.: melancolia, euforia) mas não necessariamente. Hanslick afirma que a arte dos sons sempre esteve mais ligada aos sentimentos do que qualquer outra forma de arte, como a pintura ou arquitetura. No entanto, não aceita este preceito: “toda a verdadeira obra de arte se estabelecerá numa qualquer relação com o nosso sentir, mas nenhuma numa relação exclusiva” (Hanslick, 1994, p. 16).

Stravinsky, um compositor russo do século XX, revela influências do pensamento formalista proposto por Hanslick, tanto a nível composicional como reflexão crítica. (Nascimento, 2010). Este compositor, falecido não há muito tempo (1971), dá-nos conta da atualidade do pensamento formalista nos nossos dias.

Envolto na conceção formalista da música, nasce, então, a ciência que tratará dos aspetos puramente musicais – a musicologia. Dentro desta área surgem disciplinas como história da música ou análise das técnicas de composição, implementadas nos conservatórios desde o século XIX, “com o objetivo de disseminar a compreensão sistemática de como essas obras orgânicas funcionam” (Nascimento, 2010, p. 86). As unidades curriculares que ainda hoje permanecem na maioria dos cursos superiores de música. Mas há quem faça críticas à abordagem feita por estas disciplinas. Green (2005) preconiza que a musicologia se tem dedicado sobretudo à análise do texto musical, geralmente à partitura, excluindo a sua função social nas mais diversas vertentes, como o entretenimento, geração de lucros, simbologias e significados, entre outros:

parece justo sugerir que os musicólogos têm nos últimos anos dispensado tempo com a noção de autonomia musical, que se tornou não mais do que uma etiqueta pejorativa

para expor o elitismo de quem atribui superioridade à alta cultura e à música clássica, contra a inferioridade da cultura de massa e popular, ou qualquer outra forma de música vernacular. (Green, 2005, p. 1)

Também Carvalho (1991) advoga que a musicologia se tem mantido resistente às questões sociais da música pelo medo “que a musicologia se torne sociológica” (p. 4). Mas é precisamente a dimensão social e humana que parece faltar no currículo do ensino superior, apesar de ser incluída, em alguns casos, a disciplina de sociologia da música, que para Adorno (2009) atua mais com seres humanos do que com a música propriamente dita. Carvalho (1991, p. 6) cita Kurt Blaukopf para explicitar a missão da sociologia da música: “promover, juntos dos musicólogos, a tomada de consciência da relevância do social na música e desaparecer à medida que as disciplinas musicológicas tradicionais (História, Estética e Análise) absorvessem a perspetiva sociológica”.

Parecendo que defendemos a irradicação destas disciplinas do currículo, que não é absolutamente verdade, é de salientar a importância que assumiram para o reconhecimento académico da música. Do ponto de vista de Kivy (2002), ainda não existiu uma cultura sem a sua música, ela “penetra no nosso sangue e ossos” (p. 10). De facto, de acordo com o autor, o reconhecimento académico da música floresceu na primeira metade do século XIX com a criação, por parte dos cientistas musicais, de disciplinas que se dedicaram ao estudo da história da música ocidental. Consequentemente, a filosofia da música, uma vez assumida a importância das práticas musicais na vida do ser humano, ganhou relevância graças ao trabalho prévio dos musicólogos e etnomusicólogos. Foi de extrema importância separar a música das chamadas *fine arts* (termo criado no século XVIII) uma vez que se tratava do parente mais pobre deste grupo (Kivy, 2002).

É certo que um instrumentista deve preocupar-se com as suas qualidades performativas e, naturalmente, dedicar muito tempo ao estudo individual do instrumento. Auh & Shin (2014) mencionam que a ideia-chave que apoia a performance musical é a seguinte: a música deve transmitir emoções. Segundo os autores, as performances realizadas por alunos que têm formação nos conservatórios são, na sua maioria, emocionalmente desconexas. Argumentam que tal facto se deve à falta de um ensino que aborde os aspetos históricos e culturais das obras, enfatizando apenas nos aspetos técnicos dos instrumentos. Dizem ainda que interligar a composição musical com outras áreas do saber, é essencial para o entendimento global do processo de criação.

Outra das críticas ao currículo musical tem que ver, por exemplo, com a sua tendenciosidade no relato da história da música. Acosta (1985) reitera que a música que não siga os padrões ocidentais, “cultos”, é considerada exótica. É o caso da música chinesa, africana, entre outros. No entanto, compositores do século XIX, como Debussy ou Tchaikovsky, usaram matrizes musicais não-europeias para a composição das suas obras. O autor revela que essas matrizes eram usadas como documentos de culturas “exóticas” passíveis de ser apreciadas esteticamente quando apropriadas pelos compositores europeus.

A pós-modernidade na música é já retratada por alguns autores, sendo possível apontar algumas das suas características a partir da obra de Nascimento (2010, p. 1): 1) rejeição do historicismo moderno – assiste-se ao fim das ideias progressistas de desenvolvimento e da procura pelo novo, a vanguarda, substituídos agora pela repetição e citação de elementos estilísticos e históricos, sem necessidade de coerência histórica ou cronológica; 2) gosto pelo ecletismo – “se um progresso histórico nas técnicas de composição não é mais importante e não existe a cobrança de uma coerência histórica e contextual, a convivência de estilos anteriormente excludentes se torna possível” (Acosta, 1985, p. 95).

A música contemporânea não pode ser compreendida como a evolução e inovação da música erudita. Não existe mais o apelo às vanguardas e todas as manifestações musicais, na pós-modernidade, têm o seu espaço e importância. Instruir um músico com os valores da modernidade é o mesmo que dizer que só a alta cultura tem legitimidade académica e que a música vale apenas pela sua forma, portanto, deve ser apreciada pelos seus aspetos “puros”. Sendo um facto que as sociedades têm alterado o seu comportamento, chamando-lhe pós-modernidade ou não, o currículo no ensino superior de música em Portugal parece não acompanhar essas mutações. Veja-se, por exemplo, que a Unesco classificou o fado como património cultural imaterial da humanidade. É possível que algumas universidades portuguesas ministrem os seus cursos em música sem fazer referência, de forma pertinente e esclarecedora, a esse legado da música portuguesa. O mesmo se verifica na abordagem das novas tecnologias. Apesar de, a título de exemplo, no *site* da Universidade do Minho poder ler-se: “partindo de um sólido e eclético tronco comum, a Licenciatura em Música proporciona através de um corpo docente de referência uma formação fortemente especializada em Instrumento”.¹

¹ Retirado de <http://www.musica.ilch.uminho.pt/Licenciatura/acesso.html>

Falamos maioritariamente de um ensino formal da música. No entanto, não poderemos esquecer o ensino informal. Green (2005) enuncia então as principais diferenças do ensino informal e formal da música: no ensino informal, os estudantes escolhem a música por eles próprios ao passo que, no ensino formal, o repertório é ditado geralmente pelo professor. A aprendizagem é feita por ouvido em vez de seguir uma partitura ou instruções técnicas para a interpretação. A aprendizagem informal é normalmente feita em grupo, contrastando com o ensino formal individual. O primeiro incide mais na criatividade e o segundo na reprodução. Pensamos, de facto, que o ensino informal poderia trazer benefícios para os estudantes do ensino superior na promoção da criatividade que parece deficitária.

Como Smart nos diz, se é nosso propósito viver a pós-modernidade, “então é necessário que respondamos de forma positiva e imaginativa, à perspetiva de vivermos *sem* seguranças, garantias ou ordem e *com* a contingência e a ambivalência” (Smart, 1993, p. 125). Um currículo diversificado, que promova a formação mais abrangente possível, ajudará certamente na perceção da música como um todo, sem reservas a determinados géneros.

4. CONCLUSÃO

Tendo por base as investigações apresentadas na primeira parte, concluímos que os currículos eurocêntricos estão, ainda hoje, muito presentes em geografias distintas, no caso: Estados Unidos da América, África do Sul, Brasil e Portugal. Na pós-modernidade, os indivíduos identificam-se com diferentes géneros musicais. No entanto, a formação oferecida parece não relevar essas questões e confina-se aos cânones estabelecidos há séculos atrás. Como Vargas (2007) concluiu, Portugal, ainda que integre o continente europeu, é marginalizado na sua produção de música erudita e acreditamos que se isto se verifique noutras áreas.

Ao problematizar a ausência de música popular portuguesa nos currículos, seria interessante aplicar um estudo semelhante ao de Nompula (2011), para evidenciar a pertinência destas questões num país que à partida está confortável com o currículo eurocêntrico. Talvez Portugal viva à margem da “cultura europeia”.

Parece-nos também adequado aplicar um estudo similar ao de McCarthy-Brown (2014), uma análise dos projetos educativos e currículos. Reconhecemos que nos últimos anos se tem assistido a um aumento das performances de música erudita. Contudo, o fado, que faz parte da identidade

musical do país, continua à margem das academias. Será que é característica do fado ser marginal? Para além do fado, o que estará mais a faltar na formação dos músicos? Quem sai formado em música afinal sabe o quê de música?

O conceito de pós-modernidade é abraçado pelos Estudos Culturais e, portanto, é uma opção teórica que ajudará a nortear a pesquisa. Isto porque muita da produção musical contemporânea está em conformidade com o que os autores vão discutindo e caracterizando sobre o mundo pós-moderno. Outra das razões prende-se com o facto da tradição musicológica se basear nos cânones hegemónicos eurocêntricos, típicos da modernidade.

Mattelart e Neveu mencionam que os Estudos Culturais se aproximam dos grupos sociais, sobretudo das classes populares, para compreender como se estabelecem as relações na sociedade. São, de acordo com os autores, uma “antidisciplina”, e recusam, portanto, as fronteiras entre as disciplinas clássicas (história, filosofia), querendo “combinar os contributos e as problemáticas oriundos de saberes misturados” (Mattelart & Neveu, 2006, p. 9). O apelo à interdisciplinaridade na “tradição” dos Estudos Culturais permitirá pensar de forma mais eficaz num currículo que reconheça a diversidade musical e a promova na formação dos músicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. (1985). *Música e descolonização*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Adorno, T. (2009). Tipos de comportamento musical. In F. E. D. UNESP (Ed.), *Introdução à Sociologia da Música* (pp. 55-85). São Paulo.
- Arroyo, M. (2001). Música popular em um conservatório de música. *Revista da Abem*, 6, 59-67.
- Auh, Y. & Shin, Y. S. (2014). Disigning an interdisciplinary learning environment for conservatory students: using the liberal arts to expand education and better support performance interpretation. *International Journal of Contents*, 10(2), 1-8. doi:<http://dx.doi.org/10.5392/IJoC.2014.10.2.001>
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Carvalho, M. V. d. (1991). Sociologia da música. Elementos para uma retrospectiva e para uma definição das suas tarefas atuais. *Penélope Fazer e Desfazer a História*, 6, 11-19.

- Frith, S. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. D. Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 108-127). Londres: Sage Publications.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Hanslick, E. (1994). *Do belo musical*. Lisboa: Edições 70.
- Harvey, D. (1989). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Kivy, P. (2002). *Introduction to a philosophy of music*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Lyotard, J.-F. (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote.
- Maffesoli, M. (1998). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Maffesoli, M. (2007). *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Mattelart, A. & Neveu, É. (2006). *Introdução aos cultural studies*. Porto: Porto Editora.
- McCarthy-Brown, N. (2014). Decolonizing dance curriculum in higher education: once credit at a time. *Journal of Dance Education*, 14 [National Dance Education Organization], 125-129. doi:10.1080/15290824.2014.887204
- Nascimento, J. P. C. d. (2010). *Abordagens do pós-moderno em música: A incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo*. São Paulo: UNESP Editora.
- Nompula, Y. (2011). Valorizing the voice of the marginalised: exploring the value of African music in education. *South African Journal of Education*, 31(EASA), 369-380.
- Rabot, J. M. (2009). O que é a pós-modernidade? In Z. Pinto-Coelho (Ed.), *Não Poupes no Semear: Trinta Anos de Comunicação, Aníbal Alves* (pp. 79-94). Coimbra: Pé de Página.
- Silva, R. R. d. (2012). O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio *Revista da Abem*, 20(27), 93-104.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Lisboa: Europa América.

- VanWeelden, K. (2012). Classical music as popular music: Adolescents' recognition of western art music. *National Association for Music Education*, 31, 14-24. doi:DOI: 10.1177/8755123312457883
- Vargas, A. P. (2007). A ausência da música portuguesa no contexto europeu: Uma investigação em curso. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 47-69. doi:10.4000/rccs.754

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Portal do Departamento de Música. Licenciatura em Música. Retirado de <http://www.musica.ilch.uminho.pt/Licenciatura/acesso.html>
- Vieira, M. H. G. L. (2014). “Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal: E se explicássemos bem o que significa “Especializado”?” Comunicação apresentada no I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa - Do Passado ao Presente Impressões e Expressões, Biblioteca Municipal de Amarante.

Citação:

Ferreira, A. & Rabot, J. M. (2017). Reflexões sobre a prática curricular: o ensino superior de música em Portugal. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas. V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 186-204). Braga: CECS.