

Música e escola: um diálogo com a diversidade

Music and school: a dialogue with diversity

Mônica Zewe Uriarte*

RESUMO

Este artigo aborda aspectos relacionados ao papel da Educação Musical na escola de hoje e à formação de professores, agentes na mudança das práticas escolares. Reconhecendo as subjetividades presentes nas salas de aula, caberá ao professor a mobilização de diferentes formas de trabalhar, estruturando ações que condizem com a realidade de cada aluno. Pretende promover uma reflexão sobre o entendimento do processo da arte e mais especificamente do fenômeno musical frente à indústria cultural, além de sua inserção nas instituições escolares. O referencial adotado contempla uma visão antropológica da Educação e inspira-se em idéias de ADORNO, FABIANO, MENEGALE, ZABALZA, PERRENOUD, entre outros, para refletir sobre a massificação da cultura e o papel da escola, questionando sua posição como produtora de consumidores, ou como instância estimuladora de sensibilidades, formadora de sujeitos criativos, capazes de fruição estética.

Palavras-chave: Educação Musical, formação de professores, indústria cultural.

ABSTRACT

This article approaches aspects related to the role of Musical Education in schools nowadays and to teachers' training, changing agents of school practice. Recognizing the subjectivities present at classrooms, it will be up to the teacher the mobilization of different working forms, structuring actions, which correspond to each student reality. It intends a reflection

* Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: uriarte@univali.br

about the understanding of art process, and more specifically about the musical phenomenon before the cultural industry, and its insertion in school institutions. The referential adopted contemplates an anthropologic view of Education, takes inspiration from the ideas of ADORNO, FABIANO, MENEGALE, ZABALZA, PERRENOUD, among others, to reflect about the massification of the culture and the school role, questioning its position as producers of consumers, or as stimulating instance of sensitivity, formers of creative individuals, capable of esthetics usufruct ion.

Key-words: Musical Education, teachers' formation, cultural industry.

Introdução

O homem nasceu num mundo repleto de sons. O trovão, amedrontando-o, tornou-se símbolo dos poderes celestiais. Os habitantes do litoral conheciam o bom ou o mau humor dos deuses pelo bramir das águas. Os ecos eram oráculos e as vozes dos animais, revelações.

BEYER (1993) faz um breve histórico da Educação Musical, que tem como raiz registros egípcios datados de 2500 a.C.; o ensino da música instrumental, canto e dança para meninos chineses de 1959 a 256 a.C.; assim como relatos nos quais as mulheres estudavam instrumentos musicais durante o período de 713 a 762. Os gregos tinham grande preocupação em garantir a Educação Musical para crianças e jovens, como parte imprescindível da formação do cidadão. No Império Romano, sob influência da cultura helenística, a música foi valorizada a ponto de ocupar um lugar como ciência entre as “artes liberais”. No século VI a.C., Pitágoras considerava a música juntamente com a dieta os dois principais meios de limpar a alma e o corpo, mantendo a harmonia e a saúde de todo o organismo.

Assim, o valor da música, como parte integrante da formação geral do homem, tem sido discutido desde os tempos da Grécia antiga, quando a preocupação básica da educação era o desenvolvimento do homem ideal, física e mentalmente equilibrado.

A música é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendem, é um traço de união entre os povos. A música gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação Musical tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a

expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora.

Segundo PIAGET (apud BECKER, 1993), o ensino da música parte da experiência vivida em direção à abstração dos conceitos, assim considerada, pode-se dizer que a alfabetização musical propicia uma construção interdisciplinar. “A melhora dos conhecimentos é, assim, vista não como uma acumulação de saberes, mas como uma complexificação dos mecanismos intelectuais” (MONTANGERO et al., 1998, p. 230).

Percebe-se, em alguns casos, o desinteresse dos alunos em conhecer outros universos culturais, pois se apresentam como inacessíveis, obscuros, por vezes até longínquos. Cabe ao professor propor uma metodologia para o ensino da música e das artes em geral, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos outros alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como objeto para a educação.

Na análise de ARAÚJO (1996), quando se privilegia a linguagem escrita em detrimento da linguagem falada, musical, plástica e corporal, termina-se por valorizar o pensamento conceitual em detrimento do pensamento criador. “É necessário incorporar a visão antropológica da educação, na qual a cultura é considerada uma forma de produção, para que a escola realmente se torne instância, não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação de cultura, na medida em que compreende todos os determinantes culturais existentes ali” (ARAÚJO, p. 17).

Outro tema relevante na luta pela qualidade do ensino reporta-se à forma como as diferenças existentes entre os alunos podem ser consideradas dentro do processo educativo. Para PASSOS (2002), “há hoje uma aposta na capacidade de os professores ensinarem crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Ou seja, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente” (p. 109).

A Lei 5.692/71, que reformou o ensino brasileiro, suprimiu a Educação Musical do currículo escolar e introduziu a disciplina denominada “Educação Artística”, à qual foi imputada a tarefa de dar conta dos três discursos artísticos – plástico, teatral e musical. A mudança, justificada à época pela busca da integração das três dimensões da arte, revelou-se, na prática, geradora de um impasse: exige polivalência do professor da disciplina, sem ter-lhe proporcionado as condições para tal. Por conta desse descompasso, as escolas voltam-se para uma ou outra dimensão e, quase sempre, a música deixa de ser trabalhada como arte possível de ser vivenciada e experimentada para a

transformação e o crescimento individual do educando. Em se tratando de discutir essa polivalência exigida aos professores pela Lei 5.692/71, HENTSCHKE (1995) pensa que:

A incapacidade deste educador não está vinculada ao indivíduo em si, mas à falta de acesso à formação artística durante o ensino básico e profissionalizante, ou seja, ele não recebe qualquer formação na área artística durante seus estudos básicos e, quando ingressa no curso de Educação Artística, se depara com áreas de conhecimento distintas, precisando adquirir um domínio de expressão nas três áreas, com uma formação pedagógica aceitável, no período de quatro anos. Este problema é muito mais grave na formação do professor no Magistério ou Pedagogia, onde esta formação é ainda mais defasada. Este fenômeno tem preocupado muito os educadores musicais, pois paulatinamente, vemos a música, em particular, condenada a permanecer fora das prioridades educacionais (p. 32).

Apesar desse panorama, a Educação Musical apresenta resultados que estão sustentados pelo talento daqueles que acreditam nas práticas musicais e que fazem as coisas acontecerem. As limitações impostas pelos currículos e pela formação dos professores, as possibilidades da aprendizagem musical, – por sua força mobilizadora –, e a musicalidade latente no povo, garantem o sucesso da experiência artística quando a vivência musical acontece.

Este artigo objetiva apresentar e discutir a música enquanto arte e conhecimento. Pretende traçar algumas conexões entre os problemas, as possibilidades e as perspectivas da Educação Musical como disciplina. Tenta contemplar a expectativa de que é possível elaborar formas diferenciadas de trabalho dos conteúdos musicais com enfoque na reorganização do currículo visando à formação dos professores. Objetiva ainda, por meio da música, alcançar o resgate da cidadania e a valorização do ser humano, por meio da construção do conhecimento.

Os desafios da Educação Musical

O mundo é constituído de cores, texturas, sons e provocações. O homem se vê envolvido pelas Artes, mas precisa da escola e do professor para estimular, apresentar e valorizar essas manifestações; caso contrário, não atinge uma reflexão, pois constata a falta do elo entre o sensível e o real, que só o professor é capaz de vincular, por meio da produção de um conhecimento significativo, baseado na compensação que naturalmente ocorrerá com a atividade progressiva dos alunos – fomentando e ampliando a cultura na escola.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina que o Ensino Fundamental e Médio garantam a compreensão das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, entendendo-se esses valores como aqueles reais e verdadeiros, necessários, portanto, para a boa formação escolar.

No processo educativo, educador e educando são os construtores do conhecimento cotidiano de suas vidas, seja o de Música, de Português, e/ou de Matemática. Para enriquecer e dinamizar esse processo, em que vai inferindo novas maneiras de perceber e agir no mundo, o ser humano e a cultura contam com a Arte – importante instrumento metodológico para a construção do conhecimento.

Entretanto, a Música, em geral, não tem seu grande potencial devidamente explorado para que o educando construa e se reconheça como indivíduo e/ou como ser social.

Excluída como disciplina do currículo escolar, o que restou, em alguns casos, foram atividades esporádicas de canto, que geralmente se resumem em preparação para repertório (para datas cívicas e/ou comemorativas do calendário escolar) e se confundem como prática de Educação Musical. A esse respeito, HENTSCHKE (1995) acha que “...Cabe-nos, enquanto educadores musicais, esclarecer aos professores, pais e alunos de que a educação musical vai muito além de uma atividade de cantar, sendo uma área do conhecimento insubstituível por outra disciplina do conhecimento humano” (p. 31). Seguindo essa linha de raciocínio, vê-se que a Música que se trabalha nas escolas não tem o caráter de conteúdo específico, mas como música incidental ou recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mas a Educação Musical tem um escopo maior. Além do aspecto de introduzir o aluno no domínio de um campo de conhecimento que envolve

atividades de composição, execução e apreciação musical, a Educação Musical é vista como um processo para a formação de um ouvinte crítico. ZAGONEL (1991) acha que é preciso dar a cada um a oportunidade de criar, de compreender a música em sua totalidade, de despertar o que já é potencialmente musical no indivíduo e em seu meio e, “descobrir a musicalidade latente que quase todo fenômeno traz em si, através de uma pedagogia da escuta e invenção” (p. 43).

Essas características, levantadas acerca dos desafios da Educação Musical hoje, apontam para uma visão bastante particular do que é música e como ela pode interagir com os indivíduos, em seu cotidiano, fortalecendo suas práticas e dando sentido à sua história. Essas práticas podem estar nos currículos escolares, construídos, pensados, dentro de uma pedagogia crítica. Podem trazer também, como base para sua formulação, a contribuição da cultura popular.

À procura de um caminho...

Entende-se que para chegar a fazer da escola um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades artísticas, se faz necessário instigar nos professores uma dúvida intelectual, que “é aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto de conhecimento” (CUNHA, 1999, p. 30).

Buscando conhecer mais e melhor o mundo das artes – e mais especificamente as inúmeras possibilidades da Música como disciplina –, deve-se ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva do professor e dos alunos. Os conteúdos musicais devem ser considerados quanto ao processo da “transposição didática”, citada por PERRENOUD (1993). Essa “transposição” que é a passagem do saber da Ciência para o saber a ensinar, e deste para os saberes ensinados, culminando com a construção de saberes no espírito do aluno, que é a apreensão e o uso deste conhecimento.

Na opinião de MENEGALE (1994), a cultura e a arte precisam deixar de ser encaradas como um segmento que se coloca ou nomeia em último lugar, depois da educação e da saúde. “Elas deveriam sair de qualquer lista, porque não são etapas, nem segmentos, mas sim dimensões. Assim como se fala em política de educação, política de transportes, não se pode falar em política de cultura. Acho que a política é que teria que ser cultural e a arte teria que estar alimentando tudo isto” (p. 15).

O problema maior está vinculado aos conteúdos musicais, contemplados no planejamento de ensino de forma integrada com as demais artes, acreditando-se que a música é a arte que mais envolve as pessoas, independentemente de idade, sexo e religião. Os nossos ouvidos estão em constante contato com os mais diversos sons, e as possibilidades de trabalho com a música, no que se refere à interdisciplinaridade, precisão, percepção em vários níveis de exigência, atenção, exposição, sensibilidade e desenvolvimento do gosto, acabam por transformar os ouvintes massificados em ouvintes críticos. Esta questão é muito bem colocada por NOGUEIRA (2001), quando observa que os consumidores trocam facilmente seus produtos culturais, deixando-se levar pela indústria cultural. Cabe ao professor apresentar critérios que auxiliem na formação do ouvinte crítico, na formação de platéia, assim como na formação dos consumidores culturais autônomos, que têm seus gostos próprios com relação à música.

“Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida por todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo” (ADORNO, 1983, p. 165).

Se esse fenômeno de gostar do que se reconhece auditivamente já era perceptível na primeira metade do século XX (a primeira edição deste texto de ADORNO é de 1938), o que dizer neste início do século XXI, quando uma determinada obra nos é impingida 24 horas por dia? Surge aí a problemática do gosto: a sabedoria popular recomenda que “gosto não se discute”, mas, até que ponto o gosto se afirma como prerrogativa pessoal e não como imposição social?

Analisando NOGUEIRA (2001) quanto à massificação da música e o empobrecimento da audição, entende-se que ela comenta que, como professora do curso de Pedagogia, percebeu os professores utilizando em seus espaços docentes as produções já consagradas pelo mercado, fazendo das mesmas, parte do “ouvido coletivo” das crianças que são bombardeadas cotidianamente pelos meios de comunicação de massa. Os professores consomem o mesmo tipo de música que seus alunos, de um modo geral, reforçando os padrões musicais incentivados pela mídia. Inversamente, quando o professor transita

em um meio musical mais amplo, de melhor qualidade, incorpora esse repertório às suas ações docentes, possibilitando aos alunos um enriquecimento da audição. Salienta que, com relação às produções musicais, não se observam na escola os mesmos critérios adotados para a escolha de textos literários: autores, adequação à faixa etária, temática relevante.

Sabe-se que a atividade docente está impregnada de conceitos e preconceitos, mas a formação dos professores deve se preocupar com uma prática reflexiva, que privilegie a condição crítica e, caminhe para a inovação e a cooperação, necessárias para a busca da competência profissional. “Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (PERRENOUD, 1999, p. 5).

As instituições escolares devem estar atentas às mudanças sociais, até porque, na maioria das vezes, é dentro do espaço escolar que as transformações culturais ocorrem, e os professores devem buscar uma relação mais aberta com a sociedade. Para PERRENOUD (1999), o trabalho dos professores evolui lentamente, instalando-os em rotinas, contrariamente à evolução dos contextos sociais, que estão em constantes mudanças. Isso tem um ponto positivo, pois também não se pode fazer com que a escola acompanhe a todos os “progressos” da vida social, muitas vezes passageiros e sem consistência. A escola deve estar atenta para não se tornar obsoleta e demasiadamente conservadora.

Na opinião de SCHAFER (1991), existe uma diferença muito importante entre o julgamento de uma manifestação artística e de outro tipo de atividade intelectual. Com a religião, política ou filosofia, aceita-se um sistema que parece mais razoável, negando os demais. A apreciação artística é um processo cumulativo; descobre-se novos pontos de interesse, sem negar o que gostava antes. Para as artes em geral, reconhece-se o fato de que pessoas diferentes têm opiniões e entusiasmos diferentes, e aceita-se isso. Tem-se uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupos de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a apreciação.

“Deixem a música falar por si mesma, não por associações. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Sejam curiosos em relação à Música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Este horizonte pode seguir se expandindo; em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir” (SCHAFER, 1991, p. 23).

A cultura e a pedagogia

A escola é, no contexto social, lugar imparcial de transmissão do saber e da cultura, onde se reproduz a divisão entre o trabalho intelectual e o artesanal. Visando à adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais, trazidas pela industrialização e urbanização, fez-se necessário consolidar um projeto nacional comum, e a escola foi vista como agente capaz de fazê-lo. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento de controle social, cabendo-lhe inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados, sendo necessário organizá-lo, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, ou seja, o currículo associando-se às categorias de controle e eficiência social.

Para BERNSTEIN (apud CUNHA, 1994), mais importante do que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento, “esta forma que depende da base material da sociedade” (p. 34). O conhecimento, para o autor, é transmitido de três formas: currículo, pedagogia e avaliação.

Segundo MOREIRA e SILVA (2002), “a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural” (p. 53). Se o que se quer é uma escola que venha trazer esperança para as classes oprimidas, que objetive mudanças no pensamento massificador, estimulando a reflexão e o autoconhecimento, deve-se acreditar que, por meio do conhecimento experimentado e articulado com as realidades sociais, poder-se-á intervir de forma positiva na construção de uma instituição mais envolvida com a realidade, e com as possibilidades do indivíduo enquanto ser humano pensante e ativo.

O discurso dominante deprecia a pedagogia como forma de produção cultural e menospreza a cultura popular, que é muito significativa na formação da visão que o aluno tem de si e de suas relações com as formas de pedagogia e aprendizagem.

Quando pedagogia e cultura popular se relacionam, surge a compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. “Cultura Popular e Pedagogia são importantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. A Cultura Popular é uma eterna ameaça por ocupar o pólo subordinado e ilegítimo, no campo das relações culturais; suas práticas são a antítese dos valores das culturas de elite” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 55).

A pedagogia não pode ser vista apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma prática das várias disciplinas que estão no currículo, entrelaçadas com a cultura, relação necessária para o entendimento da reali-

dade social dos alunos, preocupando-se com a coletividade, com o cotidiano e com os interesses ideológicos e políticos.

“Através da arte, pela fruição de objetos ou situações criados e apresentados-representados pelo artista (...), os indivíduos podem, no ato de presenciar o *novo*, apreender uma nova visão de mundo; esse experimentar/ver amplia-lhes a consciência da realidade, enquanto simultânea e dialeticamente podem se ver, tornarem-se observadores de si próprios vivendo essa situação – ou seja, ao mesmo tempo em que mergulham numa realidade até então inusitada, pelo distanciamento e reflexão sobre seu próprio pensar e sentir ensinam em si próprios uma ampliação tanto da consciência como da autoconsciência” (PEIXOTO, 2003, p. 56).

O caminho percorrido pela indústria cultural...

A questão educacional da nossa época, e o enigmático drama de educar bem, segundo FABIANO (1998, p. 159), citando COMENIUS, é ocupar a alma com coisas úteis e não com coisas vãs. O difícil é necessariamente saber distinguir quais são as coisas úteis que se devem selecionar e trazê-las para a educação, tendo em vista o clima consumista que toma conta da atualidade e permeia toda a tessitura social de coisas vãs.

O que se nota hoje é a indústria cultural, inserida na vida da coletividade, ocultando as contradições por meio da massificação, substituindo a consciência pelo conformismo. Não há lugar para a dialética, apenas para a aceitação do que é imposto, tornando o mais homogêneo possível os gostos e os sentimentos. Na conceituação de ADORNO (1989), “toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO, p. 93).

As relações entre educador e educando acabam por embrutecerem-se, oprimirem-se, quando deveriam buscar a libertação, pois esse mesmo senso de direção imposto a todos acaba por cegar olhares mais amplos, restringindo a ação de manobra, a tomada de decisão e a percepção da realidade. O “entorpecimento mental”, carregado do componente político e dos princípios da indústria cultural, gera a dependência e o conformismo. O olhar fica perdido,

leva ao individualismo, em que os interesses da coletividade não cabem, apenas absorvendo o mundo particular e os interesses de classe.

A mesma perspectiva estética, corrompida pela indústria cultural, sujeitando-se e reproduzindo a ordem vigente, é a que se apresenta como uma possibilidade e alternativa para a escola, levando à uma experiência que aguçava os sentidos e libera a percepção da realidade por meio do diálogo. Toda obra de arte, por mais que não aparente tratar de problemas sociais, traz sempre no seu contexto uma visão social. Para percebê-la, é necessário uma atitude crítica capaz de compreender sua dimensão, representação e história figurada pelo material estético.

A indústria cultural, como alternativa e vista como fonte pedagógica, pode ser uma saída para o contexto massificador e conformista, se é considerado que é na “educação que se podem trabalhar os componentes desalienantes e desmistificadores que se viabilizam pelo enfoque histórico dado a uma composição estética” (ADORNO, 1998, p. 177). A indústria cultural, vista por essa perspectiva, pode auxiliar o indivíduo a resgatar sua subjetividade como processo emancipatório, pode resgatar também a ética da convivência no ambiente coletivo, tão necessários para a existência social.

Para ZABALZA (2004), trabalhar com a possibilidade de ensinar é um campo vasto e inquietante, e o que não se pode admitir é que a forma de aprendizagem do aluno e como os conhecimentos acontecem, em suas mentes e corações, fiquem “alheios ao espaço de preocupações e saberes dos professores”. Se é considerado que os professores apenas ensinam e os alunos – apoiados na sua inteligência, esforço, bagagem –, buscam aprender, tem-se daí que os professores acrescentam muito pouco ao processo de aprendizagem (p. 188).

Os professores devem estar cada vez mais atentos aos processos e às estratégias que levam à aprendizagem, e para ZABALZA (2004), somente a partir do conhecimento desses processos é que virá o aprimoramento, o ajustamento dos métodos de ensino. Os professores têm também uma luta constante com a diversidade, transitando em um contexto heterogêneo de estudantes, com realidades, conceitos, culturas e anseios dos mais diversos. “A Profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar” (ZABALZA, 1999, p. 113) e “não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua afetividade” (idem, p. 126).

A arte traz ao homem o belo, o questionamento, o real, o sonho, a história, o social, o indivíduo, e é pela possibilidade de absorvê-la, de refletir sobre e de se deixar seduzir, que está a descoberta da interiorização, – que mostrará

outra forma de perceber e viver a condição humana. É por meio da música, facilitando a formação do ouvinte crítico, despertando o compositor, o executante, o músico que cada um traz em si, que esta condição humana será exercida.

Considerações finais

O caminho a encontrar...

Considerando a escola como instância de construção e não de mera reprodução; construção que pretende refletir sobre a fruição estética como uma capacidade humana que se aprende e se refina, e que possibilita ao educando se construir e reconhecer como indivíduo e como ser social, aposta-se na arte como fator balizador, quando tem seu potencial devidamente impregnado nas relações sociais. Por meio da escuta e da invenção, a arte interage com os indivíduos, em seu cotidiano, fortalecendo suas práticas e dando sentido à sua história.

As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, habilitando as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, para práticas que fortaleçam o poder social e as possibilidades da democracia.

Refletindo sobre as palavras de MARTINS (1985, p. 15): “o aluno deve perceber a ação de novas forças na sua geração, como elas se relacionam influenciando o período em que vive. Deve tornar-se criticamente consciente da excelência ou da pobreza da arte que executa e consome, situando-a no contexto de seu tempo”.

Tendo sido apresentado o processo da indústria cultural e como ela age junto à coletividade, é importante salientar que também nesse esquema de ação, aparentemente fechado e coeso, há brechas e fendas que vão surgindo por meio da reflexão de alguns que podem seduzir tantos outros, fazendo emergir as contradições, comuns a todos os processos humanos. Entendemos que cabe ao pensamento educacional a tarefa de instigar a atitude crítica das manifestações culturais, desmistificar a aculturação que aceita a miséria e a injustiça, oportunizando a atitude dialética que levará o homem em busca de sua autonomia e identidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- ARAÚJO, M. V. B. de. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? *Corporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da EPE*, Recife, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.
- BECKER, F. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BEYER, E. Fundamentos da educação musical. *Revista do NEA – Núcleo de Estudos Avançados Educação Musical*, v. 1, n. 1, p. 7-11. Porto Alegre, 1993.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 1996.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FABIANO, L. H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HENTSCHKE, L. Novos rumos da Educação Musical no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 1, jan./fev. 1995.
- MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte, Instituto Nacional de Música. Coordenadoria de Educação Musical, 1985.
- MENEGALE, B. Encontro com Berenice Menegale. *Cadernos de estudos de Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 2, 1994. Entrevista.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NOGUEIRA, M. A. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. *Teoria crítica, estética e educação*, Campinas, n. 1, p. 185-195, 2001.
- PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

URIARTE, M. Z. *Música e escola: um diálogo com a diversidade*.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez. 1999.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

ZABALZA, M. A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Caderno de Estudos de Educação Musical*, São Paulo, n. 2-3, fev./ago. 1991.

Texto recebido em 29 de jul. 2004
Texto aprovado em 10 de out. 2004