

# **Uma investigação inicial sobre questões da vida universitária entre estudantes de Música<sup>1</sup>**

José Alberto Salgado

## *Introdução*

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre questões da vida universitária, a partir de pontos de vista revelados por estudantes de uma faculdade de música do Rio de Janeiro e de referências à literatura educacional. Ao longo da pesquisa etnográfica que conduzo desde abril de 2001, tenho observado que, entre esses estudantes de graduação (em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música), é recorrente a percepção de alguma forma de separação entre interesses musicais próprios e os compromissos curriculares – ou, dito de outro modo, entre diferentes concepções e representações do fazer musical. A questão do *tempo* – como um dos fatores que problematizam as relações entre atividades acadêmicas e objetivos pessoais – tem sido frequentemente destacada nas entrevistas e conversas informais<sup>2</sup>, e é abordada na seção final do artigo.

Se, no senso comum, essa separação de interesses e "mundos" pode ser vista como normal ou mesmo inevitável nos processos de educação formal, autores como John Dewey, Paulo Freire e Paul Hirst analisam criticamente (em períodos distintos do séc. XX, e com argumentações particulares) a dicotomia entre prática e teoria, considerando desejável que a “experiência”, a “cultura” e as “práticas sociais” vivenciadas pelos estudantes não sejam ignoradas na atividade curricular. Outros estudiosos que têm se dedicado a examinar questões do processo educacional, e de interações sociais em geral, são citados aqui, contribuindo para a discussão de pontos como o papel da parceria na prática educacional, o envolvimento do estudante na atividade curricular e a relação entre vida universitária e práticas musicais.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado inicialmente em *Música Hoje*, Belo Horizonte, v. 8, 2002; revisado em abril de 2020.

<sup>2</sup> Para citar três dos músicos-estudantes que foram entrevistados, são usados os nomes fictícios Fernanda, Gustavo e Juliano. A universidade em que se dá o trabalho de campo será indicada aqui pela inicial U.

### *Breve referência às idéias de três autores*

#### *John Dewey*

Para o filósofo John Dewey (1859-1952), o fazer artístico é marcado por "completa absorção num desenvolvimento ordenado", e essa qualidade, sendo característica da experiência estética, é também "um ideal para todas as experiências". Dewey idealizou o tipo de envolvimento na atividade artística como um modelo aplicável a outras áreas, um modo de dissolver o arraigado antagonismo – fundado em atitudes e comportamentos socialmente convencionais – entre o indivíduo e o mundo.

Em *Democracy and Education* (1916), o autor argumentava que as idéias de eficiência e cultura, contrapondo interesses práticos e intelectuais, vinham sendo tratadas em oposição simplista, enquanto a atitude artística incorporava uma harmonia de interesses unificados. Arte – dizia – não é somente externa nem somente interna, não é somente mental nem somente física. E as mudanças que ela traz não só modificam os materiais, como são acompanhadas de um enriquecimento de intelecto e emoção.

Com *Art as Experience* (1934), Dewey chamou a atenção mais uma vez para as dicotomias, construídas e mantidas na vida social, entre o cognitivo e o afetivo, entre o trabalho e o jogo, entre atividade livre e atividade dirigida por força externa. O contraste seria "algo a ser eliminado tanto quanto possível". A experiência estética aparece como um meio de promover a integração, com o *self* completamente engajado naquilo que é objetivamente feito, e com o envolvimento da imaginação. Aqui, podemos considerar "imaginação" e "engajamento" como palavras-chave para relacionar estética e educação em geral. Ao seguir-se a proposta de Dewey, a expectativa seria de que o modelo da experiência estética funcionasse como ativador da imaginação e do compromisso, e mesmo como padrão de qualidade para as atividades curriculares.

#### *Paulo Freire*

Em seus livros e escritos diversos, Paulo Freire tratou, mais de uma vez, do conceito de "síntese cultural" como um modo de lidar dialeticamente (e "dialogicamente") com dois ambientes culturais diferentes. Em nosso campo de interesse específico, esses ambientes podem ser traduzidos em termos de (1) ensino formal de música, tal como proposto pelo currículo, e (2) todas as outras formas de aprendizado vivenciadas pela estudante – antes de entrar para a faculdade e durante o próprio curso –, na maior parte em contato com estilos de música popular e outros que, se não chamamos de "música popular", estão de algum modo mais afastados da tradição clássica e dos conhecimentos relevantes para sua re-produção.

Freire considerava que uma questão básica seria "evitar uma dicotomia entre os conhecimentos, o popular e o erudito". Propunha também que, no processo educativo, se buscassem "compreender e experienciar a dialética" entre eles (Freire, 1992, p. 84-85). Além disso, era preciso ir adiante e criar, *produzir* conhecimento a partir do diálogo:

Um respeito por ambos os conhecimentos (...) com vistas a ir além deles, nunca deve significar (...) que o educador deve restringir-se ao conhecimento da experiência diretamente vivida. (*idem*, p. 85)

Segundo essa visão, para que a síntese cultural se realize, o diálogo é estabelecido desde o início. As características da ação do professor vão ser definidas de acordo com a situação dos estudantes, sua formação educacional "em casa" e as tradições do país (Freire *et al*, 1995, p. 71), de onde se conclui que o respeito à cultura dos estudantes deve ser visto como atitude necessária e intrínseca ao trabalho do professor. Sabemos, aliás, que essa cultura não é monolítica ou estacionária, e que os estudantes, enquanto cursam Música na universidade, frequentemente já desempenham o papel de agentes no processo de sua mudança e re-elaboração constante.

#### *Paul Hirst*

O filósofo da educação Paul Hirst passou, a partir da publicação do artigo "Education, Knowledge and Practices" (1993), a propor que a educação formal se organize em torno de *práticas sociais*, em vez de disciplinas acadêmicas ou áreas do conhecimento. Sua teoria – deliberadamente negando o modelo de educação liberal que o mesmo autor defendia anteriormente – sugere que cada conjunto de atividades estruturadas culturalmente pode ser um núcleo de temas para estudo e discussão, como será também um foco de desenvolvimento de habilidades relevantes.

De acordo com essa linha de ação, podemos imaginar uma educação musical universitária acontecendo a partir da prática de ir a shows, de ensaiar, de participar de gravações etc. Vários seriam os aspectos a pesquisar, manejar e discutir, a partir da familiaridade com eventos musicais e com a estética e as técnicas próprias de cada contexto musical investigado. E, interpretando o modelo de Hirst para o nosso âmbito, a perspectiva musical-estética não estaria isolada, mas seria examinada lado a lado com outros aspectos da música como *prática social*: aspectos relativos à sua produção material — desde os primeiros estágios de criação até os meios empregados na transmissão — e à produção de significados e valor, em cada processo ou evento.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vemos aqui uma aproximação com as recomendações encontradas para o tratamento das artes, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio brasileiro.

*Algumas considerações sobre cursos universitários de música, em relação às idéias apresentadas acima*

Quando pensamos sobre um projeto de formação de músicos ou de professores de música, não é difícil aceitar que os interesses de uma educação especializante, voltada para a vida profissional, estão mais próximos de serem atendidos por atividades centradas nas práticas musicais *tais como acontecem socialmente*. Isto significa que, na formação de arranjadores, por exemplo, importa não só que o estudante domine um conjunto de princípios teóricos e técnicas, mas que vários aspectos da experiência profissional começem a ser conhecidos diretamente durante as atividades curriculares. Assim, a elaboração de grades e partes individuais deverá ser feita para formações instrumentais existentes no "mercado" e disponível entre os próprios músicos-estudantes, de maneira que venham a ser de fato ensaiadas, executadas em público e gravadas — cada uma dessas situações apresentando problemas e exigindo soluções e procedimentos próprios.

No mesmo sentido, passa a ser relevante (com precedência sobre os gostos e especialidades dos professores) que as *músicas praticadas socialmente* sejam tema de pesquisa, estudo técnico e avaliação crítica, ou seja, que a produção musical contemporânea faça parte, em suas muitas vertentes, do currículo de um estudante-músico. E nem se trata apenas de uma nova relação de "conteúdos" curriculares; o reconhecimento dessa relevância deverá basear-se precisamente em práticas como o diálogo entre professores e estudantes; a pesquisa sobre a atualidade; e o exercício regular da composição. Podemos ainda tomar "composição" em sentido mais amplo, como a prática de examinar as vias de veiculação musical existentes na cidade e procurar articulações com elas, assim como conceber novas vias para a realização musical dos estudantes.

É, aliás, nesta conexão com a vida musical dos estudantes, em uma cidade e um tempo histórico determinados, que pode estar a chave para compreender graus diferentes de *envolvimento* com a atividade curricular e com os conhecimentos veiculados pelas matérias obrigatórias de um curso. Em suma, a qualidade da *experiência* universitária pode estar estreitamente relacionada ao tipo de tratamento dado às representações de música vigentes no *campus*, a começar por aquelas que já são relevantes para os músicos-estudantes. Pois a abstração "música" tende a indicar, enganosamente, uma prática e um conhecimento universalmente válidos, enquanto que, por outro lado, uma abordagem pluralista — presente nas diversas vertentes de estudos socioculturais recentes, e também em documentos educacionais como os PCN — aponta para o trabalho com estilos e práticas verificados no cenário musical contemporânea de uma cidade/localidade.

### *Duas instituições de ensino superior e suas intenções declaradas*

Se a leitura de documentos em que as escolas de música declaram seus objetivos gerais e divulgam seus programas de cursos não é suficiente para detalhar *como se realizam* essas intenções, ela pode fornecer indícios de como se pensam as relações entre a formação do músico e sua atuação em sociedade.

De acordo com o modo de produção capitalista, abertamente predominante nos E.U.A., um exemplo muito claro de utilitarismo na educação pode ser encontrado ao examinarmos propostas curriculares do Berklee College of Music, instituição internacionalmente conhecida por seus laços com a indústria musical. Segundo seu vice-presidente de avaliação institucional, a proposição central na atual declaração de missão (“mission statement”) da faculdade é “oferecer excelência na preparação acadêmica e profissional para os desafios que o músico de hoje enfrenta” (Myers, 2001, p. 2). Tal projeto busca concretizar-se na oferta de cursos que diplomam não apenas instrumentistas e professores, mas também compositores de canções, de música para filmes, produtores musicais, engenheiros de som, etc. Uma vasta gama de disciplinas optativas é oferecida aos estudantes em geral, e entre elas encontram-se cursos sobre *marketing* e administração da carreira musical, que podem dividir a grade curricular com contraponto jazzístico, estudo de estilos vinculados à história recente de um instrumento ou composição de *jingles*.

Já na proposta da instituição britânica Guildhall School of Music and Drama, em Londres, outros interesses se apresentam ao lado da inserção do músico no mercado de trabalho. Como parte de uma pesquisa que conduzi para a dissertação de mestrado, observei a atuação de músicos inscritos num dos programas daquela instituição, durante o ano de 1999. O programa, com duração de um ano, chamava-se “*Continuing Professional Development*” (Desenvolvimento Profissional Continuado) e dirigia-se basicamente a músicos e professores de música. Em uma das atividades principais desse programa, grupos de quatro a seis músicos, em média, visitavam escolas regulares da cidade, e ali dirigiam oficinas de composição e execução instrumental, com duração aproximada de dois meses. O processo culminava com um concerto final, em que uma orquestra formada pelos alunos e os músicos visitantes apresentava o repertório inteiramente composto e ensaiado durante aquele período.

Em comunicação pessoal, Peter Renshaw, ex-diretor do conservatório e fundador do programa CPD, revelou-me sua estima pelas idéias do educador brasileiro Paulo Freire, que conheceu pessoalmente. A idéia de um diálogo entre o saber acadêmico e as formas vivas da cultura musical, assim como a importância de um senso de responsabilidade social no trabalho educacional manifestaram-se na comunicação que manteve comigo, assim como em artigo publicado (Renshaw, 1986). Na declaração de propósitos do mencionado programa, evidencia-se uma conexão com as idéias de Freire: pode-se entrever mesmo a transposição de alguns

princípios — que o pensador brasileiro havia preconizado para a educação geral — para o contexto da educação continuada de músicos. Entre outros objetivos do programa, aparecem:

- (a) Alertar jovens músicos para a necessidade de tornar a música mais acessível, relevante e sensível às condições de mudança na sociedade;
- (b) Convidar os músicos a reavaliar seus papéis na comunidade, apurando seu senso de responsabilidade na criação de novas platéias;
- (...)
- (d) Preparar os estudantes para lidar com situações desafiadoras fora de sua experiência mais convencional. (...) (Renshaw, 1986, p. 81)

Pelo discurso, nota-se que necessidades pragmáticas vão sendo conjugadas com noções de responsabilidade social: funcionalidade, estética e ética aparecem articuladas no projeto, evocando a importância de “ler o mundo” e tornar-se capaz de transformá-lo — possibilidades de atuação que a educação concebida por Freire busca desenvolver.

Quando se analisa o trabalho realizado em determinada instituição, cumpre considerar que cada caso está inserido em um contexto social e histórico específico, com problemáticas particulares, que contra-indicam a adoção literal de um determinado modelo, não importa o quanto bem-sucedido seja em outras partes. Ao mesmo tempo, cada escola de música é ela mesma um contexto cultural (Kingsbury, 1988), articulando valores e significados a partir de suas estruturas e de seus integrantes, em contínuo processo de interações. Tais considerações sobre particularidade e contextualização são, aliás, claramente verbalizadas quando Dewey, em palestra proferida em 1899 (Dewey, 1959), propõe que a escola e o trabalho que nela se faz sejam concebidos em continuidade com a comunidade de que fazem parte.

#### *Sobre interação, parceria e criação nas relações educacionais*

No debate acadêmico, propostas para o ensino e a pesquisa em música são constantemente apresentadas, e em seguida podem passar por processos de defesa, discussão, reinterpretação, abandono, retomada etc. Uma vez que mudam continuamente as circunstâncias em que se constrói um pensamento, ocorre que ocasionalmente nos deparamos com um tema ou uma abordagem sendo reapresentados ao debate. Tal fato não necessariamente configura prepotência, má-fé ou ignorância do conjunto das idéias anteriormente produzidas — conjunto cujo domínio completo seria, em todo caso, impraticável a qualquer autor/a. Uma tal (re)apresentação pode mesmo ter o efeito de revitalizar o tratamento dum antigo problema, com novas referências e com a autenticidade de uma síntese produzida em condições próprias e locais. Seria mesmo equivocada a premissa evolucionista de que

o conhecimento segue sempre um desenvolvimento linear — o que implicaria enxergar na recorrência de enunciados apenas retrocesso ou estagnação.

A razão do raciocínio acima é reintroduzir no texto, de acordo com tratamento posterior ao de Paulo Freire, o tema do diálogo pedagógico. Marisa Lopes da Rocha propõe (com referência nos escritos de Deleuze, Guattari e Lyotard) a compreensão de professor e estudantes como parceiros: "A elaboração do processo de ensino-aprendizagem é aqui considerada um projeto coletivo produtor de conhecimento" (Rocha, 1993, p. 237). Na perspectiva da autora, trata-se de construir ou revelar a diversidade nas relações e práticas educacionais, e é como se "as noções de verdade transcendente, de normalidade e de ordem constituídas *a priori*" dessem lugar a uma instalação sempre provisória da utopia:

Neste enquadre, pensar a instituição escolar é afirmá-la como uma organização que congrega projetos e relações com o compromisso de resgatar permanentemente a capacidade de criação. Para isso seria necessário o envolvimento de todos os seus segmentos em caminhar a partir do que temos constituído, mas como algo provisório, parcial, em direção ao desconhecido. (*idem*: p. 238)

Na citação acima, transparecem aproximações com a importância que Paulo Freire dava ao diálogo entre culturas (em seu esquema, "a cultura do professor" e "a cultura do aluno"), assim como considerava necessário tomar o conhecimento constituído (tanto o saber cotidiano como o erudito) apenas como ponto de partida, com vistas a uma *síntese cultural* — esta sim, uma *produção* de conhecimento —, como costumava enfatizar.

Outra conexão bastante clara, em nosso ambiente específico, é aquela que se apresenta entre a prática musical da composição e o pensamento criador, que é definido por Deleuze e Guattari como "o plano da arte", e proposto por Rocha como *perspectiva* para as práticas educacionais, desde a alfabetização:

Para isso, é necessário que o paradigma ético-estético e político norteie as práticas pedagógicas a fim de que outras perspectivas, desejos e composições sejam atualizados em novos territórios (1993: 238).

A partir daqui, começam a aparecer no texto citações de estudantes com quem conversei, confrontando suas percepções diretas da experiência musical e curricular com perspectivas presentes no debate acadêmico. Na entrevista com Juliano<sup>4</sup>, o músico-estudante enfatizou que a atividade de composição deveria estar presente desde o início do curso universitário, com a criação de melodias pelos alunos para a aula de Percepção Musical:

---

<sup>4</sup> Os nomes de estudantes são fictícios, para proteção de identidades, no caso de se tratar de algum aspecto sensível da vida universitária, para eles/elas ou outras pessoas.

O aspecto de criação não é trabalhado... um aspecto essencial... é desde o primeiro período de Percepção você estar criando... estar compondo, isso é essencial, entendeu? Fica aquela coisa muito assim do repeteco, né?... eu te ensino, você repete... as pessoas não raciocinam muito sobre as coisas.

Em outro artigo (Salgado, 2001), apresentei argumentos e um modelo para o uso regular da composição como ferramenta de aprendizagem e investigação, em cursos de música. Os argumentos enfatizam a importância de um senso de *agência* do estudante em seu processo de estudar, diretamente expressa na atividade de composição. Conforme minha experiência prévia de ensinar música em cursos livres, esse sentimento de co-autoria da aprendizagem parece ser também fator de aumento da motivação, à medida em que produz sentido e gera experiência musical direta.

#### *Sobre o currículo: análises contemporâneas e problemas que persistem*

A produção de três dos autores com que tomei contato recentemente revela grande precisão descritiva e dá mesmo a impressão de ser mais propriamente científica (v. Rocha, 1993) do que educacional, na medida em que se afasta de um caráter mais tradicionalmente *propositivo* do pensamento pedagógico (encontrado em Platão, Rousseau, Dewey ou Freire, por exemplo) – pensamento que costuma ir além do exame analítico e da capacidade de previsão, tendendo a propor estratégias de ação que frequentemente apontam no sentido de reforma social.

Refiro-me aos trabalhos de Perrenoud (1995), Ferraço (2000) e Amorim (2000), que conseguem apresentar um retrato muito fiel, uma descrição apurada do cotidiano escolar e das redes de relações estabelecidas ali. No entanto, tendem a assumir uma postura aparentemente “neutra”, como se o método etnográfico adotado pelos dois últimos e o exame sociológico do primeiro esgotassem o assunto, e a partir daí não coubesse mais criticar, propor, indicar possíveis soluções para os problemas encontrados.

Quando Ferraço afirma que “mais do que qualquer documento, currículo é a cultura vivida, o hipertexto vivido, é todo um sistema de comportamentos e valores” (palestra em junho/2001, na UNIRIO), está revelando que ocorre um processo de co-autoria do currículo com agência dos estudantes, isto é, um “currículo” não é apenas o que estudiosos do assunto costumam delimitar *a priori* como seu objeto de estudo – planejamento, documentos e sua interpretação/execução por professores. De fato, os estudantes operam apropriações e re-significações dos saberes representados em cada programa de ensino, quando não em sala de aula, pelo menos em outras situações. Gustavo, por exemplo, fala de um senso recém-adquirido de seu papel em relação ao conhecimento apresentado em matérias do curso:

Um professor... que mudou a minha visão da história... no sentido de que... é uma coisa muito mais do sentimento... do sentimento de que aquilo ali vai ser na verdade uma passagem, aquilo ali não é um fim, entendeu? E que a gente tá ali pra aprender... aprender coisas... aquilo ali vai te dar elementos pra você desenvolver, mas quem tem que desenvolver é você, entendeu? Esse tipo de coisa... esse... esse clique!... quanto melhor eu fizer, melhor vai ser pra mim... não tou fazendo isso pro professor...

Em outra entrevista, Juliano diz:

Eu me envolvo muito mais com as coisas relacionadas a esse lado instrumentista do que as coisas da faculdade... não dizendo que as coisas da faculdade não influenciam no meu lado instrumentista, influenciam também, com certeza... ainda mais agora que eu comecei a fazer negócio de arranjo, lá pro meu CD... como a gente vai vendo que as aulas de Harmonia, tudo isso, essas coisas todas... fazem, aí você vai vendo: legal, eu tenho isso firme e nem sabia...

Aqui, mostra-se uma conexão com o que Amorim observa a respeito de redes de saberes constituídas a partir dos conteúdos curriculares:

“O inesperado, o surpreendente, foi possível quando se olhou para os diversificados usos e consumos desses elementos previstos para a manutenção das tradições escolares...” (Amorim, 2000, p. 15)

No entanto, tal constatação não desobriga o estudante de passar constantemente pelas sequências e pelos rituais — ainda que pareçam vazios de sentido ao seu olhar — previstos no conjunto de documentos e disposições, o *constructo* convencionalmente chamado currículo, persistente em seu poder regulador e inapelável. Essa trajetória de obrigações ou “atividades dirigidas por força externa”, como Dewey as chamaria, pode ser vista pelo estudante como desconexa ou paralela a seus interesses de primeiro plano:

A primeira vez que eu toquei na U, uma semana depois tinha umas três pessoas, três grupos que eu nunca tinha visto... me ligando “pô, vai pintar um show aqui, eu te vi tocando lá, não-sei-quê”... aí depois eu fiz outros contatos... comecei a tocar assim com o pessoal da U, e aí... foi importante esse contato, mas eu vejo assim, que é uma coisa, aí é que tá, né?, que as relações, os papos, as conversas, os conteúdos — é tudo diferente do que a gente vê na U mesmo... então a relação fica como se a U fosse um ponto de encontro, ali é um ponto de encontro que as pessoas tão ali... fazendo lá, cumprindo o currículo ali, mas que na verdade o interesse maior está ligado em outras coisas que a faculdade não satisfaz.

Neste curto trecho de depoimento, a idéia de uma saudável e não-problemática co-autoria do currículo é posta em cheque. Senão, vejamos: a expressão “na U mesmo” indica exatamente a atividade curricular, e não “as relações, os papos, as

conversas, os conteúdos” que envolvem fazeres musicais e que representam o “interesse maior” dos estudantes. O relato do problema é enfatizado pela expressão “aí é que tá, né?” (o *x* da questão), e a separação entre dois âmbitos de vida musical fica indicada.

Logo depois, Juliano aponta uma possibilidade de o próprio currículo formal *induzir* um movimento satisfatório, no ponto-de-vista do músico-estudante:

as pessoas falam que quando você vai pros Estados Unidos, vai estudar numa faculdade, aí você tem várias matérias de prática de conjunto... lá é o currículo, né?... que faz você montar o grupo.

Parece ser importante, então, não “condenar” todo e qualquer currículo formal (como se não existisse a possibilidade de melhores currículos), e nem, por outro lado, relevar problemas de desencontro de interesses entre estudantes e currículo. Cumpre reconhecer que, em certo grau, este costuma representar os interesses, a “cultura” (v. Becker, 1976) e a “linguagem” de professores (v. Lyotard, 1984). Não basta, portanto, constatar que “currículo é a cultura vivida”, como se aqueles problemas de desencontro tivessem sempre solução nas “estratégias de sobrevivência” que os estudantes engendram (Perrenoud, 1995). Importa justamente ver a *vida* escolar como algo mais que uma questão de sobrevivência, onde, se por um lado os estudantes serão sempre agentes de uma rede de atividades significativas para eles, por outro, é desejável que essa *agência*, destacada por Freire como princípio instrumental para a democracia, seja, ao menos em parte, absorvida pelo currículo formal.<sup>5</sup> Quero sugerir com isso que se problematize a percepção de um paralelismo entre redes de atividades — as que são conduzidas pelos estudantes e as que o currículo prevê — que nunca se encontram, ou a percepção de um antagonismo irreconciliável, e de uma *falta de sentido* no trabalho acadêmico.

#### *Sobre a vida universitária e a noção de tempo para a música*

O sentido das atividades demandadas pelo currículo e o gerenciamento do tempo necessário à realização dessas e de outras atividades ocuparam lugar recorrente nas conversas informais e entrevistas com estudantes. Tome-se, para ilustrar o ponto, o depoimento de Fernanda, estudante do curso de Licenciatura e violonista:

---

<sup>5</sup> Comentando meu projeto inicial para tese de doutorado, o Prof. Keith Swanwick revelou sua opinião de que nem todas as músicas e práticas musicais deveriam necessariamente estar presentes na educação formal. Concordo que não deve existir *obrigatoriedade* de se estudar, pela via do currículo, cada música presente na vida dos estudantes. Mas com a ressalva de que a escolha dos itens — ou seja, a seleção cultural que se dá no currículo (Lopes, 1999) — se dê a partir do diálogo constante, que revela os interesses das partes envolvidas.

... e a faculdade, eu acho que a carga horária é muito pesada, então assim eu tenho pouco tempo pra estudar meu instrumento... eu sinto muita falta disso... tem dias que eu *não consigo* pegar no violão [ênfase na intonação]... então eu sinto falta disso... terminando a faculdade eu teria que dar atenção a outras coisas que durante esse período eu não dei, cuidar mais do meu lance, assim, coisas que precisam... dar mais uma atenção que eu não posso dar agora nessa loucura de terminar a faculdade...

O que dizer do adiamento de necessidades musicais, percebidas pela estudante, durante o curso superior de Música? A situação dicotômica revelada aqui entre interesse pessoal (“cuidar mais do meu lance”) e compromisso institucional (“nessa loucura de terminar a faculdade”) é justamente o que Dewey diagnosticava como “algo a ser eliminado tanto quanto possível” (1934, p. 280), algo contrário à própria noção de uma *experiência* plena (“*an experience*”, como ele enfatizou), que envolve o sujeito integralmente na ação, no empreendimento, e que, ao se concluir, traz a sensação de completude — e não a de que há algo importante ainda por fazer:

a princípio agora saindo da faculdade o que eu penso de cara assim é dar uma estudada [riso]... engraçado, né?... ter mais relaxamento, estudar as coisas que eu quero... coisas que exigem tempo, tipo improvisação é uma coisa que eu gosto à beça, sabe?...

Note-se que o problema lógico de ter que fazer algo depois de supostamente tê-lo feito — estudar o que mais importa *depois* da faculdade — é interpretado com bom-humor, e apesar de dedicar, em seu caso, nove ou talvez mais semestres ao curso (“depende dos horários”), o *tempo*, paradoxalmente, é destacado pela estudante como fator de desencontro.

Para músicos que se profissionalizam, é bastante claro que estudar é trabalho interminável, realizado ao longo de toda a vida. E é claro também, como a mesma estudante revela em outro momento, que a falta de tempo diante dos vários compromissos assumidos (“fica naquela de ganhar dinheiro, então pega várias coisas ao mesmo tempo... vários trabalhos...”), é quase norma na vida de músicos profissionais, num modo operacional que, se por um lado lhes é desfavorável, por outro é culturalmente mantido por esse mesmo procedimento-atitude com que se divide o tempo em pequenas partes, pequenos lotes de atenção.<sup>6</sup>

Mas o que mais chama a atenção, do ponto de vista educacional, é que a atividade curricular contribua efetivamente para a sensação de *divisão do tempo em muitas unidades de pouco sentido* (“você sabe um pouquinho de muita coisa,

---

<sup>6</sup> O problema de uma atividade musical fragmentada, onde cada um dos fragmentos tem seu sentido diminuído, aos olhos do participante, pela perspectiva de uma potencial subdivisão posterior – sempre esperada e vista como normal da profissão – parece estar sendo tratado por estudantes que participam de uma orquestra que tenho observado na atual pesquisa, na medida em que adotam uma postura de “dedicação integral” à orquestra. (Salgado, 2003).

entendeu?...”), sendo que o somatório das unidades pode até ser percebido pela estudante como pouco relevante, diante do primeiro plano de interesses, das “coisas que exigem tempo”. Aqui cabe citar uma das conclusões de Ferraço, talvez a mais importante para pensar o assunto em foco:

... as atuais pesquisas em biociências têm mostrado que, em essência, *processos vitais e processos de aprendizagem são, no fundo, a mesma coisa*. Aprender é uma propriedade emergente da auto-organização da vida. Uma conclusão decorrente é: *a escola necessita proporcionar aos alunos dinâmicas vivenciais, isto é, possibilitar que eles possam viver em sua plenitude, se tornando um contexto incentivador de vivências personalizadas/coletivas do aprender a aprender*. Aqui, os tempos das vivências pessoais (*kairós*)<sup>7</sup> devem se impor aos tempos medidos (*chrónos*). (Ferraço, 2000, p. 7)

Penso ser da maior importância, na reflexão crítica de educadores/pesquisadores/responsáveis pelo planejamento curricular, atentar para a questão do gerenciamento do tempo nas atividades acadêmicas. No cotidiano da vida institucional, são muito comuns os enunciados “não tenho tempo”, “não dá tempo”, “preciso de tempo” e outros semelhantes. Tais enunciados expressam, nos discursos de estudantes, e também de professores, conflitos com o “tempo medido”, que rege o *cronograma curricular* — um problema que tem sido negligenciado ou visto talvez com excessivo conformismo.

Podemos inferir que esse tempo “das vivências pessoais”, referido na citação acima, é aquele tempo que decorre na *experiência* de Dewey, sendo uma das condições mais claras de sua qualidade estética. O tempo que um processo — em nosso caso, uma atividade musical — exige para ser fruído e gerar significados que sejam apropriados pelo sujeito, pode ser concebido como o tempo da própria *criação de sentido*.

### *Considerações finais*

Os assuntos tratados no artigo apresentam dificuldades e, em sua discussão, não se deve esperar, como ressalta Lyotard, chegar a um consenso; tendo em vista um horizonte de diferenças (Lyotard e Thebauld, 1985), a intenção aqui é reavivar a reflexão sobre temas que podem influir na qualidade da experiência de todos os participantes, numa instituição de ensino superior.

Considera-se, inicialmente, que a prática constante do diálogo entre professores e estudantes tem o potencial de revelar, em cada contexto universitário,

---

<sup>7</sup> Ao escrever sobre as interações simbólicas que ocorrem na performance musical, Alfred Schutz (1977) enfatizou que estas acontecem num “tempo interno” – “*inner time*”, ou a “*durée*” de Bergson – e que essa dimensão do tempo em que a música ocorre é essencial para sua compreensão (p. 113-114).

aspectos de importância na vida musical desses agentes, em termos do conhecimento que já trazem e em termos das práticas que acreditam serem relevantes para sua atuação em um ambiente social concreto.

A produção de conhecimento musical tem, além disso, características específicas que colocam desafios à realização de um currículo; levando-se em conta que os processos de ensino/aprendizagem e de criação/fruição em música demandam uma vivência do tempo que é inseparável de suas qualidades artísticas e estéticas, uma questão aparece: será que podemos gerenciar as atividades acadêmicas de modos mais condizentes com as condições do tempo subjetivo e da experiência musical?

Essa produção de “conhecimento musical”, aliás, tem sido desdobrada em conhecimento indireto ou auxiliar — nos termos de narrativas *sobre* música, estudos teóricos, históricos e técnicos — e conhecimento direto, conhecimento *de* música (Swanwick, 1979), gerado em situações de interpretar, compor, ouvir atentamente. Esse âmbito da produção musical direta, que de maneira nenhuma exclui a prática de refletir e teorizar, constitui um campo de atividades que tem o potencial de envolver docentes e estudantes, assim como outros profissionais, formando parcerias na criação de músicas e repertórios, e de estratégias para viabilizar sua realização em sociedade. E as fronteiras desse campo são delimitadas e transformadas segundo as condições e os recursos — inclusive o tempo — de diálogo e de investigação, importantes para a qualidade da vida universitária e da atuação musical.

### *Referências bibliográficas*

Amorim, Antonio Carlos Rodrigues. “Mapas Desmontáveis: Professores e Alunos na Produção de Conhecimento Escolar”. Trabalho apresentado na 23<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. 2000.

Becker, Howard S. “Escolas e sistemas de ‘status’ social”. In: *Uma teoria da ação coletiva*. Rio: Zahar. 1976.

Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1916.

——— *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 1934.

——— *Dewey on Education – Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin*. New York: Teacher’s College Press, 1959.

Ferraço, Carlos Eduardo. “Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula”. Trabalho apresentado na 23<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. 2000.

- Freire, Paulo. *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum, 1992.
- Freire, Paulo, et al. *Paulo Freire at the Institute*. (Maria de Figueiredo-Cowen e Denise Gastaldo, eds.) London: Institute of Education - University of London. 1995
- Hirst, Paul. "Education, Knowledge and Practices". In: *Beyond Liberal Education*. (Robin Barrow e Patricia White (eds.)). London: Routledge, 1993.
- Kingsbury, Henry. *Music, Talent and Performance – A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Céncia e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- Lyotard, Jean-François. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- Lyotard, J.-F. e Thebauld, J.-L. *Just Gaming*. Manchester: Manchester University Press, 1985.
- Myers, Robert. Who are we?. *Berklee Today*. Boston: Berklee Press, 2001.
- Perrenoud, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Renshaw, Peter. Towards the Changing Face of the Conservatoire Curriculum. *British Journal of Music Education*. 3,1, p. 79-90. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Rocha, Marisa Lopes da. Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas relações educacionais. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, Vol. 1, N.2., 1993.
- Salgado, José Alberto. A composição como prática regular em cursos de música. *Debates*, n. 4. Rio de Janeiro: Unirio, p. 95-108, 2001.
- Observações sobre uma orquestra. *Cadernos do Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música 2001*. Rio de Janeiro: Unirio, p. 24-32, 2003.
- Schutz, Alfred. "Making Music Together". In: *Symbolic Anthropology: a reader in the study of symbols and meanings* (Dolgin, J.L., Kemnitzer, D. S., Schneider, D.M. (eds.)). New York: Columbia University Press, 1977 [1951].
- Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.