



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Educação Musical

A educação musical à luz da ontologia do ser social

Yuri Coutinho Ismael da Costa

João Pessoa
Fev / 2018



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Educação Musical**

A educação musical à luz da ontologia do ser social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, subárea de Educação Musical.

Yuri Coutinho Ismael da Costa

Orientador: Luís Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Fev / 2018

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C837e Costa, Yuri Coutinho Ismael da.
A educação musical à luz da ontologia do ser social /
Yuri Coutinho Ismael da Costa. - João Pessoa, 2018.
218 f.

Orientador: Luís Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Ontologia do ser social. 2. Educação musical.
3. Materialismo histórico e dialético. I. Título.

UFPB/BC



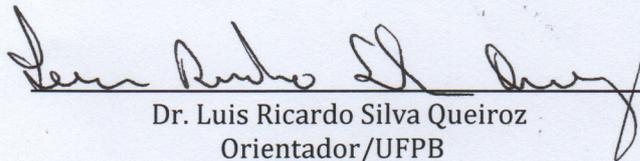
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

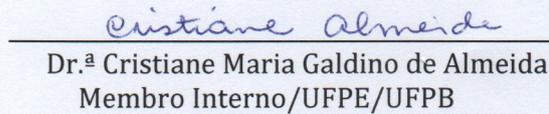
DEFESA DE TESE DO DOUTORADO

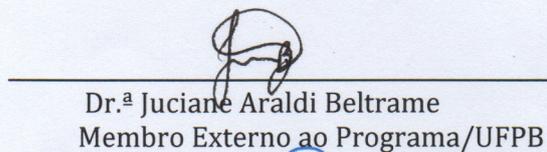
Título da Tese: "A Educação Musical à luz da Ontologia do ser Social".

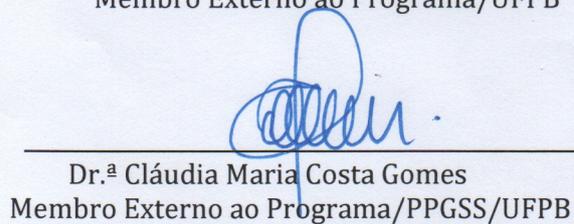
Doutorando(a): **Yuri Coutinho Ismael da Costa**

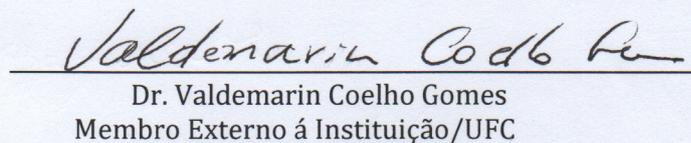
Tese aprovada pela Banca Examinadora:


Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB


Dr.ª Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno/UFPE/UFPB


Dr.ª Juciane Araldi Beltrame
Membro Externo ao Programa/UFPB


Dr.ª Cláudia Maria Costa Gomes
Membro Externo ao Programa/PPGSS/UFPB


Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Membro Externo à Instituição/UFC

João Pessoa, 26 de Julho de 2017

A Livia.

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa.

À minha família, Giovanni, Ilma, Paula, Giovanna, Geovana e Livia, por todo o amor, carinho e apoio.

Ao meu orientador, Luís Ricardo Silva Queiroz, pela defesa incansável da liberdade de pensamento e pesquisa.

RESUMO

Uma das temáticas mais importantes e atuais da pesquisa em educação musical é a da *diversidade*, que abrange não apenas as concepções pedagógicas mas também as ações didáticas, os espaços de ensino e as relações entre sujeitos (alunos, professores e a sociedade em geral) e culturas musicais. Parte significativa destas pesquisas adota uma postura relativista e descritivista dos fenômenos, interpretando-os de acordo com suas conexões imediatas e dentro dos limites sistêmicos postos pela sociedade atual. Levando-se em consideração que os desdobramentos da práxis são decisivamente influenciados pelo modo de produção, ou seja, pela forma característica como a sociedade organiza os processos de trabalho, propomos analisar a mencionada diversidade no contexto do capitalismo contemporâneo. Assim, o objetivo geral da pesquisa é demonstrar como a diversidade de teorias e práticas da educação musical articula-se com a sociedade capitalista e as implicações ideológicas e educacionais dessa articulação para o ensino de música. Como objetivos específicos, buscamos: 1) compreender a própria ontologia da educação musical; 2) analisar as formas com que o capital interfere *diretamente* na práxis educacional; 3) identificar as tendências ideológicas, tanto críticas quanto conservadoras, que embasam a prática e a pesquisa em educação musical na atualidade; 4) verificar a possibilidade de deduzir novos encaminhamentos pedagógicos e investigativos a partir dos referenciais adotados e das análises realizadas. Adotamos como método de pesquisa o materialismo histórico e dialético, da forma como este foi originalmente desenvolvido e aplicado por Karl Marx para a compreensão do capital. Por se tratar de uma pesquisa educacional, julgamos ser necessário adotar também uma perspectiva que busca revelar as potencialidades imanentes de desenvolvimento dos indivíduos enquanto membros singulares do gênero humano. Tal perspectiva, a *ontologia do ser social*, foi elaborada por György Lukács tendo como base o arcabouço teórico marxiano. De forma a dialogar com as tendências teóricas mais atuais da educação musical, elegemos como universo de pesquisa dois periódicos acadêmicos: o *International Journal of Music Education* e a *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*. A análise crítica de artigos é fundamental visto que estes são os referenciais mais trabalhados nos cursos de formação de professores, em comparação com teses, por exemplo. Assim, optamos por ler integralmente os artigos publicados nos referidos periódicos no período de 2008 – data de corte importante, tendo em vista que foi no referido ano que deflagrou-se a mais recente crise cíclica do capital – a 2014. A partir desta leitura, selecionamos para análise os artigos que mais se aprofundam no tratamento das temáticas estudadas. Os resultados sugerem, principalmente, que a influência ideológica das tendências políticas conservadoras é extremamente significativa, principalmente no tocante à adoção de discursos avançados por entidades como a UNESCO e o Banco Mundial. Mas constatamos também que há alguns avanços na compreensão do ser social e de como a presente sociedade impede seu livre desenvolvimento e complexificação, assim como afirmamos a possibilidade de elaborar novos encaminhamentos de ação e investigação para a área com base no referencial adotado.

Palavras-chave: Ontologia do ser social; Educação Musical; Materialismo histórico e dialético.

ABSTRACT

One of the current and most important themes in music education research is *diversity*, which includes not only pedagogical ideas but also didactic action, the educational environments and the relationship between subjects (students, teachers and society as a whole) and musical cultures. A significant part of such researches adopts a relativistic and descriptive approach to phenomena, reading them according to their immediate connections and systemic limitations determined by present-day society. Given that the multiple instances of praxis are decisively influenced by the mode of production, i.e., by the characteristic form with which society organizes the labour processes, we propose to analyze the aforementioned diversity in the context of contemporary capitalism. As such, the main goal of the research is to demonstrate how the diversity of theories and practices of music education articulates with capitalist society and the ideological and pedagogical implications of such articulation to music education itself. As specific goals, we intend to: 1) understand the ontology of music education; 2) analyze the ways by which capital *directly* interferes in educational praxis; 3) identify the ideological tendencies, both critical and conservative, which lays the foundation of music education practice and research today; 4) verify the possibility of deducting new pedagogical and investigative alternatives from the adopted referential and performed analyses. We use historical and dialectical materialism as our research method, as it was originally developed and utilized by Karl Marx for the understanding of capitalism. Since this is an educational research, we also considered necessary to adopt a perspective which aims to reveal the immanent potentialities of development of individuals as singular members of humanity. Such perspective, the *ontology of the social being*, was elaborated by György Lukács based on the marxian theoretical framework. As a way to dialogue with the most up-to-date theoretical tendencies in music education, we chose as our research universe two academic journals: the *International Journal of Music Education* and the *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*. The critical analyses of papers is a fundamental process, since those are the most commonly used referential in teacher's graduation courses, in comparison to academic theses, for example. As so, we chose to read all the papers published from 2008 – which is an important year, considering that it was back then that the current capitalist crises had begun – to 2014 in their entirety. From these readings, we selected for analyses those papers which more profoundly presented the studied themes. Results suggest, primordially, that the ideological influence of conservative political tendencies is extremely significant, mainly in accordance to the adoption of the discourse promoted by entities such as UNESCO and the World Bank. But we also learned that there are advancements in the comprehension of social being and how our society prevents its unrestricted development, and we also affirm the possibility to create new ways of action and research in music education from the ideas of the adopted referential.

Keywords: Ontology of social being; Music Education; Historical and dialectical materialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
METODOLOGIA.....	18
1. O objeto de estudo: entre a universalidade, a particularidade e a singularidade.....	22
2. A concepção burguesa do ser social e sua interferência na ciência.....	27
3. Por uma pesquisa marxista em educação musical.....	32
CAPÍTULO II	
PROLEGÔMENOS PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	38
1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA MÚSICA E DA EDUCAÇÃO.....	39
1.1. Ontologia da música.....	39
1.2. Ontologia da educação.....	54
2. ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	60
2.1. Particularismos e educação musical.....	63
CAPÍTULO III	
CAPITALISMO E FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.....	73
1. CAPITALISMO.....	75
1.1. Mais-valor.....	75
1.2. A economia política da educação.....	80
1.3. O domínio imperialista do capitalismo hoje.....	88
1.4. Crise mundial de 2008.....	93
2. FORMAÇÃO DO SER SOCIAL NO CAPITALISMO.....	95
2.1. Processos ideológicos.....	95
2.2. Processos concretos.....	100
CAPÍTULO IV	
1. APROXIMAÇÕES A IDEOLOGIAS CONSERVADORAS.....	113
1.1. Constituição ontológica do ser social.....	114
1.2. Pedagogias ideologicamente conservadoras.....	119
1.3. Constituição ontológica do capitalismo.....	132
1.4. Educação musical a serviço do Capital.....	137
2) APROXIMAÇÕES À IDEOLOGIA RADICAL.....	144
2.1. Constituição ontológica do ser social.....	144
2.2. Para além dos particularismos educacionais.....	149
2.3. Constituição ontológica do capitalismo.....	155
2.3.1. Impactos diretos do Capital em questões músico-educacionais.....	156
3) CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	160

CAPÍTULO V	
PARA ALÉM DOS PARTICULARISMOS:	
POR UMA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	165
1. ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	166
1.1 Conteúdos.....	175
1.2 Habilidades.....	188
2. A QUESTÃO DOS ESPAÇOS PARA AÇÃO.....	193
CONCLUSÃO.....	198
REFERÊNCIAS.....	202

INTRODUÇÃO

Se precisássemos escolher, com base na leitura da produção acadêmica da educação musical, apenas uma palavra para caracterizá-la na atualidade, esta seria certamente *diversidade*. Diversidade de espaços de ensino, de paradigmas educacionais, de culturas estudadas, de funções sociais desempenhadas pelo ensino de música, de possibilidades de ação e representações sobre esta ação por parte de professores, alunos, pesquisadores e outros sujeitos envolvidos com a práxis (QUEIROZ, 2004; WILLE, 2005; OLIVEIRA, 2006; LACORTE; GALVÃO, 2007; ALMEIDA, 2010).

A complexificação histórica da educação musical parece ocorrer de maneira cumulativa. Pesquisas como aquelas reunidas no livro *Pedagogias em educação musical* (MATEIRO; ILARI, 2011) e em nossa dissertação de mestrado (COSTA, 2012) mostram, por exemplo, que o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais não substitui automaticamente os já existentes; da mesma forma, novos espaços de atuação somam-se àqueles já consolidados. Nesse sentido, é possível concluir que o ensino escolar institucional não se sobrepõe às práticas educativas não-formais e informais; que os métodos ativos não extinguiram o modelo conservatorial; e até mesmo que as concepções multiculturalistas não suplantaram as etnocêntricas, apesar da ênfase dada ao multiculturalismo nas publicações acadêmicas. Além disso, esses fenômenos não raramente se cruzam, seja na junção de perspectivas educacionais distintas, seja na presença de modos específicos de educação em espaços que, à primeira vista, não seriam os “naturalmente” mais adequados (pensemos, por exemplo, tanto na presença de momentos educacionais informais dentro das escolas de educação básica quanto na presença do ensino da música erudita, através de ONGs e projetos sociais, no contexto das periferias urbanas).

Tal diversidade implica uma vasta gama de possibilidades para a formação musical dos sujeitos. Cada uma das perspectivas educacionais existentes encerra um conjunto de princípios mais ou menos declarados acerca da relação entre a música, a educação musical, seus participantes e a sociedade. Esses princípios revelam concepções distintas, e não raramente *antagônicas*, sobre as potencialidades e limites dos sujeitos envolvidos na prática educacional. A multiplicidade de pedagogias musicais abarca, por exemplo, a proposição de graus distintos de intervenção do professor sobre o aprendizado dos alunos, variando entre os extremos da centralidade no primeiro, enquanto detentor, organizador e transmissor dos conteúdos a serem trabalhados (perspectiva analisada em PENNA, 1995; FREIRE, 2001;

CASTRO, 2002), e da centralidade nos últimos, tidos como sujeitos autônomos cuja cultura particular deve estar no centro do planejamento pedagógico (GLASER; FONTEERRADA, 2006; LAZZARIN, 2008; MARQUES E LOURO, 2008); há também variações nos repertórios trabalhados, que priorizam ora a música erudita, ora a música popular (tanto a tradicional quanto a da indústria cultural), ora a música experimental (SCHAFER, 1991); podemos ainda identificar valores diferentes atribuídos tanto à reprodução cultural quanto à criação musical.

Se deixarmos de lado as peculiaridades das teorias e observarmos a realidade, afastando-nos dos argumentos utilizados pelos defensores de cada concepção pedagógica, veremos que a coexistência empírica das perspectivas educacionais nos diz algo importante: que não há, *em termos absolutos*, uma estratégia única de ensino “mais efetiva” do que as outras, ou até mesmo “mais adequada” ao modelo social vigente, tendo em vista a complexidade do mesmo e sua capacidade de “abraçar” tal diversidade. Sua adequação aparenta, antes, depender intrinsecamente de variáveis locais, contextuais, e sua “eficácia” diz respeito ao quão bem alinhados estão os objetivos propostos e os procedimentos para atingi-los, ou seja: em termos puramente lógico-gnosiológicos cada concepção é capaz de “funcionar” a seu modo, por mais que isso contrarie os princípios das outras pedagogias.

Paralelamente a essas constatações, que ainda se encontram no nível meramente descritivo, observamos uma crescente atitude valorativa, principalmente dentro da academia, acerca da própria existência da *pluralidade* de concepções, ações e espaços educacionais. Tal valorização chega a embasar, inclusive, a própria estruturação de vários cursos de licenciatura (MATEIRO, 2009), cujos currículos passam a ser desenvolvidos de modo a contemplar de maneira o mais ampla possível as inúmeras possibilidades de realização da educação musical.

Levando em consideração não apenas o fato de que a diversidade caracteriza a educação musical de múltiplas maneiras, mas também de que os fenômenos sociais podem ser cooptados para servir a propósitos específicos no interior de uma sociedade marcada por contradições produtivas e antagonismos classistas, é necessário perguntar: como podemos interpretar a própria configuração atual da diversidade da educação musical? Mais especificamente: do ponto de vista dessa práxis humana específica, a diversidade é um fenômeno espontâneo e autônomo, ou seja, a multiplicidade de concepções e espaços educacionais desenvolve-se de maneira independente de outros fenômenos da sociedade, ou ela é um fenômeno historicamente influenciado por uma articulação de fatores tanto internos quanto externos?

Essa problemática pode ser compreendida de várias maneiras. Uma delas é encarar a realidade de maneira particularista, procedendo ao isolamento de cada fenômeno específico e realizando, em última instância, tão somente a descrição da realidade empírica – algo análogo ao que Bourdieu, Chamboredon, e Passeron (1999, p. 32) chamam de “sociologia espontânea”; outra maneira é, a partir do estudo de contextos particulares, identificar insuficiências (por exemplo, a distância entre o que é dito e o que é feito nas aulas) e propor intervenções pontuais sobre problemáticas específicas aos mesmos, o que corresponde a um ponto de vista pragmático; ou ainda defender um mergulho interminável em qualquer uma das inúmeras singularidades intrínsecas aos fenômenos, secundarizando, ou até mesmo negando, a possibilidade de reconstrução intelectual da realidade em sua existência sistêmica, mergulho esse geralmente proposto pelos partidários da dita “pós-modernidade”. Essas opções consideram, em comum, que os fenômenos devem ser compreendidos sobretudo *por si e em si* mesmos, advindo daí a impossibilidade de uma explicação objetiva de suas conexões tanto imediatas quanto históricas para com o restante da realidade social.

Entendemos, entretanto, que há uma alternativa a esses modos hegemônicos de pensar a sociedade e as práticas humanas: a análise crítica da diversidade tanto como uma consequência das próprias características imanentes, portanto ontológicas, do ser social e, conseqüentemente, do caráter dinâmico de sua prática, quanto como um fenômeno que adquire características específicas dentro de uma dada conjuntura sócio-histórica, e que resulta de relações dialéticas entre as várias práticas humanas. Estas, por sua vez, adquirem igualmente características contingenciais específicas que ora potencializam, ora limitam seu livre florescimento.

É necessário salientar que há pesos ontológicos distintos entre essas práticas, sendo que umas, por adquirirem um caráter de *prioridade* (sem a qual, concretamente, as outras não podem sequer existir), são capazes de influenciar determinantemente o conjunto das outras, embora estas, de maneira limitada, não deixem de ter sua parcela de influência sobre a totalidade existente. Nesse caso, é necessário proceder a um exame mais minucioso acerca das características de tal conjuntura, que não apenas permite a existência dessa multiplicidade, mas estimula uma forma *historicamente específica* (e destacamos desde já, mistificada) de diversidade (HARVEY, 2004; TONET, 2006). Em vez de estudar os fenômenos em si e por si, procederemos, então, a uma leitura dialética e histórica de sua inserção na totalidade social. É dessa perspectiva que partimos para problematizar a relação entre a diversidade da educação musical e a sociedade.

Um exemplo desse tipo de influência decisiva aparece quando consideramos a já mencionada valorização da formação de profissionais flexíveis em um crescente número de licenciaturas em música no contexto da organização geral do trabalho no âmbito do capitalismo contemporâneo. A partir dessa leitura, vemos que o posicionamento em defesa da flexibilidade, ao contrário do que pode parecer à primeira vista (visto que o discurso da diversidade apresenta-se como crítico, principalmente em contraposição a uma perspectiva de formação unidirecional dos sujeitos), adequa-se, por um lado, à necessidade de formação de uma população direcionada ao consumismo sem barreiras, inclusive na esfera da produção cultural, e por outro à necessidade do mercado de trabalho de formar profissionais “flexíveis”, capacitados para ocupar qualquer vaga de emprego disponível e adaptar-se a um mercado marcado pelo desemprego estrutural. Nesse sentido, comentando sobre os impactos sociais da reestruturação do trabalho com base nos princípios do toyotismo, Pinto afirma que

O desemprego estrutural e as inúmeras formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho, têm imposto à classe trabalhadora ocidental a necessidade de buscar meios de adequar-se às novas exigências de qualificação profissional e educacional colocadas por esse sistema. Como na maioria dos casos não se dispõe de uma estrutura de formação interna às empresas, muito comum no Japão, as instituições de ensino têm, assim, se pautado por um reforço em torno de uma formação básica e generalista, buscando adequar os trabalhadores aos futuros postos multifuncionais ou às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida. (PINTO, 2010, p. 79)

Essa é uma pequena amostra de como as práxis inserem-se em um contexto complexo que exige diversas formas de inter-relação entre as mesmas. Como afirmamos anteriormente, de acordo com o período histórico elas adquirem pesos desiguais no interior das relações humanas existentes. Enquanto a reprodução material da vida é o fundamento ontológico de todas as sociedades, reprodução que ocorre através do trabalho, ou seja, do intercâmbio homem-natureza com vistas à produção da base material da sociedade, na presente quadra histórica, que tem no capitalismo seu modo de produção global, uma forma particular de produção adquire status central nas relações sociais: a economia política, à qual todas as outras práxis estão de alguma forma relacionadas (NETTO; BRAZ, 2009). A economia política capitalista, ao mesmo tempo em que se caracteriza por ser uma práxis dinamizadora da sociedade, revolucionando constantemente os meios de produção, impõe, devido a suas contradições estruturais, férreos limites materiais para a organização de uma sociedade que potencialize o livre desenvolvimento da própria e inerente diversidade humana.

No interior de nossa sociedade desenvolvem-se relações específicas entre indivíduos e particularidades sociais, e toda ação individual e coletiva é não apenas influenciada pelos antagonismos e contradições como também os reproduz e os aprofunda ao ser realizada. Mas quais são os elementos da perspectiva que adotamos que permitem proceder à identificação de práxis e concepções particulares a posicionamentos políticos específicos? Tal tema será aprofundado durante a pesquisa, mas faremos uma aproximação preliminar nesta introdução. O capitalismo, enquanto relação social baseada na dominação de classe, é um modo de produção que cria não apenas *mercadorias*, ou seja, objetos com usos específicos que são adquiridos via trocas financeiras, mas também *ideias*, e com elas *indivíduos* formados com o intuito de conservar esse domínio classista.

Inúmeras são as classes existentes no interior do capitalismo; porém, como a economia política perpassa as relações sociais, há, conseqüentemente, um antagonismo igualmente central que opõe duas de suas classes específicas: a classe capitalista e a classe trabalhadora (MARX; ENGELS, 2008, p. 12). Como um dos resultados principais dos estudos de Marx é que o motor da história humana tem sido, até hoje, o embate entre classes antagônicas (MARX; ENGELS, 2006), a relação entre essas duas classes recebe atenção especial em sua obra.

Em cada uma delas Marx encontrou uma série de pressupostos objetivos e antagônicos entre si. A classe burguesa, formada por grandes industriais, latifundiários e agentes do mercado financeiro e interessada em conservar as estruturas da organização social, detém ao mesmo tempo o domínio hegemônico sobre as próprias ferramentas de formação ideológica (da mídia às instituições educacionais de todos os níveis), utilizando-as como armas de naturalização do presente modo de produção. Já a classe trabalhadora, formada pelo operariado industrial, por trabalhadores do campo e demais trabalhadores assalariados da cidade que mal têm acesso a recursos suficientes para a própria sobrevivência, aponta para o surgimento de uma nova concepção de indivíduo e de sociedade, uma concepção *revolucionária*, sendo por isso a única capaz de apresentar um projeto de sociabilidade radicalmente distinto das estruturas sociais vigentes.

Se individualmente, subjetivamente, a tendência a aceitar os pressupostos da classe de origem não impede que os sujeitos adotem perspectivas de classes antagônicas¹, em termos

1 Para Marx a relação entre o modo de produção e as subjetividades não é determinista, e sim dialética e complexa, e depende sempre de fatores históricos específicos para ser compreendida. Em *As lutas de classe na França* (MARX, 2008a), segundo Engels a primeira aplicação do método materialista para explicar um fenômeno histórico específico, Marx tece considerações nesse sentido acerca da maleabilidade ideológica da pequena-burguesia e do lumpemproletariado, que ora se encontram ao lado da grande burguesia, ora ao lado do proletariado. O pertencimento objetivo de um indivíduo dentro de uma classe ou de uma classe dentro da

sociais cada classe funda-se sobre pressupostos específicos que, por sua vez, definem os posicionamentos ideológicos, de maneira geral, entre aqueles interessados na conservação e aqueles interessados na transformação radical da sociedade. A consciência de classe se (trans)forma fundamentalmente a partir da própria práxis, e no caso de trabalhadores como os da educação é a partir tanto das concepções subjetivas quanto da atuação profissional, acadêmica e política objetiva que podemos identificar suas bases ideológicas e os potenciais políticos conservadores, reformistas ou propriamente revolucionários. É precisamente suspensa entre tais ideologias que analisaremos, ao longo da presente tese, a diversidade da educação musical.

Assim, no Capítulo I contemplaremos algumas das questões que permeiam as concepções epistemológicas em voga na pesquisa em educação musical. Argumentaremos que mesmo a ciência sofre influências decisivas da luta de classes, advindo daí a necessidade de uma constante reflexão crítica acerca das bases epistemológicas que adotamos enquanto pesquisadores. Apresentaremos também os fundamentos da pesquisa marxista em educação musical, advogando ser o materialismo histórico e dialético a forma mais adequada para se compreender a complexa relação entre indivíduos, práxis e a sociedade na qual inserem-se

No Capítulo II buscaremos compreender o que singulariza a educação musical diante das outras práxis. Através desta análise, podemos identificar a importância do ensino de música para a própria formação do ser social, dada a universalidade do fenômeno. Entendemos que caracterizar a educação musical em seus próprios termos (enquanto confluência da música e da educação) é um passo necessário para compreender a mesma na atual conjuntura da sociedade.

No Capítulo III identificaremos as formas com que o capitalismo interfere diretamente sobre a educação. Veremos que, entre as consequências mais perniciosas dessa interferência, estão os limites que o domínio da economia política coloca para a formação e pleno desenvolvimento das capacidades ontológicas do ser social, ou seja: para a formação de indivíduos capazes de desenvolver livremente suas potencialidades humanas latentes e, dessa forma, expandir as próprias capacidades do ser social como um todo. Este último forma-se de acordo com as possibilidades postas pela sociedade de sua época; em um contexto cindido por particularismos, como é o caso do nosso, diversas visões e objetivos formativos, educacionais, chocam-se entre si – uns mais, outros menos condizentes com o potencial de desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, reconhecemos a importância fundamental, dentro da tradição

conjuntura mais ampla não determina causalmente suas ações sociais; no entanto, a conjuntura social específica de um dado momento histórico apresenta limites objetivos para tais ações, limite esse dentro do qual as relações humanas são construídas.

marxista, da ontologia crítica (LUKÁCS, 2010), que problematiza a formação individual no interior da sociedade capitalista confrontando-a com as capacidades inerentes aos indivíduos singulares do ser social, como é o caso da sua tendência ao desenvolvimento unilateral, tendência esta constantemente barrada pela necessidade de adaptação das capacidades dos trabalhadores ao mercado de trabalho (PESSOA et al., 2011).

No Capítulo IV contemplaremos a relação entre a diversidade de manifestações da educação musical e a formação do ser social no âmbito da sociedade capitalista atual, partindo dos pressupostos de que, em primeiro lugar, nenhuma das inúmeras concepções pedagógicas surge e opera em um vácuo social, e, em segundo, que todas pressupõem uma concepção própria de indivíduo, de sociedade e da relação entre ambos. Ao mesmo tempo, o conjunto dessas perspectivas conforma-se, contraditoriamente, tanto às necessidades de reprodução do capitalismo quanto de formação e reprodução do ser social. Elas implicam, então, em *visões de mundo* específicas (LÖWY, 1987) e suas respectivas consequências para a formação dos indivíduos. Nesse sentido, parafraseando Marx (MARX; ENGELS, 2007), todo professor (e pesquisador) precisa ser educado, e o é não apenas nas instituições de ensino superior, mas antes – e principalmente – no interior de uma sociedade tomada por antagonismos que influenciarão decisivamente sua práxis e a elaboração de sua visão de mundo.

Por fim, apresentaremos no Capítulo V uma série de reflexões, tendo em vista as possibilidades ontológicas reais inerentes ao ser social, sobre o papel que a educação musical desempenha e pode vir a desempenhar, no futuro, nesse processo de formação. Refletiremos sobre os caminhos que poderiam embasar uma educação musical adequada não a este ou aquele conjunto particular de técnicas didáticas, culturas particulares e/ou às demandas limitadas da sociedade capitalista e das visões burguesas de mundo, mas sim às potencialidades ontológicas do ser social – reconhecendo, entretanto, que embora a presente sociedade ofereça espaços pontuais (porém fundamentalmente desiguais) para um maior ou menor grau de aproximação a essas potencialidades, apenas uma sociedade revolucionária possibilitará o surgimento de uma educação musical universal e plenamente adequada às potencialidades do ser social.

Nossa dissertação de mestrado (COSTA, 2012) teve como objetivo norteador compreender as críticas elaboradas à sociedade capitalista nas investigações em educação musical. Trabalhamos ali com um universo de pesquisa específico: a *Revista da ABEM* (periódico nacional voltado para a área e editado pela Associação Brasileira de Educação Musical). Foram lidos na íntegra os primeiros 208 artigos da Revista da ABEM e, dentre estes, foram selecionados 21 por conterem algum tipo de crítica direta às relações entre

educação musical e capitalismo. Em certa medida, a presente pesquisa (que inclui algumas ideias revistas e/ou reelaboradas presentes naquele trabalho) é um aprofundamento das questões levantadas ali de maneira preliminar, e inicia-se onde aquela parou: identificados os posicionamentos críticos, é hora de contemplar intensa e extensivamente (daí a inclusão da análise de artigos veiculados pelo *International Journal of Music Education*) a já mencionada diversidade de concepções, sem predefinir a escolha dos artigos entre “críticos” ou “conservadores”, mas sim buscando analisá-los em suas complexidades e esperadas contradições internas; a partir daí, buscamos elaborar teoricamente um amplo panorama dos posicionamentos político-ideológicos e concepções ontológicas que norteiam a área e as implicações de tais concepções para a formação dos indivíduos que compõem o ser social, para então refletir sobre em que medida elas aproximam-se ou afastam-se das possibilidades ontológicas reais de desenvolvimento.

CAPÍTULO I METODOLOGIA

Não há nada no céu, na natureza, no espírito, ou onde quer que seja, que não contenha ao mesmo tempo a imediação e a mediação.
(HEGEL, apud KONDER, 2013, p. 31)

É uma tendência comum entre manuais e disciplinas de pesquisa em ciências humanas, incluindo aqueles voltados à educação musical, priorizar a explicitação e elaboração dos métodos de coleta e análise de dados, com foco na discussão sobre a utilização das ferramentas de pesquisa. Tal procedimento costuma desconsiderar parcial ou mesmo completamente uma série de questões científicas e filosóficas fundamentais que perpassam o ato de pesquisar, favorecendo assim, mesmo que indiretamente, a reprodução de epistemologias hegemônicas e um considerável distanciamento em relação aos sentidos e impactos políticos mais amplos das investigações sobre a sociedade. O esvaziamento das discussões sobre tais questões contribui para o crescimento exponencial de pesquisas rasas e pouco rigorosas (DEVECHI; TREVISAN, 2010), cujo objetivo central divide-se entre o registro e descrição de fatos cotidianos, por um lado, e a contabilização de dados por outro, sem contudo “[...] analisar seus pressupostos sociais e econômicos ou suas consequências socioculturais” (MUSSO, 2016). Neste capítulo problematizaremos a relação entre pesquisador, objeto de estudo e sociedade invertendo tal prioridade: as ferramentas serão apresentadas não como fundamento da pesquisa, mas como consequência das reflexões epistemológicas, que, por sua vez, ancoram-se na própria ontologia do ser social, que será tratada ao longo de toda a tese.

O pesquisador habita um mundo socialmente construído. Das inúmeras comunidades particulares ao meio ambiente a mão humana age decisivamente, mostrando-se como uma força que disputa e é capaz mesmo de transcender a força da natureza biológica. Tal compreensão é imprescindível ao estudo dos fenômenos sociais, imbricados em uma complexa malha de mediações históricas ao mesmo tempo enquanto elementos resultantes, elementos reprodutores e potenciais elementos transformadores das relações sociais em vigência nas distintas épocas e contextos. Essas relações desdobram-se em distintos níveis de abrangência, das relações interpessoais, familiares e cotidianas às mais amplas relações políticas e econômicas.

Mas afirmar que a mão humana, ou seja, a ação coletiva produz as próprias relações sociais não implica em afirmar que cada indivíduo singular tenha o mesmo poder e liberdade de ação tanto sobre sua vida privada quanto sobre seu contexto particular. Ao longo do desenvolvimento histórico, a capacidade de direcionar a sociedade ao atendimento de necessidades específicas torna-se cada vez mais concentrada entre as elites político-econômicas, detentoras da capacidade de controlar e manipular (embora nunca totalmente) inúmeros aspectos da grande massa de relações sociais, visando essencialmente garantir sua própria conservação e, assim, a conservação da divisão hierárquica da sociedade.

O fato de que tal divisão hierárquica esteja presente desde a “dissolução [das] comunidades primitivas” (MARX; ENGELS, 2006, p. 84) pode transmitir a falsa impressão de que a mesma seria uma tendência *natural*, inescapável, da humanidade. Entretanto, o estudo da história nos mostra que o desenvolvimento social ocorre através de mudanças cruciais mesmo no interior de sistemas hierarquizados, e com cada mudança revolucionária instaura-se uma forma de organização distinta das anteriores. Logo, investigar o passado distante ajuda a lançar luzes sobre a especificidade das relações sociais desiguais tanto do presente quanto do próprio passado, enquanto que analisar um passado mais recente, circunscrito a um dado tempo histórico, é passo imprescindível para identificar as relações de causalidade que produziram a sociedade empiricamente existente e suas relações sociais particulares. Por fim, a única forma de planejar ações futuras que almejem transformações sociais estruturais é compreender os desafios postos pelo tempo histórico.

Assim, uma das primeiras e maiores dificuldades que se colocam diante do pesquisador é compreender exatamente em que quadra histórica o mesmo está inserido e o conjunto de problemáticas e desafios centrais que a permeiam, buscando a partir daí descobrir os fatores que influenciam tanto sua própria subjetividade quanto o objeto de pesquisa. As singularidades do principal objeto de estudo de qualquer campo das ciências humanas – qual seja, a própria sociedade – exige que tal processo de descoberta inicie-se antes mesmo da investigação e estenda-se ao período de sua produção e conclusão. O desafio de analisar a realidade externa a si levando em consideração nossa localização individual no âmbito das contradições e antagonismos sociais é, portanto, permanente.

O procedimento de introspecção por parte do pesquisador não objetiva senão prepará-lo e capacitá-lo para a captação da realidade objetiva, respeitando sua existência em-si, enquanto algo que independe dos sujeitos para existir. Dessa forma, busca-se desvendar os nexos próprios da realidade, assim como suas relações de causalidade e casualidade, as linhas de continuidade e descontinuidade que caracterizam os fenômenos sociais e o

desenvolvimento histórico de modo geral. Sobretudo, busca-se compreender um determinado objeto de estudo distinguindo entre sua aparente autonomia imediata e o fato de que o mesmo é tão somente um nexo na constelação de complexos que formam a totalidade social, e que apenas pode ser compreendido como um momento da mesma.

Evidentemente, tal postura de pesquisa não é única e sequer está entre as mais influentes de nossos dias. Dentre estas últimas, destacam-se duas correntes hegemônicas que apresentam posicionamentos antagônicos sobre a relação pesquisador-objeto. Correntes epistemológicas alinhadas ao pensamento relativista, por um lado, priorizam o estudo de constructos mentais, ou seja, dos “objetos” produzidos pelas subjetividades do pesquisador e dos sujeitos investigados, visto que seria impossível apreender os princípios causais de uma sociedade em permanente processo de mudança. Dessa incapacidade deduz-se que tais princípios seriam simplesmente inexistentes, uma projeção da mente humana sobre a realidade, anulando-se assim a possibilidade da reconstrução teórica dos fenômenos sociais e, em última instância, sua *explicação*. O máximo que as ciências sociais poderiam almejar, então, seria a descrição aproximativa de uma dada situação em um dado contexto social. A centralidade reside, aqui, nas representações que os sujeitos investigados tecem sobre seu contexto e, na medida em que o pesquisador se exime de identificar a adequação ou não de tais representações à realidade, a validade das mesmas é posta no mesmo patamar e a pesquisa é reduzida à descrição das percepções subjetivas. A afirmação que segue defende e sintetiza tal postura:

A pós-modernidade desconstrói, deslegitima, deslembra, desmemoriza o discurso da “Razão que governa o mundo”. O conhecimento histórico pós-estruturalista aborda um mundo humano, parcial, limitado, descentrado, em migalhas. Aparece um olhar em migalhas, assistemático, antiestrutural, antiglobal, curioso de fatos e indivíduos. A biografia volta com força total, mas diferente da tradicional. A análise pessoal substitui a busca da tomada de consciência da verdade estrutural. Não se busca mais o absoluto e não se quer mais produzir uma obra de valor universal. O conhecimento histórico é múltiplo e não definitivo: são interpretações de interpretações. (REIS, *apud* CARDOZO, 2010, p. 12)

No outro extremo epistêmico encontra-se o posicionamento neopositivista, no qual, da mesma maneira, descarta-se de antemão a possibilidade de se apreender/modificar a totalidade na qual um determinado objeto de estudo está inserido, enquanto que, ao mesmo tempo, admite-se a possibilidade de *manipulá-lo* dentro de seus limites localistas e imediatos. Mas ao contrário do que a crítica a tal epistemologia advoga ao confundir (neo)positivismo com objetivismo, a centralidade, nesse caso, não reside no mundo objetivo, mas sim no

método de pesquisa e intervenção sobre o objeto. O critério de validade dos conhecimentos é a aplicação dos mesmos métodos, ou, dito de outra forma, a verificação da adequação dos mesmos postulados em contextos distintos, priorizando-se, assim, o aspecto lógico-gnosiológica da ciência.

Lukács (2012) argumenta que, levando-se em consideração as significativas diferenças e posicionamentos antagônicos entre o relativismo e o neopositivismo (e mesmo entre suas correntes internas), ambos compartilham uma visão fundamentalmente *irracional* da realidade na medida em que transpõem a centralidade da apreensão/modificação de sua totalidade, da “Razão que governa o mundo” (REIS, *apud* CARDOZO, 2010, p. 12), para as elaborações intelectuais sobre fenômenos singulares e particulares (as representações dos sujeitos investigados em uma, a centralidade lógico-gnosiológica na outra).

Em contraposição, o objetivo de uma pesquisa que adere à postura ontológica, da forma como esta foi elaborada por Marx e posteriormente por Lukács, é captar o movimento dialético e contraditório da própria realidade que, por sua vez, aponta para os princípios que regem a totalidade de um dado sistema social. Dessa forma, as manifestações imediatas de um fenômeno estudado como a educação musical apenas podem ser compreendidas levando-se em consideração tanto o desenvolvimento histórico em si de tal fenômeno, ou seja, seu desenvolvimento imanente, determinado pelas características específicas do mesmo, quanto seu desenvolvimento enquanto práxis particular inserida em uma totalidade que a engloba e a transcende. Só então, caracterizada enquanto uma práxis historicamente desenvolvida, tanto a educação musical quanto suas diversas manifestações imediatas podem ser rigorosamente localizadas em seu contexto, tendo seus limites, possibilidades e impactos sociais bem delimitados. Compreendemos, em suma, a educação musical enquanto resultado de uma miríade de forças complexas que, por estar umbilicalmente ligada à atual configuração da sociedade, espelha e participa de suas contradições e antagonismos mais amplos.

Lukács identifica ainda que, na medida em que a ciência e a pesquisa acadêmica como um todo, através de suas correntes irracionalistas, se abstiveram de discutir questões ontológicas, julgando-as como um anacronismo metafísico e insolúvel, um vácuo foi criado e logo preenchido por visões místicas de mundo (LUKÁCS, 2012, p. 52). Em outras palavras, a própria ciência contribuiu para garantir um lugar no século XX a um pensamento obscurantista que, até então, marcadamente após o Iluminismo e a Revolução Francesa, havia entrado em crise.

O irracionalismo, embora tenha existido em correntes filosóficas da antiguidade (como o nominalismo medieval, por exemplo), apenas vem a se tornar uma concepção hegemônica

no século XX. O *ataque à razão* ocorre quando as pesquisas são dirigidas, então, 1) à descrição das representações subjetivas tecidas sobre a realidade; 2) à fetichização dos métodos de pesquisa; e 3) por conseguinte, ao “desenho” dos objetos a partir das reflexões metodológicas e não o contrário, ou seja: uma adaptação dos fenômenos da realidade ao método de pesquisa, uma postura essencialmente anti-ontológica, antirrealista. Dessa forma, o debate sobre o ser cede espaço à busca ora por representações, ora por distintas formas de manipulação da realidade que esquivam-se de conceitualizá-la globalmente, limitando-se a apreender seus elementos imediatamente “manipuláveis”.

O irracionalismo não se resume à pesquisa acadêmica. Tal tendência ideológica influencia outras práxis como a própria educação. Abre-se espaço, nesse panorama, para a expansão e consolidação de perspectivas subjetivistas, entre elas as relativistas. Pense-se, por exemplo, no impacto do relativismo sobre a educação musical, onde uma das tendências mais difundidas, como veremos principalmente no Capítulo IV, é a valorização do gosto subjetivo dos alunos e a conseqüente necessidade de adaptar a organização do currículo e das atividades didáticas ao mesmo.

1. O objeto de estudo: entre a universalidade, a particularidade e a singularidade

[...] só é possível uma análise científica da concorrência depois que se apreende a natureza interna do capital, assim como o movimento aparente dos corpos celestes só pode ser compreendido por quem conhece seu movimento real, apesar de sensorialmente imperceptível.
(MARX, 2013, p. 391)

Afirmar que o pesquisador pertence a um tempo histórico específico caracterizado por um determinado conjunto de relações sociais apresenta, por sua vez, uma série de questões e problemáticas, dentre as quais destacamos: como definir os limites desse tempo histórico? Como identificar, dentre as inúmeras relações sociais particulares que coexistem lado a lado, aquelas que exercem uma maior influência sobre todas as outras e que, por conseguinte, caracterizam toda uma época e transcendem um dado espaço geográfico, uma determinada cultura? Lukács (2013) examina os conceitos filosóficos indispensáveis para elucidar tais questões. O autor

[...] propõe que, para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. Dessa proposição resulta que a decodificação da relação dialética entre singular-

particular-universal configura um dos princípios requeridos à implementação do método materialista histórico-dialético, tendo em vista a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata em direção à essencialidade concreta. (PASQUALINI; MARTINS, 2005, p. 363)

Assim, do ponto de vista da singularidade (a perspectiva dos sujeitos que compõem o ser social), o tempo histórico de interesse seria aquele da trajetória de vida de um indivíduo específico. Tome-se como exemplo as pesquisas biográficas e as histórias de vida que abundam no campo da pesquisa qualitativa. Nesse caso, interessam os eventos, históricos ou não, que interferiram diretamente sobre a jornada do sujeito investigado e a forma como este reagiu ou não aos mesmos, bem como as ações e decisões deliberadas de sua parte.

Mas esse indivíduo não é apenas um ser singular, *completamente* distinto de todos os outros seres singulares. Como membro do ser social, ele possui características universais que o conectam ao gênero humano. Tais características englobam desde fatores filogenéticos (o corpo biológico como composição necessária de elementos inorgânicos e orgânicos, por exemplo) até ontogenéticos, ou seja, aquelas características específicas que diferenciam o ser social de todas as outras formas de existência da natureza.

Já as formas particulares de existência transcendem a esfera de existência singular, ou seja, são irreduzíveis aos indivíduos que entre elas transitam e que por elas são atravessados. Colocar sob investigação as particularidades exige que o pesquisador lance seu olhar para além do tempo e da trajetória de vida dos indivíduos específicos e concentre-se no desenvolvimento das mediações características de um determinado tempo histórico que se colocam entre aqueles e a universalidade do gênero humano (as culturas locais e nacionais e as classes sociais, por exemplo, representam formas e possibilidades distintas de mediação entre os indivíduos e seu desenvolvimento genérico).

É através do estudo de tais particularidades que começamos a vislumbrar a possibilidade de existência de uma conjuntura sócio-histórica relativamente unificada, com características específicas que a diferem de outras épocas. É preciso, então, buscar por elementos comuns às distintas particularidades, elementos que transcendam cada manifestação ou grupo de manifestações das mesmas e que são condição indispensável de sua própria existência.

O elemento mais básico que todas as particularidades de um mesmo tempo histórico compartilham, e que de certa forma permanece escondido *in plain sight* tanto quanto o imperceptível movimento dos astros na analogia marxiana que abre o presente tópico, é seu insuprimível *suporte material*. Este último é, por sua vez, resultado de modos de produção

específicos, ou seja, das formas como a sociedade organiza a produção e a distribuição dos produtos criados por ela mesma. No caso do presente tempo histórico, nos referimos evidente e especificamente ao capitalismo, sobre o qual trataremos detidamente no Capítulo III.

Quando afirmamos que tal fundamento é em si uma particularidade, nos referimos ao fato de que ao longo da história diversos modos de produção foram organizados, inclusive modos de produção distintos coexistiram sem ou com mínimas interferências recíprocas, com o mesmo peso de influência sobre grandes massas humanas. Tal configuração constitui-se, na verdade, como uma regra ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, regra apenas superada fundamentalmente no século XX. Em outras palavras, do ponto de vista do modo de produção esta é, de fato, a primeira vez em que a humanidade como um todo encontra-se enquadrada em um mesmo tempo histórico, e é nesse sentido que Lukács afirma ser o capitalismo a “primeira produção realmente social” (LUKÁCS, 2012, p. 384). É precisamente a partir dessa configuração social particular que podemos falar, hoje, que os desafios da atual quadra histórica são desafios não apenas locais mas globais, que atingem todos os aspectos de nossa sociedade.

Ao apontar a importância do modo de produção na delimitação do tempo histórico, nos aproximamos do que Lukács chamou de “a única lei objetiva e universal do ser social” (LUKÁCS, 2012, p. 358), qual seja, a de que enquanto houver humanidade, haverá a necessidade de se constituir alguma forma de metabolismo entre o homem e a natureza com vistas à produção do suporte material da sociedade, metabolismo esse efetivado através do *trabalho*. O trabalho é, pois, fundamento ontológico, portanto necessário e insuprimível, de toda a existência singular, particular e universal do ser social. É por isso que o trabalho aparece como um dos elementos centrais da obra marxiana, e é por isso também que Marx enxergou na classe trabalhadora o sujeito revolucionário da sociedade capitalista.

Pelo que expusemos até aqui, defendemos que o marxismo fornece a delimitação mais precisa da presente quadra histórica. A exploração do trabalho na sociedade capitalista é a forma mais desenvolvida da dominação do homem pelo homem. Tal dominação precede o capitalismo, mas a superação da mesma apenas pode ocorrer no interior desse sistema, no interior do sistema que contrapôs radicalmente o necessário trabalho humano ao domínio artificial sobre o mesmo, no interior do sistema que escancara as contradições humanas a um nível jamais presenciado e que, ao mundializar plenamente suas próprias contradições, inaugura a possibilidade de sua superação global.

O fato de o tempo histórico ser delimitado a partir do modo de produção não significa que o desenvolvimento das particularidades siga, necessariamente, um processo único e

linear, a reboque do desenvolvimento daquele. Pelo contrário: dentro dos limites de cada era assim definida há sempre uma margem de liberdade para as ações individuais e coletivas e, sendo as particularidades o resultado de tais ações, há espaço o suficiente para que hajam inúmeras relações casuais, avanços e retrocessos, desenvolvimentos desiguais e distintos entre as particularidades em si e as mesmas em relação ao modo de produção. Não há, portanto, uma causalidade mecanicista entre a base produtiva e a superestrutura que erige-se a partir da mesma: ambas influenciam-se reciprocamente. Levando isso em consideração, Lukács, sempre com base em Marx, confere à economia, entendida enquanto processo real de produção e reprodução material do ser social, o status de “prioridade ontológica” (LUKÁCS, 2012, p. 408) sobre as outras práxis, o que, como vimos, não deve ser compreendido como o estabelecimento de uma hierarquia valorativa entre as particularidades.

Investigar com vistas a elucidar aspectos ontológicos do ser social significa buscar desvendar o intrincado jogo de relações dialéticas entre as esferas singulares, particulares e universal de existência humana que, por sua vez, são social e historicamente estruturadas. No caso da presente tese, tal caminho inicia-se a partir da consideração de uma práxis específica – a educação musical – e, afastando-se de suas manifestações empíricas, ou seja, da imediaticidade dos casos singulares, busca-se identificar os nexos que a conectam à totalidade social e que, por conta disso, estabelecem os limites e as possibilidades para a atuação dos educadores musicais e formação de seus alunos. Após esse processo, voltamos necessariamente a considerar as manifestações singulares da educação musical, mas agora percebendo-as como resultado da constelação do complexo de complexos que a engloba, ou seja: reelaborando teoricamente o seu movimento *real* de desenvolvimento, que escapa à apreensão imediata e empírica dos fenômenos.

O conhecimento verdadeiramente científico sobre a sociedade, ou seja, aquele cuja teoria (a representação ideal do movimento real) não se conforma e nem se reduz a descrições de um dado contexto imediato ou à busca por “soluções” para problemas pontuais, mas, ao contrário, procura representar idealmente o objeto de estudo em toda sua plenitude e complexidade, apenas pode ser alcançado ao se contemplar tais esferas de existência. Nesse sentido entendemos, junto com Sartre, que o marxismo é a filosofia insuperável do nosso tempo, visto que, além do fato de que “[...] não podemos ultrapassá-la pois não ultrapassamos as circunstâncias que a engendraram”² (SARTRE, 1960, tradução nossa), a mesma permanece sendo a única filosofia que ambiciona apreender a realidade social em sua totalidade e, sobretudo, *transformá-la*, levando-se em consideração as diversas esferas de existência.

2 “[...] we cannot go beyond it because we have not gone beyond the circumstances which engendered it”.

É digno de nota que as epistemologias que desconsideram tal base ontológica esquartejam o objeto de estudo ao rejeitarem, *a priori*, uma ou mais dessas esferas de existência. O relativismo e o neopositivismo descartam aspectos universais praticamente da mesma forma, considerando tal busca como anacrônica, impossível de se efetivar ou simplesmente catastrófica (para a mudança social) – pensemos nas críticas pós-estruturalistas às grandes “metanarrativas” modernas, consideradas responsáveis pelas experiências políticas totalitaristas, que encontram eco nas críticas pragmáticas das pesquisas empiricistas e da ideologia neoliberal, para a qual, segundo Margaret Thatcher, *não há sociedade, apenas indivíduos*. Por outro lado, há uma verdadeira confusão no tratamento da particularidade, ora engessada, ora interpretada como completamente independente do modo de produção, ou apenas vista como um dado secundário (principalmente no campo do neopositivismo).

Desconsiderar a universalidade é, por um lado, perder de vista um dos aspectos mais críticos do sistema social vigente, na medida em que este limita o desenvolvimento pleno e livre das potencialidades ontológicas, portanto universais, dos indivíduos – “livre” no sentido de apenas limitado por suas características intrínsecas e não por uma força social externa tolhedora, como será visto no decorrer desta tese. A universalidade aparece, por exemplo, na seguinte descrição marxiana do processo de trabalho:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 261)

Por outro lado, sem tecer abstratamente as amplas conexões de uma determinada particularidade com outras particularidades, perde-se de vista que as abstrações intelectuais estão fundadas sobre processos que apenas são abstratos do ponto de vista singular. Tomemos como exemplo a seguinte afirmação de Marx:

Vemos, por um lado, como a troca de mercadorias rompe as barreiras individuais e locais da troca direta de produtos e desenvolve o metabolismo do trabalho humano. Por outro, desenvolve-se um círculo completo de conexões que, embora sociais, impõem-se como naturais, não podendo ser controladas por seus agentes. (MARX, 2013, p. 186)

Este é um tipo de observação apenas possível de ser feita quando nos afastamos dos processos imediatos da empiria, das visões e percepções dos indivíduos, e os consideramos de maneira relativamente destacada da imediaticidade. A partir daí compreendemos que as relações sociais podem adquirir, e de fato adquirem, uma força de influência análoga a das leis naturais que regem, por exemplo, a existência inorgânica, e que os costumes não se resumem a ideias e representações, que sua força reside nessas relações que exigem não apenas a crítica intelectual, mas sobretudo *ações sobre a realidade* para serem modificadas.

As concepções fragmentárias de ser social, que desconsideram determinadas esferas de existência em detrimento de outras, são próprias da sociedade burguesa. Na medida em que concepções de pesquisa contribuem para reproduzir tais imagens ontológicas fragmentadas, há uma apologia indireta ao falseamento da realidade, cujo resultado é um auxílio crucial para a reprodução do próprio ideário capitalista. Nesse sentido, falaremos agora mais detidamente sobre como tais imagens interferem no próprio fazer científico.

2. A concepção burguesa do ser social e sua interferência na ciência

A ciência especificamente burguesa e suas múltiplas vertentes distancia-se da apreensão e conseqüente representação adequada do ser social na medida em que fragmenta o mesmo, tornando-se assim fonte tanto de imagens falsificadas quanto, como também mencionado, da profusão de pseudo-ontologias de caráter místico-obscurantistas. Tais imagens falsificadas representam visões distorcidas de mundo, em parcial ou completo desacordo com as coisas-em-si.

O objeto de estudo central da ciência social, o conjunto das relações sociais que compõem a totalidade, é, em termos globais e históricos, essencialmente invisível ao olhar individual e imediato. Tal conjunto precisa ser reelaborado intelectualmente, através de um necessário momento de abstração da realidade empírica, para ser compreendido. Logo, uma ciência social adequada a complexidade de seus objetos de estudo apenas passa a existir quando é capaz de tornar visível e compreensível tais relações invisíveis, que ocorrem tanto sincrônica quanto diacronicamente, tanto no mesmo local quanto em locais distintos. É o que distingue a ciência das pesquisas puramente empíricas e descritivas, definidas por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) como *sociologia vulgar*, as quais se atém às singularidades, à descrição do imediato. Os dados empíricos são evidentemente imprescindíveis para a compreensão da realidade; porém, apenas quando esses dados são localizados em um

panorama sócio-histórico mais amplo é que o conhecimento torna-se científico. Segue-se um exemplo ilustrativo de tal procedimento:

[...] quando se considera o valor do fio, ou o tempo de trabalho requerido para sua produção, todos os diferentes processos particulares de trabalho, que, separados no tempo e no espaço, têm de ser realizados para, primeiramente, produzir o próprio algodão e a quantidade de fusos necessária à fiação e, posteriormente, para obter fio a partir do algodão e dos fusos, podem ser considerados fases diferentes e sucessivas de um e mesmo processo de trabalho. Todo o trabalho contido no fio é trabalho passado. Que o tempo de trabalho requerido para a produção de seus elementos constitutivos tenha ocorrido anteriormente, que ele se encontre no tempo mais-que-perfeito, enquanto o trabalho imediatamente empregado no processo final, na fiação, encontra-se mais próximo do presente, no passado perfeito, é uma circunstância totalmente irrelevante (MARX, 2013, p. 264-265)

Por outro lado, ao contrário do que ocorre nas ciências naturais, toda pesquisa sobre o ser social carrega consigo a (re)produção de um projeto de existência para o mesmo. E isso ocorre por conta da própria especificidade ontológica dos objetos de estudo: se o padrão de respostas a estímulos dos fenômenos inorgânicos permanece inalterado após uma investigação qualquer, o mesmo não se pode dizer dos fenômenos sociais, pois as pesquisas são capazes de influenciar tanto a forma como os indivíduos apreendem a realidade quanto, por conseguinte, como agirão sobre a mesma, e é aí que a ideologia mostra seu poder de influenciar causalmente a realidade. É necessário, então, um embate teórico para demonstrar como diferentes encaminhamentos metodológicos e epistêmicos apresentam consequências distintas no tocante à adaptação, reforma ou mudança radical de nossa sociedade.

O capitalismo do século XXI é um sistema relativamente distinto (embora sua essência permaneça a mesma) daquele que se desenvolveu principalmente na Europa e suas colônias do século XIX, o século de Marx. Atualmente o modo de produção encontra-se em maior ou menor medida desenvolvido em *todos* os continentes e países e, sendo uma força global, influencia determinantemente não apenas a esfera econômica da vida humana (entendendo aqui economia como o campo de produção material da vida, portanto não limitada aos seus aspectos financeiros) como também as políticas públicas específicas de cada país, entre elas as referentes à educação e também à educação musical. Logo, qualquer estudo que se pretenda científico, que pretenda compreender a educação musical como um todo muito maior do que suas particularidades, mas que também é uma particularidade inserida em um algo maior, precisa colocar-se para além das razões localistas e fragmentárias. E partindo do fato concreto de que a educação musical é uma práxis completamente circunscrita à lógica do

sociometabolismo capitalista, é imprescindível compreendermos as bases desse sistema. Estas serão tratadas no terceiro capítulo, mas, para iniciarmos as reflexões sobre as concepções científicas burguesas, tomemos um aspecto específico, único (e recente na história) do capitalismo:

De fato, não se deve ignorar que a completa absorção da indústria de meios de consumo (e dos chamados serviços) pelo capital é o resultado dos três últimos quartos de século. Disso resulta a necessidade econômica da manipulação cada vez mais sofisticada do mercado, desconhecida tanto na época do livre-comércio quanto no início do capitalismo monopolista (LUKÁCS, 2012, p. 46)

O neopositivismo é talvez a perspectiva epistemológica que mais contribui para a reprodução da dominação burguesa dentre as adotadas para a compreensão da sociedade, visto que se propõe a manipular diretamente a realidade, especialmente quando consideramos as ligações latentes entre ele e o pragmatismo. Além do fato de deslocar a prioridade ontológica dos seres em-si para o método, tal perspectiva funda-se sobre o objetivo de desvendar formas de intervir no contexto empírico imediato a partir da manipulação de suas inúmeras variáveis particulares, com vistas à reforma permanente da sociedade capitalista – deixando, assim, intocadas as bases estruturais do sistema. Sobre isso, Lukács afirma:

A moderna sociologia ocidental desenvolve-se de modo cada vez mais resoluto na linha de uma teoria geral da manipulação socialmente consciente das massas. Há trinta anos, Karl Mannheim já tentara elaborar um método científico com esse objetivo; é significativo que ele considerasse como elementos estruturantes dessa nova ciência o pragmatismo, o behaviorismo e a psicologia profunda [...] *Há tempos a manipulação deixou para trás o estágio das experiências e postulados; hoje ela exerce seu domínio sobre toda a vida, da práxis econômica e política à ciência.* (LUKÁCS, 2012, p. 46, grifos nossos)

A tendência “natural” é que tais processos de manipulação ocorram com cada vez menos interferência ou até mesmo conhecimento da população em geral, aprofundando os processos de alienação que subtraem dos indivíduos o controle sobre suas próprias vidas. Mas não é apenas a manipulação neopositivista que contribui decisivamente para a manutenção do *status quo*. Essa tendência se faz presente desde o pragmatismo até as teorias educacionais, mesmo entre as relativistas. Tratemos do primeiro.

O pensamento pragmático, de modo geral, sempre fez parte do agir individual e coletivo sobre a realidade imediata. Entretanto, enquanto concepção de investigação e ação

científica sobre dita realidade, o pragmatismo estruturou-se há relativamente pouco tempo, no seio da sociedade norte-americana do século XIX (SOARES, 2007, p. 29-30). O pragmatismo oferece modelos de ação completamente dependentes do contexto; justamente por sua recusa em captar os elementos essenciais do modo de produção e, conseqüentemente, por sua adaptação ao mesmo, ele não se preocupa em solucionar verdadeiramente problemas tão universais quanto a exploração humana:

Se na vida cotidiana a presença do pragmatismo não é sinônimo de alienação, podemos dizer, entretanto, que existe alienação quando na própria vida cotidiana o indivíduo se torna incapaz de reconhecer as situações em que esse pragmatismo precisa ser suspenso. Estaremos ainda mais em presença da alienação quando o pragmatismo se apresentar como categoria decisiva em atividades que ultrapassem o âmbito da vida cotidiana, como é o caso da atividade educativa escolar. (DUARTE, 2007, p. 53-54)

O conceito de pesquisa-ação, da forma como descrito a seguir, fornece um exemplo ilustrativo dos objetivos do pragmatismo: “[...] a pesquisa-ação participativa tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidade sociais e educacionais *por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas*” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 44-45, grifos nossos). Percebe-se que não há intenção de buscar uma mudança radicalmente estrutural, mas local, de “realidades vividas”. De modo geral, o que as epistemologias pragmáticas de fato advogam é uma “racionalização” (PINTO, 2010, p. 21) dos processos produtivos e das práxis humanas institucionalizadas, tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa forma,

[...] a organização do trabalho consolidou-se como uma área específica do conhecimento passível de ser acumulada, sistematizada, experimentada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho. Ao contrário, nas pesquisas empreendidas nos meios empresariais em sua grande maioria os agentes executores passaram a assumir o papel de variáveis dependentes em equações construídas mediante estudos da organização do trabalho feitos pelos agentes da administração (PINTO, 2010, p. 21-22)

Faz parte da metodologia utilizada por Marx o axioma de que o ser de uma determinada coisa, de uma determinada existência objetiva e portanto sensível (seja de um violão, seja de um ser humano, seja de um planeta) apenas é desvendado em confronto com o *ser* de outras coisas, ou seja: apenas pela análise comparativa entre coisas distintas cada qual pode ser compreendida em sua legalidade específica. Torna-se assim uma quimera conhecer o

ser em si das coisas apenas observando elas mesmas, o que faz da dialética materialista um processo fundado sobre a reelaboração intelectual das *relações* entre coisas realmente existentes. É nessa comparação entre desiguais que evidenciam-se dialeticamente tanto as propriedades intrínsecas e específicas das coisas quanto seus elementos em comum. No caso destes, é apenas ao apreendê-los que podemos elaborar teoricamente a universalidade tanto filo quanto ontogenética do ser social. Ao negar tal dialética e centralizar as análises nas diferenças, a tendência relativista, que hipervaloriza as práticas imediatas e cotidianas e as culturas particularistas, impede diretamente o reconhecimento dessa universalidade genérica:

Existe uma segunda maneira de utilizar o termo cotidiano com relação à questão da educação escolar [...] A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano [...] Nessas associações é comum um acento de valor negativo no polo da escola e um acento de valor positivo no polo do cotidiano. Por exemplo, fala-se nas formas naturais pelas quais o indivíduo lida com os problemas no cotidiano, com o objetivo de ressaltar o caráter artificial daquilo que é estudado na escola [...] Em primeiro lugar, por que o cotidiano é concebido como sendo a realidade? O que torna o cotidiano mais real que o não-cotidiano? O que torna o cotidiano mais concreto que o não-cotidiano? (DUARTE, 2007, p. 37-38)

Defendemos que essa realidade mencionada por Duarte não apenas existe, como existe para além das percepções imediatas do indivíduo. Logo, como já afirmamos, é apenas a partir do momento em que nos afastamos desse cotidiano que começamos a adentrar o reino do real propriamente dito. Permanecer no cotidiano e se limitar a descrevê-lo ou a modificar suas manifestações imediatas é uma postura paradoxalmente *abstrata* (embora aparentemente ancorada na “realidade”), no sentido de que dessa forma abstrai-se o contexto da totalidade na qual o mesmo está inserido, promovendo o ocultamento de suas múltiplas determinações.

Ao desconsiderar a compreensão profunda sobre como são politicamente condicionadas pela ideologia, pela visão de mundo propriamente burguesa, as investigações que preocupam-se em identificar problemas pontuais da prática educativa e propor soluções aos mesmos terão inevitavelmente seus resultados absorvidos e plenamente integrados ao imperativo da autoreprodução do Capital. Mas isso é o tipo de consequência identificável apenas pelo ponto de vista da investigação da totalidade social. É por isso que as correntes epistêmicas precisam ser permanentemente questionadas do ponto de vista de seus impactos

sobre a formação do ser social e a dialética entre reprodução e transformação das bases do modo de produção.

Por outro lado, “[...] sem uma teoria revolucionária não pode haver um movimento revolucionário”³ (LENIN, 1987, p. 69, tradução nossa). Tal movimento não é um confronto que começa e acaba no reino das ideias, e sim o passo necessário para a ação dirigida a modificar não este ou aquele aspecto imediato da realidade e das distintas práxis humanas, mas sim a própria estrutura da sociabilidade que as sustenta, pois apenas esta é decisiva; entendemos essa ação, então, como *revolucionária*. E a única ação revolucionária possível no âmbito do capitalismo é uma ação social, coletiva, global, de uma classe específica: a classe trabalhadora.

Uma mudança social radical exige uma teoria cujo cerne não seja nem explicar por que o sistema público de educação, digamos, da Finlândia é tão justo e eficiente para formar indivíduos não alienados, ou o por que o sistema público de educação brasileiro atualmente mais deseduca do que educa, mas sim seja usada para explicar por que o atual sistema social em que vivemos permite tão absurdo abismo entre ambos os sistemas, visto tratar-se da educação de seres humanos com os mesmos potenciais ontológicos de desenvolvimento. Apenas reelaborando teoricamente esse fato é que no exemplo dado, ambos, o sistema educacional finlandês e o brasileiro, podem ser compreendidos em si mesmos e em comparação um com o outro.

3. Por uma pesquisa marxista em educação musical

O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.
(MARX, 2008b, p. 258-259)

A tarefa de compreender a educação musical no panorama da totalidade social na atualidade apenas pode ser bem-sucedida a partir de um esforço coletivo. Entretanto, é marcante a quase completa ausência de pesquisas que busquem localizar a educação musical na totalidade do capitalismo (COSTA, 2012), e enquanto particularidade cujo poder de influência sobre o modo de produção é significativamente menor do que a relação inversa.

Um dos maiores complicadores do tipo de análise crítica proposta na presente pesquisa é o fato de educação e música estarem entre as práxis humanas cujo sujeito e o objeto do

3 “[...] without a revolutionary theory there can be no revolutionary movement”.

processo é o próprio ser humano, operando de maneira relativamente distinta, por exemplo, do trabalho, visto ser este a práxis responsável pela mediação homem-natureza. O próprio processo educacional é aqui determinantemente condicionado pelo seu conteúdo. Em outras palavras, a música, com toda sua especificidade ontológica, molda o caráter educacional tanto quanto, por exemplo, noções pedagógicas gerais ou mais específicas, correntes pedagógicas distintas, etc.

O axioma de que o trabalho fornece a base formal de todas as outras práxis humanas se faz presente aqui, assim como não se suprime, obviamente, a base material produzida pelos diversos ramos do trabalho e sua distribuição, que obedece a lógica do modo de produção capitalista. Nossa crítica parte, portanto, dos pressupostos apresentados no presente capítulo, sendo os mais importantes a adoção epistemológica, por um lado, da centralidade do trabalho e da ontologia do ser social e, por outro, o respeito às legalidades próprias e imanentes da educação musical. Objetivamos, assim, adotar a teoria revolucionária do ser social que, ao nortear a análise das manifestações particulares da educação musical (as ações educativas no “chão da escola”, em espaços não-formais, na produção científica etc.), permite-nos apreender as “múltiplas determinações” (MARX, 2008b, p. 258-259) das mesmas. Sobre a relação entre o materialismo histórico e dialético e a ontologia do ser social, assim resume Lukács:

A prioridade ontológica da reprodução biológica do homem como ponto de partida de sua atividade econômica, esta como o fundamento ontológico-genético de suas atividades que dali por diante vão se tornando cada vez mais puramente sociais: este é o fundamento ontológico que une indissolavelmente o materialismo dialético, a filosofia geral do marxismo, com sua teoria do desenvolvimento histórico-social, com o materialismo histórico [...] o materialismo histórico só adquire a sua necessidade interna, a sua fundamentação cientificamente sólida, com base numa ontologia materialista dialética (LUKÁCS, 2013, p. 196)

Como o objetivo da presente pesquisa é fazer uma crítica geral da educação musical e suas distintas concepções a partir do ponto de vista tanto do ser social quanto da totalidade social, o trabalho sobre a literatura científica nos pareceu ser suficiente para os limites desta tese. Não obstante, nossa investigação depende essencialmente dos dados empíricos coletados por outros pesquisadores, pois é só a partir deles que existe a possibilidade de fazer uma análise *sinéctica* (ao contrário de uma superficial análise *sinéctica*, enciclopédica) da educação musical enquanto um fenômeno amplo e com propriedades específicas.

Pontualmente, pretendemos identificar as imagens ontológicas que embasam a práxis músico-educativa e investigativa da área, assim como analisar até que ponto tais imagens

aproximam-se ou afastam-se da ontologia do ser social. Isso será feito de duas formas: em primeiro lugar, a partir de concepções educacionais já consolidadas, que embasarão o Capítulo II; em segundo lugar, a partir do arcabouço da produção acadêmica nacional e internacional de artigos científicos publicados de 2008 a 2014, base das análises do Capítulo IV. O ano de 2008 não foi escolhido ao acaso: foi ali que ocorreu o estopim da primeira grande crise capitalista do século XXI, que concorre em profundidade e gravidade com a crise de 1929. Escolhemos analisar tais artigos por serem mais difundidos do que as teses e dissertações da área e demais tipos de publicação; logo, entendemos que seu impacto e influência são mais abrangentes.

O leitor ou leitora poderia qualificar, a primeira vista, a presente pesquisa como sendo uma leitura sociológica do fenômeno da educação musical e proceder, então, a uma (justa) crítica de que tal tipo de leitura acaba por lançar a segundo plano as especificidades da própria práxis. Mas não é isso em absoluto o que pretendemos. Acreditamos que interpretar a educação musical à luz do materialismo histórico e dialético e da ontologia do ser social é um caminho necessário para apreender as próprias especificidades dessa práxis, como demonstraremos detidamente nos segundo e quarto capítulos. Logo, a análise dessa ampla bibliografia justifica-se na medida em que nos possibilita identificar as questões internas da educação musical, e sempre nos atermos a elas, numa relação de complementariedade com as questões mais gerais acerca da sociedade capitalista e do ser social levantadas por nosso referencial teórico.

Os dados coletados servirão para traçar o panorama o mais amplo possível dentro dos limites da elaboração da presente tese. A partir dos pressupostos marxistas até aqui citados, Sérgio Lessa (2007) deduziu os fundamentos de uma “ferramenta de análise de dados” (para manter a terminologia corrente em nossa área) específica do marxismo, denominada de *leitura imanente*, e que será utilizada ao longo da pesquisa. Através dela, considera-se o texto como um indicador da realidade social que precisa ser profundamente estudado para que tanto seu sentido interno quanto seus determinantes sócio-históricos externos sejam apreendidos da forma mais ampla possível, possibilitando uma crítica plena de suas reflexões. De modo pontual, a leitura imanente se dá da seguinte forma:

- 1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias [sic], conceitos, categorias mais elementares. [...]
- 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas;
- 3) o próximo passo é investigar os seus nódulos mais decisivos e buscar os

pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto, buscando nas suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) Localizando o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, p. 20-21)

A partir desses procedimentos de análise dos dados, que abrangem desde relatos de experiência e estudos de caso até amplas pesquisas quantitativas, pretendemos apresentar a multiplicidade de imagens ontológicas implícitas ou explícitas e, dessa forma, compreender de que forma as ideologias circunscritas ao capitalismo agem sobre tais concepções e, conseqüentemente, sobre a própria práxis músico-educacional concreta. Assim, pretendemos contemplar a educação musical a partir de quatro eixos: 1) a educação musical enquanto um todo complexo e diverso; 2) as particularidades das lógicas que presidem as diversas teorizações acerca do ato educativo; 3) as correntes educacionais mais influentes da última década; 4) a inserção da educação musical e de suas particularidades internas no âmbito da totalidade social, e o que elas representam do ponto de vista da imagem construída sobre o ser social, ou seja, sobre seus potenciais e limites de desenvolvimento.

A educação musical brasileira vem sendo objeto de intensas pesquisas nas últimas três décadas. Essas pesquisas nos mostram que nosso campo é vasto e complexo, abrangendo uma diversidade de metodologias, formas de pensar os processos de ensino, aprendizagem e formação musical. Já não é possível apontar uma forma dominante de se aprender e ensinar música, ou mesmo um tipo de espaço, de instituição educacional que sirva de modelo ou padrão único (pensemos nos conservatórios, que por séculos – desde a revolução burguesa – possuíram a hegemonia educacional no âmbito escolar formal, apenas quebrada após a segunda metade do século XX). Tal característica, a diversidade, é antes a regra.

Dentro do encaminhamento metodológico marxiano captado por Lukács, podemos considerar que as ações educativas imediatas dos educadores musicais são alimentadas pelas tendências mais amplas que compõem essa diversidade de manifestações da práxis. Quando nos afastamos da esfera empírica imediata e passamos a considerar as próprias tendências, adentramos o campo das particularidades, da interação entre os complexos onde se encontram as mediações que atuam sobre o cotidiano, para, por último, fazer o caminho inverso,

reapresentando os processos fragmentados da empiria enquanto resultado de uma totalidade composta de “múltiplas determinações” (MARX, 2008b, p. 258-259) e que possui consequências decisivas para a formação dos indivíduos. É dentro desse panorama complexo que ambicionamos compreender a relação da educação musical com a sociedade que a circunda, com as necessidades antagônicas que se colocam entre e dentro das esferas das singularidades, das particularidades e da universalidade.

Importante salientar que o materialismo histórico e dialético, da forma como foi proposto e levado a cabo por Marx, de modo algum tem a pretensão de formar um sistema lógico autônomo que possa conformar a realidade ao mesmo. Pelo contrário, como extensamente discutido em Lukács (2012; 2013), isso vai contra seus princípios mais fundamentais. A dialética com base ontológica é, por um lado, um processo em aberto de compreensão da realidade, e não poderia ser diferente na medida em que ambiciona captar o movimento do real a partir do exame de seus elementos contraditórios. Por outro, isso não significa tampouco que a realidade deva ser encarada, como é típico de epistemologias irracionistas, como um conjunto de fatos empíricos desconexos, em última instância indeterminados e inapreensíveis.

Em nossa dissertação de mestrado (COSTA, 2012), investigamos especificamente os posicionamentos críticos presentes nas teorizações músico-educacionais brasileiras. Pudemos então, no capítulo das análises, tecer críticas pontuais a cada artigo específico. Tal procedimento, na presente tese, seria contraprodutivo, dada a quantidade de material a ser analisada e o escopo mais amplo do tema. Dessa forma, apresentamos no capítulo de análises as principais categorias que surgiram a partir da leitura da produção da comunidade acadêmica, sempre em diálogo com outras produções críticas na mesma linha. Identificando tais categorias, optamos por analisar pontualmente aqueles trabalhos que melhor ilustram as categorias identificadas.

Como será exposto ao longo da tese, o ser individual é marcado por contradições que nascem das próprias contradições sociais. Ao contrapormos essas contradições (internas e externas), sabendo quais posicionamentos são privilegiados pelas classes dominantes e quais entram em direto confronto com elas (principalmente aqueles que visam superar a alienação humana e a exploração do homem pelo homem), começamos a ter os indícios necessários das posições políticas objetivas, mesmo que não esclarecidas, dos posicionamentos singulares. Dessa forma, podemos identificar em um mesmo texto teórico dimensões conservadoras, progressistas e revolucionárias.

Por fim, cabe destacar que não tivemos a pretensão de tecer considerações quantitativistas sobre o material analisado, como poderia ser o caso da medição de aumento ou diminuição de artigos críticos em um dado intervalo de tempo. Isso porque há muitas variáveis que impedem tal pretensão: desde o perfil de um determinado periódico – evidentemente, por exemplo, encontraremos menos estudos críticos em um periódico “plural”, que abarca diversas tendências filosóficas, políticas, científicas etc., do que em um periódico especificamente crítico – até o contexto de produção das concepções pedagógicas.

CAPÍTULO II

PROLEGÔMENOS PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Uma das tendências mais difundidas entre as pesquisas sobre educação musical hoje oferece-nos o ponto de partida ideal para as reflexões que desenvolveremos a partir daqui: a gradativa substituição de uma concepção genérica da práxis pela análise da diversidade de *educações musicais*. Tal operação é marcada por uma lógica filosófica específica, característica de nosso tempo: a supervalorização das manifestações singulares, empíricas dos fenômenos, emancipadas de uma suposta *essência*. Esta é a base do relativismo pós-moderno, que, em suas tendências mais extremas, chega a negar a própria existência do mundo objetivo, como fica patente na seguinte afirmação:

A epistemologia multicultural afirma a realidade como uma construção humana, baseada em sua descrição através da linguagem. Toda realidade é uma descrição a partir de um ponto de vista, uma versão particular de cada personagem da realidade social. Se a realidade é em si relativa e subjetiva, as interpretações dela também o são. Em decorrência, os valores tornam-se relativos, pois não existe mais uma verdade fixa e objetiva, dentro de uma configuração discursiva que lhe dê sentido. O conhecimento é um fato político, que nasce como uma versão da realidade, relacionando uma condição do mundo e um enunciado, embora se imponha, muitas vezes, como verdade única, objetiva e neutra. (LAZZARIN, 2006, p. 126)

Uma das consequências dessa lógica é o nivelamento da validade das práticas e dos saberes e, em última instância, a negação da alternativa de analisar criticamente as distintas realizações do ensino de música, tendo como base para tal crítica as *possibilidades* fundadas por aquilo que podemos identificar como sua essência: um conjunto de fatores que singularizam a educação musical diante das outras práxis humanas. Excluindo-se a apreensão da “unidade do diverso” (MARX, 2008b, p. 258), cada manifestação singular do ensino de música adquire um pretense estatuto próprio que apenas pode ser investigado a partir de suas vinculações empíricas imediatas, e analisado pelos objetivos e aspirações expressos pelos indivíduos que delas participam diretamente (professores, alunos, comunidade escolar e a sociedade civil de modo geral).

No continente do reflexo teórico, vivemos na época da desconfiança plena contra as chamadas “metanarrativas”⁴. Os absurdos cometidos ao longo do século XX em nome da

4 “Os pós-modernistas afirmam também que houve um fim, que vivemos em um mundo que é, em certo sentido, pós-histórico, um eterno depois. Mas em vez de expor a grande narrativa do triunfo final do capitalismo, eles, de modo geral, argumentam que devemos nos livrar de todas as grandes metanarrativas, incluindo as de progresso e emancipação” (FOSTER, 1999, p. 196).

universalização de preceitos éticos e morais *particulares* – o “pesadelo da modernidade”, nos termos de Eagleton (*apud* Harvey, 2009, p. 19) – justificam até certo ponto o receio do mergulho nas águas turvas das questões universais; embora o que ocorreu, de fato, tenham sido tentativas de universalização do particular e conseqüente sufocamento da diferença na esfera das subjetividades (através de governos totalitários, do etnocentrismo, da manipulação de gigantescas massas populacionais por elites detentoras do poder político-econômico etc.).

Entretanto, acreditamos que negar o exame das categorias universais que permeiam a práxis do ser social não faz com que aquelas evaporem no ar, e – da mesma forma como ocorre com a desconsideração das categorias da particularidade e da singularidade – conduzem, antes, a um considerável empobrecimento da capacidade crítica e analítica das investigações sobre a sociedade. Ao excluir qualquer uma dessas esferas de existência, ciência e filosofia transformam-se no seu exato oposto: em produtoras de mistificações.

Assim, partindo do pressuposto de que características universais permeiam tanto o ser social quanto suas práxis, buscaremos neste capítulo lançar luz à ontologia da educação musical, argumentando que a mesma resulta da confluência entre música, educação e as mais diversas manifestações concretas de ensino e aprendizagem musical, para então analisarmos os papéis das singularidades e das particularidades. Iniciaremos a discussão examinando as duas práxis principais sobre as quais erige-se a educação musical.

1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA MÚSICA E DA EDUCAÇÃO

1.1. Ontologia da música

Linguagem é som como sentido. Música é som como som.
Schafer, 1991, p. 239

Inúmeros momentos músico-educativos perpassam o cotidiano, desde os mais informais, espontâneos, até os mais formais, planejados, institucionalizados. Independente do julgamento que se faça acerca da qualidade desses momentos – por exemplo, sobre se o processo de transmissão e apropriação ocorre de maneira “superficial”, sem uma reflexão mais detida acerca dos sentidos e significados culturais mais amplos da música, ou se o mesmo ocorre de maneira mais aprofundada e contextualizada –, fato é que podemos falar de um momento músico-educativo sempre que um quantum mínimo de conhecimento musical

seja conscientemente transmitido e apropriado. Logo, não podemos tratar do que é educação musical sem tratarmos, primeiro, do que é a música⁵.

É a partir da contraposição entre as várias possibilidades do fazer musical que podemos identificar o que é a essência da música hoje, ou seja: o conjunto de elementos que, ao se fazer presente, permite-nos qualificar uma determinada objetivação humana como música, *independente de valorações pessoais* acerca da qualidade de gêneros, estilos, em suma, de culturas musicais particulares. Assim, acreditamos que a música é a) uma práxis específica da humanidade direcionada para a própria humanidade, cuja manifestação singular, o objeto musical⁶, resulta de b) relações entre sons autorreferenciais (que tendem a não comunicar nada além delas mesmas) que, no polo da fruição, são ao mesmo tempo polissêmicas (passíveis de adquirir sentidos diversos para ouvintes distintos), e que encontram-se encerradas em um dado período temporal. Analisemos detidamente esses elementos.

a) Música enquanto práxis criada pelo ser social para o ser social

Afirmamos primeiramente, junto com Lukács, o estatuto ontológico próprio do ser social, que o distingue de todos os outros seres naturais e que nos diz respeito diretamente, visto que é apenas a partir das habilidades de percepção socialmente desenvolvidas que podemos traduzir as vibrações do ar em sons:

Na natureza orgânica [...] o desenvolvimento ocorre de tal maneira que os impulsos do mundo exterior no organismo, originalmente ainda simples impulsos físicos ou químicos, adquiriam a sua figura objetiva em modos de manifestação especificamente biológicos; é assim que vibrações do ar, que como tais originalmente tinham um efeito puramente físico, convertem-se em sons; é assim que reações químicas convertem-se em cheiro e sabor; é assim que nos órgãos da visão surgem as cores etc. O devir homem do homem pressupõe um desenvolvimento biológico ascendente de tais tendências, não se limitando a isso, mas, partindo dessa base, já produz formações puramente sociais: no nível auditivo, linguagem e música, no nível visual, artes plásticas e escrita. (LUKÁCS, 2013, p. 203)

5 Não queremos, com isso, reduzir tal práxis à uma essência pretensamente imutável, ahistórica. Não adotamos uma concepção platônica de essência, e sim histórica e dialética, na medida em que a mesma é passível de ser modificada de acordo com o desenvolvimento das práxis, do fazer humano. Dessa forma, é apenas reconstruindo teoricamente o fenômeno a partir do que *hoje* se configura como sua essência que acreditamos poder vislumbrar as ricas e inúmeras possibilidades de realizá-lo e complexificá-lo.

6 Estamos, até certo ponto, abstraindo aqui a obra musical de seu *processo* de produção, e o termo objeto musical serve para destacar a realização objetivada da práxis. A existência do objeto musical não se limita ao meio em que foi registrado (partitura, fonograma, etc.) nem ao momento de sua emissão (através de uma performance ao vivo ou de uma gravação, por exemplo); ela abarca também a posterior reconstrução intelectual e subjetiva dos indivíduos. Como veremos mais adiante, cada indivíduo o reelabora subjetivamente de acordo com sua própria formação musical pessoal, e é daí que deduziremos a importância crucial da educação musical.

Este primeiro aspecto essencial da música, o fato de ser produto da atividade do ser social, é também um componente de absolutamente todas as práxis. Como tal, ela não resulta de processos biológicos, inatos, ou seja, das *determinações do passado* que marcam a esfera do ser natural (LUKÁCS, 2013, p. 98). Segundo Penna, “[...] o desenvolvimento de técnicas para fazer uso do corpo, a criação de instrumentos que expandam as suas possibilidades, a construção de ferramentas para o seu agir sobre o mundo são uma característica essencialmente humana” (PENNA, 2008, p. 19). Em suma, a biologia não deve ser compreendida como *fonte* das práxis sociais, mas como *mediação* necessária das mesmas, evidentemente insuprimível e capaz de influenciá-las (através da limitação perceptiva dos sentidos, por exemplo), mas cuja determinação sobre a ação intencional reduz-se drasticamente diante da progressiva socialização dos indivíduos, ao contrário do que ocorre com os animais superiores.

As práxis humanas encontram historicamente no processo simples de trabalho, enquanto mediação entre homem e natureza, a origem de suas categorias básicas. Assim, a atividade musical incorpora tanto os momentos genéricos de teleologia e causalidade, comuns a todos os desdobramentos da práxis, quanto os momentos de objetivação e exteriorização próprios do trabalho, além de incluir, na presente quadra histórica, o momento negativo da alienação. O ser social, através da música, cria legalidades causais que determinam relações específicas entre sons. Consideremos o seguinte: o processo de criação musical requer um planejamento mínimo (teleologia) de algo que satisfaça a necessidade *socialmente desenvolvida e subjetivamente interiorizada* de produção (causalidade); os indivíduos precisam objetivar seu projeto de alguma forma (diretamente, através de performances e gravações, ou indiretamente, através de grafias como partituras, cifras etc.), possibilitando assim sua transmissão a outros indivíduos, que podem desempenhar tanto o papel de ouvintes quanto de participantes ativos da produção e/ou de executantes específicos das obras; neste momento de concretização do projeto, ocorre concomitantemente a sua exteriorização, ou seja, tanto a obra musical quanto o processo de sua composição, sua lógica estilística, deixam de pertencer à mente do indivíduo para pertencer à produção musical histórica da humanidade, sendo apropriadas, em maior ou menor grau, por aqueles que com ela travarem contato; já a alienação pode se mostrar de duas formas: quando a restrição ao acesso à formação musical é tamanha que o indivíduo não reconheça a musicalidade de outras culturas, em primeiro lugar; e, em segundo lugar, quando a atividade do criador visa atender tão somente a uma demanda externa, com o primeiro sendo “dominado” por tal demanda (como é o caso de músicos que

vendem sua força de trabalho à indústria fonográfica como meio de sustento, tendo que obedecer rigorosamente a uma série de determinações mercadológicas).

Para além das categorias da práxis “embutidas” na criação musical, esta envolve outras características ontológicas próprias, entre as quais destacamos três de particular importância: em primeiro lugar, ela é uma *produção da e voltada para* a humanidade, ou seja, uma práxis essencialmente social que manifesta-se como mediação entre os indivíduos (ao contrário do trabalho, por exemplo, que media também a relação entre homem e natureza); em segundo lugar, sua atividade utiliza uma “matéria-prima” bastante específica, o som; em terceiro lugar, a música apenas se concretiza enquanto tal, ou seja, distingue-se de outras práxis – principalmente da linguagem, a qual será contraposta no próximo tópico – no momento em que deixa de ser *útil* para fins específicos, restritos, externos a sua fruição.

b) As especificidades da relação musical entre sons

Em outras palavras, deixem a música falar por si mesma, não por associações.
(SCHAFER, 1991, p. 23)

A obra musical é composta por um conjunto de relações sonoras criado por seres humanos e dotado de legalidades que não existiam naturalmente até o momento de sua produção. Quando dizemos, por exemplo, que um acorde de sétima da dominante “exige” a resolução no acorde da tônica, não estamos com isso descrevendo uma *necessidade física* desses conjuntos sonoros⁷, e sim um tipo específico de costume cultural que possui uma origem sócio-histórica determinada e que só a partir de sucessivas reiterações pode vir a adquirir esse (ilusório) caráter “natural”.

Schafer, ao distinguir a produção musical dos sons acidentais do mundo, afirma: “Melodia é simplesmente uma sequência organizada de sons; ritmo, uma sequência organizada de apoios. A palavra-chave é ‘organizada’. O fato de que o compositor pensou nisso transforma-a numa coisa muito diferente dos ruídos que ouvimos na rua, por exemplo” (SCHAFER, 1991, p. 33). Mas a música não é, evidentemente, a única “sequência organizada” de sons produzida pela humanidade. A língua falada também caracteriza-se como um conjunto de relações sonoras organizadas com intencionalidades próprias. Temos ainda outras produções sonoras que servem diretamente às necessidades comunicativas da

⁷ Existem tentativas de naturalizar a hierarquia do tonalismo: há desde “explicações” do fenômeno com base na própria acústica do som (com os graus harmônicos teoricamente derivando-se da série harmônica de uma única nota) até as biologizantes (em Willems, por exemplo, como veremos mais à frente). Tanto a história do desenvolvimento cultural quanto a comparação de escalas e modos específicos construídos em distintas culturas mostram o quão social são as definições das propriedades musicais.

linguagem, como é o caso do código morse, composto por pulsos monotônicos ritmicamente organizados, e da sonoplastia, através da qual sons são utilizados de forma a significar (em termos semiológicos), a evocar ambientes e objetos específicos em peças de teatro e em filmes, por exemplo.

No entanto, somos capazes de distinguir intuitivamente entre tais organizações sonoras e a música. Acreditamos que a dialética entre *autorreferencialidade* e *polissemia* é o fator diferencial: sendo uma manifestação artística abstrata por excelência, a música não carrega a necessidade de significar nada além dela mesma, além de suas próprias relações internas – embora, como já mencionamos, isso não impossibilite que pessoas distintas atribuam significados distintos aos mesmos objetos e relações musicais. No tocante à Arte, de modo geral, os potenciais significados residem em extremos: de sua quase completa ausência a uma esmagadora *multiplicidade* que impossibilita interpretações *unívocas* das obras. Assim, a especificidade da experiência estética da música reside não no campo das interpretações mas, antes, no das sensações, como algo a ser sobretudo *sentido* através do jogo de novas relações humanamente determinadas entre um conjunto específico de materiais. Isso porque a *centralidade na forma* diferencia a práxis artística da linguagem e de seu caráter estritamente funcional.

A Arte está para a linguagem assim como a linguagem está para a comunicação instintiva dos animais superiores.

A palavra falada, quando “refém” da intencionalidade linguística, sempre referenciará algo externo a ela mesma, como no caso mais evidente do discurso cotidiano. O mesmo não se aplica ao som musical. O “desejo” da linguagem cotidiana, funcional, é ser compreendida, é ter suas possibilidades de interpretação reduzidas ao mínimo possível – em outras palavras, *e em termos ontológicos*, todos aqueles que querem comunicar uma ideia ou um conjunto de ideias necessitam lançar mão de um meio que possibilite isso (seja o meio sonoro da fala, o meio visual da escrita e assim por diante). Tal característica permeia situações tão distintas quanto o ato de comprar uma mercadoria e a rigorosa elaboração discursiva necessária a um trabalho científico. Evidentemente, há inúmeras nuances e contradições no mundo da linguagem, a começar pelo fato de que o *ser* das palavras (ou estrutura análoga a estas) não se confunde com as coisas que elas representam, mas tais nuances não negam a necessidade de representar o mais adequadamente possível o mundo externo – quando ela não atinge este objetivo, podemos identificar a falha de comunicação, o *erro*, o desacordo entre o que se diz e

a realidade (pensemos, por exemplo, nos discursos populistas que permeiam a política institucionalizada). Por outro lado, embora os músicos possam porventura criar objetos musicais com a intenção de representar uma ou outra ideia, um ou outro sentimento, tal comunicação não é, de forma alguma, uma *necessidade* a ser obedecida para que haja uma experiência musical válida – visto que a criação musical comporta, inclusive, o desinteressado jogo de combinação de sons interessantes⁸.

A linguagem, práxis funcional, é sempre uma referência a algo fora dela (mesmo que esse algo seja usado deliberadamente para ludibriar o receptor da mensagem).

Ao ser verbalizado, o substantivo “carro”, por exemplo, referencia algo externo, mesmo que este algo seja um conceito metafísico que ancora-se, entretanto, em objetos concretos. O som de uma nota dó, ao ser executado, não referencia nada além do seu meio de emissão (o timbre específico de um piano, por exemplo) e dele próprio, de sua existência como som que ressoa em uma determinada frequência – ele resiste a qualquer tentativa de atribuição de um significado convencional. Uma frase, “O carro azul estacionado na minha garagem”, referencia um conjunto complexo de estados e coisas e, ao mesmo tempo, especifica ainda mais o objeto aludido, externo à frase. Quando tal frase é falada, o conjunto de sons é uma *consequência* da necessidade de traduzir precisamente o mundo. Por sua vez, uma sequência musical mais complexa, digamos uma marcha harmônica em uma canção de Bossa Nova, não aponta para nada externo a ela, apenas para suas relações internas (ela remete sobretudo para si e para os outros elementos musicais com as quais está relacionada); e se escapa a isso é apenas de maneira indireta: sabemos que é um procedimento utilizado em um gênero musical brasileiro, sabemos que ele pode “matizar” uma letra com sensações distintas e potenciais afetos díspares (que dependem não da legalidade interna dos sons, mas antes de sua relação com as experiências existenciais e culturais de quem a aprecia, dando à relação entre indivíduo e arte um caráter incomparavelmente mais pessoal do que na relação entre indivíduo e linguagem). A tentativa de traçar uma relação de significação direta entre música e a realidade extramusical *exige* a mediação da linguagem, o que já demonstra a relativa autonomia entre ambas as práxis – a música, por si só, é incapaz de fornecer esse tipo de informação.

8 “Podemos dar alguma idéia [sic] do vento soprando por entre as folhas de uma árvore, ou, se a árvore estiver numa floresta densa, poderemos dar a impressão de uma densidade da floresta através de certa textura orquestral, porém não podemos descrever a árvore com precisão. Isso nunca foi nem será feito. Algumas vezes vocês podem pensar que foi conseguido, mas penso que, após um exame mais detalhado, vocês vão descobrir que a idéia [sic] de árvore foi sugerida antes de se ouvir a música, no título ou em alguma nota descritiva do programa” (SCHAFER, 1991, p. 43)

Assim, para que um conjunto de sons seja entendido como linguagem, é *necessário* que haja uma convenção social que transcenda e atravesse as mais distintas esferas particulares da existência e da práxis, um acordo social, sobretudo *semântico*⁹, minimamente preciso acerca *do que* esses sons representam fora de si mesmos, para além de suas relações sintáticas: a mesma gramática portuguesa é utilizada para os discursos acadêmicos da biologia, da história, da medicina, da música, e absorve os respectivos termos técnicos de cada área, subjugando-os às necessidades comunicativas. É apenas com o suporte da linguagem funcional e a intenção de categorizar, de definir precisamente o mundo e a experiência subjetiva da realidade que uma passagem musical como a marcha harmônica passa a aparentemente referenciar algo que não ela própria – pensemos no reducionismo das leituras semiológicas, por exemplo. Se o aspecto autorreferencial não fizesse parte da música, esta seria *perfeitamente* traduzível, substituível por descrições textuais, por exemplo.

A história da música expressa a progressiva independência do som em relação à palavra, ou seja, ao conceito.

9 A música ultrapassa a dimensão semântica. Um estudo da neurociência sobre a improvisação no jazz mostrou que as partes do cérebro associadas à compreensão de tal dimensão, essencial para a linguagem, são *desativadas* nesse procedimento específico da práxis musical: “Nós observamos uma robusta desativação bilateral do córtex parietal, especificamente do giro angular, durante a técnica do *trading fours*. Dada a implicação dessa área no processamento semântico de estímulos linguísticos auditivos e visuais e a produção da linguagem escrita e da música, a correlação entre a desativação do giro angular e a improvisação pode ser um indicativo do papel reduzido do processamento semântico na memória de curto prazo e na improvisação musical, onde apenas a informação sintática musical é compartilhada e o significado explícito é intangível e possivelmente supérfluo. A desativação funcional durante a comunicação musical nas regiões associadas ao processamento semântico da linguagem mediado pelo giro angular levanta questões importantes em relação à aplicação das definições linguísticas da semântica para a música. As teorias da semântica musical divergem significativamente, com algumas postulando que a música pode comunicar uma variedade de significados – de emoções distintas (por exemplo, alegre vs. triste) a associações extramusicais (tipificadas, por exemplo, pelas similaridades entre um objeto, como uma escada, e uma estrutura musical, como uma escala ascendente) – e outras discutindo sua capacidade de comunicar pensamentos proposicionais bastante específicos. *Tais visões contrastantes obscurecem a noção, entretanto, de que o significado na música é fundamentalmente específico ao contexto e impreciso, distinguindo-se completamente, assim, da significação na linguagem natural (que aponta para a especificidade referencial)*” (DONNAY *et al*, 2014, grifos nossos, tradução nossa; no original: “We observed robust bilateral deactivation of the parietal cortex, specifically the angular gyrus, during trading fours. Given this area's implication in semantic processing of auditory and visual linguistic stimuli and the production of written language and music, the correlation between deactivation of the angular gyrus and improvisation may be indicative of the lesser role semantic processing has in moment-to-moment recall and improvisatory musical generation whereby only musical syntactic information is exchanged and explicit meaning is intangible and possibly superfluous. Functional deactivation during musical communication in regions associated with angular gyrus-mediated semantic processing for language raise important questions with regard to the application of linguistic definitions of semantics to music. Theories of musical semantics have disagreed significantly, with some positing that music can communicate a variety of meanings – from differing emotions (e.g., happy vs. sad) to extramusical associations (typified, for example, by the similarities between an object such as a staircase and a musical structure such as an ascending scale) – and others discussing its capacity to communicate quite specific propositional thoughts. Such contrasting views obscure the notion, however, that meaning in music is fundamentally context-specific and imprecise, thereby differing wholly from meaning in natural language (which aims at referential specificity)”).

Quando a palavra falada é esvaziada de sentido, tornando-se inutilizável para fins linguísticos, ela transforma-se em som puro, portanto potencialmente musical.

Consideremos mais detidamente a possibilidade do *erro* na comunicação. Sabemos quando a mensagem não corresponde ao fato representado e, neste caso, podemos corrigir o erro (“não há um carro azul na garagem”). Ou seja, há, na comunicação, a possibilidade de identificar o desacordo do conteúdo em relação ao que é representado. Por outro lado, mesmo se quisermos utilizar a concepção vaga de música enquanto *linguagem dos sentimentos*¹⁰ (o que não é nosso caso, como veremos), é *impossível* falar em interpretações afetivas equivocadas, pois o afeto apenas *é*, ele não mente (embora a linguagem verbal possa mentir sobre o afeto sentido), e a resposta afetiva resulta não de convenções racionais, mas de um conjunto mais ou menos indeterminado de influências ao longo da vida de um indivíduo; torna-se *impossível*, também, falar de um suposto conteúdo falso presente na “mensagem” em si: simplesmente não há combinações falsas entre sons musicais.

O som musical não depende de significados externos para existir objetivamente e ser percebido, apreciado como musical. E isso advém da própria essência da música enquanto práxis artística. A Arte realiza reiteradamente o *adieu au langage* godardiano: é onde sentido e significado são estendidos para além do limiar da ruptura ou esmagados pelo peso das incontáveis respostas subjetivas ao fenômeno. Neste momento, a significação pragmática, direta, funcional, específica, tão almejada pela linguagem cotidiana, implode.

Art is just an image.
Matthew Collings

Afastamo-nos, assim, das concepções de Penna, para quem a música é, “[...] sem dúvida, um fenômeno universal, mas *como linguagem é culturalmente construída*” (PENNA, 2008, p. 22, grifos nossos), e de Swanwick, que afirma: “[...] as artes são formas *simbólicas*; elas compartilham *sistemas de significados*, o que chamo de *discurso*” (SWANWICK, 2003, p. 22, grifos nossos). Embora a concepção de Penna seja coerente com os pressupostos teóricos da autora, a concepção de Swanwick é fundamentalmente contraditória. Na

10 Essa discussão é de suma importância, visto que a postura adotada pelo educador musical frente a tais questões interfere em sua práxis. É o que vemos, por exemplo, na leitura que Mateiro faz sobre a concepção pedagógica de Paynter: “É necessário permitir e estimular que o aluno expresse seus sentimentos e visão de mundo através de sons e silêncios. Os artistas, os poetas e os músicos retratam em suas obras imagens da natureza e situações da vida humana, entretanto, além disso, eles também projetam os seus sentimentos. A educação dos sentimentos deve permear a formação de técnicas específicas, pois sem ela as demais habilidades ficarão vazias” (MATEIRO, 2011a, p. 251). Da mesma forma, algumas das possíveis implicações pedagógicas das concepções aqui defendidas serão desenvolvidas no quinto capítulo da presente tese.

introdução de sua obra mais conhecida, *Ensinando música musicalmente*, o autor descreve o processo de metáfora, através do qual a linguagem é enriquecida via choques de significados esperados e inesperados. É interessante notar que Swanwick lança mão de exemplos linguísticos, como piadas e poemas, nos quais, para captar o jogo metafórico, é sempre necessário ter em mente o mundo objetivo e as ideias externas aos quais as palavras referem-se, afirmando ou negando diretamente a lógica da realidade concreta. Em contrapartida, quando caracteriza a “música enquanto metáfora” (SWANWICK, 2003, p. 28), notamos que as “metáforas” em questão sempre remetem a elementos internos da própria práxis musical.

Schroeder (2009), por sua vez, trata de duas questões fundamentalmente distintas ao fazer o paralelo entre música e linguagem: a música enquanto *uma forma de linguagem*, por um lado, e, por outro, a existência de possíveis analogias entre as duas práxis. O que a autora faz não é uma simples aproximação entre ambas as práticas, pois, quando dizemos que música é uma forma de linguagem, estamos subordinando a primeira à segunda. Em *As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música* (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011) o problema fica mais evidente, pois as analogias entre música e linguagem apenas são compreensíveis retirando-se da linguagem sua estruturação baseada em conceitos, portanto equalizando as duas práxis apenas no âmbito superficial de sua realização. Os autores afirmam ainda que “O confronto com essa forma simbólica envolve diversos tipos de relação: com outras músicas, com outras formas simbólicas da cultura, com as experiências vividas. As respostas (no sentido bakhtiniano de “compreensão ativa”) possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 108), e é neste ponto que divergimos: ao contrário da música, as respostas à linguagem, ao discurso, à comunicação não são “quase ilimitadas” – quanto mais “ambíguos”, dotados de múltiplos significados possíveis (incluindo a possibilidade de ausência de significado) forem os enunciados, estes estarão mais próximos da Arte do que da linguagem (o que nos permite localizar a literatura na fronteira entre linguagem e arte).

A música não existe sem criadores e apreciadores, sem a experiência subjetiva da práxis, e em momento oportuno consideraremos o papel dos mesmos em sua constituição ontológica. O que é importante destacar é que, após a virada linguística que tomou conta da filosofia a partir do século XX – chegando a invadir o território da ciência –, o estudo do objeto, baseado em sua relativa autonomia, foi substituído pelo estudo acerca do próprio conhecimento e da experiência subjetiva, ou seja: a investigação deixa de ser ontológica e passa a ser gnosiológica. A partir desse sistema de pensamento, as representações dos sujeitos acerca do mundo substituem a investigação do próprio mundo. Como essas representações são

mediadas pela linguagem (em suas diversas modalidades), o mundo é reduzido às funções comunicativas que o representam, como fica evidente na citação de Lazzarin no início do presente capítulo. Transmuta-se, assim, coisas tão distintas quanto música, matemática, engenharia e biologia em linguagem – não há possibilidade, por esta via, de uma apreensão do real que se coloque como alternativa a leituras hermenêuticas. Logo, a música e a Arte, de modo geral, não teriam um estatuto próprio que transcende a experiência individual.

A coisa em si e os significados atribuídos pelos sujeitos apenas podem ser claramente discriminados quando admitimos a separação ontológica entre ambos. É por isso que os objetos artísticos estão entre os mais complexos criados pela humanidade: sua existência, enquanto uma objetivação singular, é uma afirmação da ruptura entre esse tipo de produto específico da humanidade e a realidade e sua percepção subjetiva; ao mesmo tempo, a fruição ativa da Arte afirma, em igual medida, a objetividade do mundo e a subjetividade dos indivíduos.

É dessa forma – 1) admitindo a *indeterminação* de representações e significados supostamente embutidos na práxis e no objeto musical; 2) afirmando a inexistência de padrões musicais universais; e 3) afastando-nos, ao mesmo tempo, da justificação relativista das representações de determinados grupos acerca da práxis de modo geral – que podemos considerar a “música do outro” (PENNA, 2008, p. 21; DRUMMOND, 2010, p. 118) como música, de fato, mesmo que ela não seja significativa para nós ou não simbolize, não “transmita” nenhuma mensagem específica, sentimento etc. O que reconhecemos, então, é o *jogo artístico das formas sonoras* do outro. Dito de outra forma, é precisamente quando transformamos apenas o que é “significativo” para nós em padrão de definição e julgamento da práxis que ocorre a exclusão, a negação do *diferente*.

Dois encontros

I. A angústia de um estrangeiro que nos pede informações na rua mas que não fala nossa língua (nem nós a dele) – esbarramos no desejo da comunicação e na consequente frustração dessa possibilidade.

II. Deparamo-nos com um imigrante japonês tocando shakuhachi em uma estação de metrô.

Identificamos imediatamente este momento como musical, e a angústia da incomunicabilidade cede lugar à entrega à experiência estética.

Entendemos ser correto afirmar que obras musicais *podem*, ao ser apreciadas, disparar respostas emocionais complexas (o momento catártico de resolução do sentimento de que fala Vigotski, 1999; o transbordamento de que falam Deleuze e Guattari, 1996; entre outros); que é possível, ao analisar os contextos em que a obra foi produzida e nos quais ela é apreciada,

construir conhecimentos sobre a sociedade e significados compartilhados (como o fazem a etnomusicologia, a teoria do reflexo, a semiologia, etc.); em suma, que elas *podem*, em certos aspectos, vir a servir como meio de expressão de ideias; porém, acreditamos ser incorreto afirmar que música *é* linguagem ou uma *forma de* linguagem, dado a indeterminação de suas múltiplas possibilidades interpretativas, seu caráter autorreferencial e as especificidades de cada uma dessas práxis.

Podemos argumentar, a partir disso (embora uma discussão mais profunda fuja aos limites do presente trabalho), que quanto mais próximo da esfera da linguagem, menos musical é um determinado jogo de sons – mesmo que não verbal, e considerando-se que é impossível haver um ponto de corte rígido entre o jogo de sons musical e o não musical. Isso é evidente nos casos já citados do código morse e da sonoplastia, que lançam mão de sons não verbais que aludem, intencional e necessariamente, a significados exteriores aos mesmos.

Na Arte, o conteúdo é acessório da forma.
Na linguagem, a forma é acessório do conteúdo.

Evidentemente, cada obra e tradição musical são testamentos de um contexto histórico específico. A partir delas conhecemos quais sons, por exemplo, naquele tempo e espaço, eram passíveis de ser incluídos nas relações musicais, principalmente quando existem textos teóricos acerca da música produzida então. Entretanto, a escuta “original” é impossível de ser reproduzida, porque isso implicaria o resgate mesmo de todos os aspectos existenciais de um dado contexto – por isso não acreditamos que a música “carregue” ou transmita emoções específicas, visto que estas estão em permanente mudança no processo de desenvolvimento do ser social, sendo modificadas de acordo com as próprias transformações e especificidades das relações entre indivíduos e sociedade. Mas o fato de tais aspectos terem transformado-se ao ponto do completo distanciamento recíproco não impede, de maneira alguma, que as músicas do contexto “original” não sejam valorizadas, apreciadas por ouvintes de outras épocas, porém de maneiras distintas, a partir de outros afetos e chaves de interpretação que escapam, como já vimos, da polarização entre verdade e falsidade. Disso deduzimos que o contexto de origem é, ao mesmo tempo, apenas *mais um* dentre os inúmeros contextos possíveis de apreciação.

É perfeitamente possível, assim, termos marcantes e *autênticas* experiências estéticas com um canto gregoriano, embora a sociedade brasileira do século XXI seja completamente distinta da sociedade europeia medieval onde o mesmo surgiu. Se à música fossem essenciais

os caracteres operacional e funcional da linguagem, isso seria impossível, pois nossas sensibilidades simplesmente não são as mesmas daqueles europeus de milênios atrás, e certamente haveria uma barreira a qualquer tipo de entrega subjetiva. Isso tem uma consequência fundamental para a educação musical, como veremos mais adiante, que é a possibilidade de adotar repertórios retirados de seu contexto original e que não fazem parte do contexto imediato dos alunos; em outras palavras, a recontextualização educativa do objeto-música.

O único fator *relativamente* estável da música é *a forma*, ou seja: o objeto e suas legalidades internas objetivas (que também podem ser modificados por um conjunto de fatores, como o desenvolvimento tecnológico da construção de instrumentos musicais, mas que mesmo assim são significativamente menos indeterminados do que sua fruição). Acreditamos que a centralidade do estudo da forma é a chave para desvendar o mistério, percebido por Marx, da permanência da Arte: “O difícil não é compreender que a arte grega e a epopeia se achem ligadas a certas formas do desenvolvimento social, mas que ainda possam proporcionar gozos estéticos e sejam consideradas em certos casos como norma e modelo inacessíveis” (MARX, 2008a, p. 271). A obra de arte lançada ao mundo ganha relativa autonomia da intenção original e do contexto de seu criador ou criadora. Ela receberá matizes distintas em cada contexto que aporte. A experiência de sua fruição será enriquecida ou empobrecida pelas vivências cotidianas de cada indivíduo, e de acordo com as possibilidades oferecidas, principalmente através da educação, para a humanização dos sentidos subjetivos em seu contexto específico. Ela pode ser tão estranha que desperte grande interesse e curiosidade, o prazer pela diferença diante do instituído, do culturalmente estabelecido; ou não suscite resposta alguma; ou apenas respostas negativas, como repulsa e escárnio.

Reafirma-se, novamente, o caráter central da forma em si. E, sendo a Arte a práxis das formas, assim como é possível identificar ideias e concepções presentes na música, é possível identificar um conteúdo artístico, estético, nas mais variadas objetivações humanas. Se admitirmos, mesmo com seus profundos limites, uma leitura linguística da obra de arte, podemos admitir de igual maneira uma leitura estética do mundo e de qualquer um dos desdobramentos da práxis: é possível ter marcantes experiências estéticas com objetivações que simplesmente não foram feitas para despertá-las – com uma exímia partida de xadrez, por exemplo, ou até mesmo com o “canto” dos pássaros, com os sons de uma determinada paisagem sonora etc.

A Arte suprassume o trabalho, o jogo e a linguagem.

Por fim, cabe ressaltar que a música é uma arte temporal, junto com a dança, o cinema – até certo ponto, visto a possibilidade de pausar um *frame*, uma imagem que não se distorce nem desaparece no processo – e o teatro, em oposição às “artes estáticas” (BLOM; BENNETT; WRIGHT, 2011, p. 367): pintura, escultura, fotografia, arquitetura etc., que produzem algo imediatamente visível. Do ponto de vista do apreciador, isso tem implicações: o tempo para a apreciação de uma arte estática é primordialmente o tempo do sujeito e não do objeto; já na arte temporal, o tempo do apreciador subjuga-se ao do objeto, que se forma no devir, que constrói-se e destrói-se a cada instante.

A questão fundamental da música, ou seja, o problema do tempo, por meio do qual se fazem sentir todos os problemas composicionais e no qual se manifestam todos os dados (informações) da escuta, gera, por conseguinte, uma preocupação que provavelmente poderá equacionar os diferentes posicionamentos musicais de hoje e, quem sabe, estabelecer a real distância entre as diversas músicas de nossa época, não só entre as diversas linhas da música contemporânea, mas englobando também a música popular: qual a velocidade exigida por um processo de composição, por uma expressão de uma idéia [sic] musical? [...] Qual o tempo para que uma direcionalidade sonora possa expressar-se efetivamente? (MENEZES, 2006, p. 135)

Isolamos a práxis musical para poder identificar o que lhe é essencial, independente de criadores e apreciadores, ou seja, de valorações subjetivas. Acreditamos que essa definição objetiva do fenômeno capacita-nos a identificar processos musicais nas mais distintas culturas – sempre que um fenômeno inclui tais elementos essenciais (mesmo que seja parte de um outro fenômeno mais complexo), podemos falar que ali há música¹¹. Mas agora é o momento de afastar-nos da objetividade do fenômeno e considerar as implicações de suas inescapáveis

11 E isso independente, ao mesmo tempo, de como os indivíduos de uma cultura distinta da nossa porventura julguem nossa cultura a partir de seus próprios referenciais. Acreditamos, assim, que um sistema de pensamento como o multiculturalismo deve ser também relativizado, contextualizado como um modo de pensar próprio da cultura ocidental. Em entrevista à Josefina Ayerza, o filósofo Slavoj Žižek aponta que “As pessoas frequentemente esquecem que na Índia o anticomunista Partido do Congresso não apenas foi fundado por indianos educados em Eton, Cambridge e Oxford, mas foi até mesmo instigado por alguns ingleses progressistas liberais. Então, é um belo paradoxo como a própria ideia do ‘vamos nos livrar do colonialismo inglês, vamos voltar a nossa Índia autônoma’ foi estritamente um produto do colonialismo inglês” (AYERZA, 1992, tradução nossa; no original: “People often forget that in India the anticommunist Congress party was not only founded by Indians educated at Eton, Cambridge, and Oxford, but it was even instigated by some progressive liberal Englishmen. So this is a nice paradox how the very idea of ‘let’s get rid of English colonialism, let’s return to our autonomous India’ was strictly a product of English colonialism”). O multiculturalismo enquanto ideologia surgida no seio do imperialismo remete a uma tradição histórica do próprio imperialismo, qual seja: a absorção das culturas originárias (indígenas) de forma a adaptá-las ao sistema, arrefecendo, assim, os possíveis conflitos produzidos pela conquista. Nesse processo, os saberes mais avançados da cultura imperial são ainda mais protegidos de sua possível apropriação pelo outro, que é instigado a se contentar com os limites de sua própria cultura. O passo contrário, então, mostra-se como verdadeira resistência: a apropriação e subversão da cultura do império, da cultura do colonizador, do opressor, do explorador.

relações com as subjetividades. Evidentemente, por ser uma prática que surge do e dirige-se ao ser social, a música não existe sem o indivíduo criador, o indivíduo apreciador e os contextos de escuta e criação. Como foge ao escopo da presente tese investigar a fundo os meandros que envolvem a *composição musical*, refletiremos sobre o papel dos ouvintes (entendendo que o próprio compositor é, antes de tudo, um ouvinte) na complexificação da práxis.

O ouvinte não é um sujeito passivo. Podemos imaginar o *locus* de sua apreciação subjetiva como uma sala dotada de lâmpadas das mais variadas cores que acendem-se ou não na presença de um determinado objeto musical. Os ouvidos são a porta de entrada para tal sala: por ela, o objeto entra em sua quase completude (levando-se em consideração os limites biológicos da audição humana), mas isso não significa que o ouvinte conseguirá apreendê-lo plenamente à primeira audição. A luz que o ouvinte lança sobre o objeto é o somatório de todas as suas experiências existenciais até aquele momento, o que inclui sua própria formação musical (esta determina a intensidade da luz e que faces do objeto serão iluminadas). Entretanto, o objeto não é estático: ele tem vida própria. Como um ente dotado de vida própria, e sobretudo de curiosidade e de vontade de ser percebido, ele ativarará os interruptores ao seu alcance. Mas nem todo interruptor surtirá efeito: há soquetes vazios na sala. Assim, o processo de formação musical é responsável, precisamente, pelo acréscimo de novas lâmpadas e pontos de energia.

O objeto musical transforma o ouvinte e o ouvinte transforma o objeto musical.

A experiência da arte não será a mesma para cada indivíduo. O gozo estético, o momento catártico, este *algo marcante mas inexprimível* próprio da Arte é altamente dependente de seu contexto histórico, como já afirmamos anteriormente, e também do conhecimento e interpretação das “legalidades” (estipuladas pelos criadores de música) que regem as relações entre a matéria-prima (e o conhecimento desta em si). Porém, tal sensação não é condição *sine qua non* da Arte e dependerá de uma série de outros fatores, tais como as próprias vivências e experiências dos indivíduos, sua condição social, até mesmo sua disposição no momento da apreciação.

[...] a crença na necessidade estrutural de um clímax deriva-se principalmente da experiência com a música da tradição clássica ocidental, na qual o prolongamento da resolução é um aspecto central. É questionável se tal atributo pode ser transferido para a música baseada em sons; muitas composições eletrônicas de fato envolvem momentos de intensidade elevada,

mas seriam estes, necessariamente, *climax*?¹² (MARTIN, 2012, p. 128, tradução nossa)

Nesse sentido, o fazer musical assemelha-se mais ao jogo do que à linguagem. O jogo vai de encontro à concepção romântica da “comunicação de sentimentos”, da música enquanto “linguagem dos afetos”. É perfeitamente possível ser indiferente, em termos afetivos, a uma obra, gênero, estilo etc. mas a música à qual somos indiferentes não deixa de ser música por causa disso, então a questão do afeto, do “sentimento”, embora importante, não é essencial para a definição da práxis musical. Por outro lado, toda escuta atenta implica na entrega àquelas sensações específicas resultantes das relações sonoras da obra, e quando esta entrega é subjetivamente significativa, não raro ela resulta em respostas afetivas extremamente marcantes e altamente complexas.

“A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si mesma”¹³ (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 155, tradução nossa). A obra de arte, levando-se em consideração suas especificidades, pode ser dotada de um *valor de uso* como qualquer outra objetivação do trabalho humano. Nesse sentido, embora, como vimos, ela seja Arte precisamente por seu caráter não funcional e não referencial, ela pode ser utilizada como objeto para fins externos, para além de sua própria apreciação. Entram aqui todas aquelas funções identificadas por Merriam (*apud* SEBBEN; SUBTIL, 2010, n. 23, pp. 50-51), Blacking etc. em pesquisas etnomusicológicas, antropológicas e sociológicas.

Assim, a música pode servir de apoio para rituais religiosos os mais distintos, sensibilizando os ouvintes às mensagens veiculadas. Na forma do Muzak e outras manifestações semelhantes, a música é reduzida a pano de fundo das situações mais banais do cotidiano, como no caso da “música de elevador”, servindo inclusive de estímulo para o consumismo, em particular no caso dos jingles (podemos argumentar, inclusive, que como os jingles trazem mensagens bem claras – “consume o produto x” – eles estão mais próximos da linguagem do que da música em si). Há casos violentamente extremos, como a utilização da música como instrumento de tortura pelo exército dos EUA (SMITH, 2008). Por outro lado, ela pode ser usada como instrumento de coesão e pacificação social (BROWN, 2006, p. 4), de promoção do nacionalismo e outras formas de ideologia. Através da cooptação da indústria cultural, a produção musical é hoje um dos processos centrais de autovalorização do

12 “[...] belief in the structural necessity of a climax derives from experience with music mainly of the Western classical tradition, in which the prolongation of resolution is a central feature. It is questionable whether such an attribute can be transferred to sound-based music; many electronic compositions do involve moments of heightened intensity, but are these necessarily climaxes?”

13 “L’œuvre d’art est un être de sensation, et rien d’autre: elle existe en soi”

capitalismo. Mas, por trás dos possíveis usos, encontra-se inevitavelmente a forma musical, passível de ser abstraída e analisada objetivamente, bem como de ser apreciada para além dos mesmos.

Os costumes próprios de cada tradição musical, antes de serem vistos de maneira particularista e isolados uns dos outros, devem ser reunidos dentro da Música enquanto *práxis humana universal*. Sua essência não deve ser negada ou interpretada como estanque, como a-histórica, pelo contrário: cada desenvolvimento cultural particular expande-a, estabelecendo novas possibilidades, novas *alternativas* de manipular e criar novas legalidades entre os sons. A perspectiva ontológica abrangente com a que trabalhamos, por exemplo, é altamente devedora dos desenvolvimentos musicais vanguardistas que ocorreram ao longo do século XX e do nascente século XXI, a partir dos quais procedimentos como a emancipação da dissonância, do ruído e de vários dos parâmetros musicais particulares que fundam processos composicionais específicos transformaram efetivamente a essência da práxis.

Tratamos até aqui da música da maneira mais abstrata, exercício necessário para distingui-la das outras práxis humanas. Evidentemente, na realidade empírica o fenômeno é incomparavelmente mais complexo, e voltaremos a considerar algumas questões levantadas no presente tópico ao longo da tese. A seguir, trataremos da ontologia da própria educação.

1.2. Ontologia da educação

Portanto, na continuidade do processo, a consciência deve se desenvolver continuamente, deve preservar dentro de si o já alcançado como base para o que virá, como trampolim para o mais elevado.
(LUKÁCS, 2013, p. 208)

Como parte de suas potencialidades latentes, os seres humanos podem aplicar suas forças criativas a incontáveis desdobramentos da práxis, desde que sua formação possibilite o desenvolvimento minimamente multilateral de suas capacidades (NEVES, 2009). A educação é uma das mediações centrais responsáveis pela complexificação do desenvolvimento individual, que ocorre através da *interiorização individual* das *alternativas socialmente desenvolvidas* de aplicação dessas forças criativas, tanto a práxis distintas quanto a formas diversas de ação no âmbito de uma mesma práxis (as inúmeras possibilidades de manipulação sonora no âmbito da música, por exemplo).

A educação, junto com a música, integra o conjunto de práxis referidas por Lukács (2013, p. 84) como “pores teleológicos secundários”. Estes caracterizam-se por ter como

“objeto” da ação os próprios indivíduos, e implica tanto a conservação quanto a permanente transformação das esferas particulares e singulares do ser social. Nesse sentido, a educação afasta-se do processo de trabalho simples na medida em que o mesmo configura-se como mediação entre o homem e a natureza. Enquanto um complexo em si mesmo composto de elementos dialeticamente heterogêneos, é necessário compreendermos a educação em sua multiplicidade: da educação que hoje chamamos de informal, espontânea, à educação formal, planejada, institucionalizada; assim como precisamos compreender o papel específico de professores e alunos (os sujeitos diretamente envolvidos com o processo de transmissão de conhecimentos) e o que os diferencia no âmbito da realização da práxis.

O fato de a educação configurar-se como um pôr teleológico superior não significa, de maneira alguma, que seu desenvolvimento se dê apenas a partir de um certo nível elevado de complexificação social (isso vale apenas para suas formas historicamente mais desenvolvidas, como a educação formal). Não podemos pensar o próprio desenvolvimento inicial do ser social sem considerar seus momentos especificamente educativos. Ao passo em que o trabalho simples constitui a base ontológica do ser social¹⁴, o primeiro ato verdadeiramente humano e que demarca o surgimento dessa nova esfera de ser na natureza, podemos dizer que a educação surge a partir do momento em que um determinado processo de trabalho – a alternativa humana aos atos meramente instintivos ou condicionados – foi transmitido com sucesso de um indivíduo ao outro; podemos supor, ainda, que o primeiro ato educativo ocorreu, de modo vicariante, pela conjunção entre uma demonstração prática e um aprendizado por observação; por fim, a efetivação do processo educativo reside na posterior aplicação bem-sucedida do conhecimento, como demonstração de que a elaboração intelectual do fenômeno abstraído de sua existência empírica imediata ocorreu, de fato.

A educação é um processo social que tem por elementos ontológicos o momento de ensino, o momento de aprendizagem, o conhecimento a ser transmitido e a intencionalidade do processo. Não há educação se um ou mais desses componentes forem excluídos. A aprendizagem nunca é um processo inteiramente subjetivo, individual: ela requer um conjunto de ferramentas cognitivas socialmente elaboradas e transmitidas – ou seja, previamente ensinadas – ao indivíduo. Uma prática como o “autodidatismo”, por exemplo, nada mais é do que um dos momentos do processo socioeducativo histórico do sujeito. Por outro lado, o “ensino”, a transferência de conhecimentos e modos específicos de interpretar a realidade sem

14 “Esse caráter primário da posição do trabalho não significa um juízo de valor em relação a uma importância maior ou menor de qualquer das categorias sociais, mas sim que as posições secundárias são derivadas do trabalho, supõem sua existência” (RANGEL, 2007, p. 3). Ao mesmo tempo, ao passo em que não existe sociedade sem o intercâmbio com a natureza mediado pelo trabalho, é impensável a complexificação deste sem o aporte da ciência e da educação.

a intenção da aprendizagem, sem o reconhecimento da aquisição das alternativas, promove não a consciência para-si do sujeito, sua auto-identificação enquanto membro do ser social consciente de suas capacidades, mas a *naturalização* de comportamentos sociais, naturalização esta que nega as alternativas.

Aqui, é de suma importância distinguir dois processos distintos: o processo educacional em si e o processo de naturalização de alternativas singulares (um pensamento específico sobre o mundo, por exemplo). Enquanto o primeiro resulta do encadeamento dialético dos elementos essenciais da educação, o segundo ocorre de fora para dentro, ou seja, do mundo para o indivíduo, sem que este tenha *consciência* de que seus comportamentos estão sendo “moldados” pelo seu ambiente¹⁵. É a este último processo que Lukács refere-se quando afirma que há “[...] certas analogias [de processos educacionais] nas espécies animais superiores” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Na medida em que o indivíduo pertencente ao ser social incorpora também as propriedades de todas as formas de ser precedentes (animais superiores, ser orgânico, ser inorgânico), estes momentos de aquisição inconsciente de conhecimentos específicos e naturalização de um “hábito”¹⁶ também interferem em sua formação. Isso significa que entendemos que as primeiras formas de apropriação de habilidades pelos indivíduos (por exemplo, os atos de reproduzir vocalizações simples e andar) são especificamente da esfera, na falta de termo melhor, do *condicionamento*, e não da educação propriamente dita. Entretanto, já ocorre aqui, de maneira contraditória, os primeiros momentos da socialização, da formação social da criança (de forma “muda”, como afirma Lukács¹⁷).

15 “Grande parte da aprendizagem ocorre sem a nossa atenção consciente (Blakemore and Frith, 2000). Por exemplo, quando escutamos uma música ou um discurso nós processamos rapidamente uma enorme quantidade de informações. A facilidade com a qual fazemos isso depende de nossas experiências musicais e linguísticas prévias e do esquema tonal ou linguagem culturalmente determinados aos quais fomos acostumados (Dowling, 1993). Este conhecimento é implícito, aprendido através da exposição a ambientes particulares, e é aplicado automaticamente sempre que escutamos uma música ou um discurso” (HALLAM, 2010, p. 271, tradução nossa). No original: “Much learning occurs without our conscious awareness (Blakemore and Frith, 2000). For instance, when we listen to music or speech we process an enormous amount of information rapidly. The ease with which we do this depends on our prior musical and linguistic experiences and the culturally determined tonal scheme or language to which we have become accustomed (Dowling, 1993). This knowledge is implicit, learned through exposure to particular environments, and is applied automatically whenever we listen to music or speech.”

16 Hegel diz que, graças ao hábito, a alma “toma posse do seu conteúdo e conserva-o de tal forma que, nessas determinações, ela não está como sensitiva, não está em relação com elas, mas distingue-se delas, nem está nelas imersa, mas as possui sem sensação e sem consciência, movendo-se dentro delas. A alma, portanto, está livre delas, porquanto por elas não se interessa e com elas não se preocupa” (ABBAGNANO, 2012, p. 576).

17 “A transformação ontológica real do em-si mudo da genericidade da natureza orgânica no para-si não mais mudo no ser social é algo muito mais amplo, mais abrangente do que a nua oposição psicológica ou gnosiológica de consciente e não consciente. Tomemos o 'fenômeno originário' da socialidade, o trabalho [...] O fato de nele se corporificar a genericidade do homem, e isso de modo que, em termos ontológicos, nunca antes havia existido, ainda não implica, nos atos singulares de trabalho, uma consciência sobre a

Não é por acaso que colocamos a educação enquanto consequência necessária do trabalho: segundo Lukács, o que diferencia o trabalho do comportamento condicionado e da relação instintiva com o mundo é o fato de que o primeiro exige a reflexão consciente sobre o ato e o objeto a ser transformado e, conseqüentemente, que o momento do ato em si não seja resultado de uma cadeia causal unívoca, “cuja determinação está no passado” (LUKÁCS, 2013, p. 98), mas sim da *consideração de e escolha entre* diversas alternativas de manipular tal objeto visando aos fins intencionados pelo indivíduo (mesmo que ainda no nível da “generidade muda”). Conseqüentemente, a educação, em seu modo mais simples e espontâneo, é fruto precisamente do *desenvolvimento das alternativas de interpretar e alternativas de agir sobre o mundo*. E de modo algum tal apreensão deve ser associada a níveis distintos de maturação individual: o jogo infantil, que em sua manifestação mais simples envolve a imitação intencional do agir de outras pessoas, agir este distinto tanto de suas ações instintivas quanto das condicionadas, envolve alguns dos primeiros processos de transmissão e apropriação intencional da alternativa¹⁸.

Evidentemente, do ponto de vista individual essas alternativas são captadas através da leitura do mundo, ou seja, da apreensão, pelos sentidos, das informações sensíveis e sua reelaboração subjetiva (levando-se em conta os referenciais preexistentes de leituras de mundo). A imitação é sempre *imitação de algo externo ao indivíduo*, e esse algo chega a ele necessariamente, como informação a ser reelaborada, de maneira visual, auditiva, tátil, etc. No momento em que tais informações deixam de ser dados imediatos e desconexos e, através da atividade intelectual, passam a ser relacionadas e então interpretadas como resultado de um processo histórico complexo, elas deixam de ser apenas informação e passam a constituir o conhecimento propriamente dito. Essa transformação da informação em conhecimento apenas é possível de ser concretizada pelo ser social; e é, portanto, na transmissão dos conhecimentos e não das informações que alicerça-se a educação.

A educação necessariamente funciona enquanto mediação entre as esferas universal, particular e singular da existência humana, não podendo ser reduzida a nenhuma delas.

conexão real. O trabalho, já como ato do homem singular, é social por sua essência; no homem trabalhador, consoma-se a sua autogeneralização social, a elevação objetiva do homem particular para a generidade [...] O que existe, portanto, se for permitido descrever paradoxalmente uma condição paradoxal, é o gênero humano não mais mudo num modo fenomênico ainda mudo, o ser-para-si do gênero no estágio do seu mero ser-em-si.” (LUKÁCS, 2013, p. 206-207)

18 “Diferentes investigações [...] sublinham que música é essencialmente socialização, encontro coletivo/grupal onde as pessoas manifestam sinesteticamente sua energia, brincando com sons. Assim, a música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização, na qual os sujeitos não são socializados integralmente na especificidade dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade; em suas ambigüidades e inconsistências. Pela música, a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vê constituída, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade.” (LINO, 2010, p. 83)

Imaginemos, por exemplo, dois indivíduos que compartilham um conjunto de conhecimentos relacionados à prática da coleta de alimentos. Tal conjunto configura-se como *novidade* do ponto de vista de um terceiro indivíduo que ainda não o domina – digamos, uma criança que está sendo preparada para auxiliar no trabalho; do ponto de vista social, entretanto, tais conhecimentos caracterizam-se de maneira diametralmente oposta: como uma práxis já estabelecida. Logo, o que ocorre, novamente do ponto de vista social, é a *reprodução* e concomitante *conservação* de conhecimentos previamente desenvolvidos, tanto relacionados ao processo de trabalho, do ato em si, quanto ao produto, ao objeto trabalhado. Nas concisas palavras de Vigotski, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, *apud* BENEDETTI; KERR, 2008, p. 38).

São esses quatro elementos – 1) a transmissão consciente do 2) conhecimento sobre um pôr teleológico, portanto *social* (ou seja, desenvolvido pelo ser social), 3) por indivíduos que já o detém, 4) para indivíduos que ainda não o detém – que constituem a ontologia da educação, e que constituirão também a base necessária das manifestações mais complexas da práxis.

A espontaneidade marca os primórdios da educação enquanto mediação entre indivíduo(s) e seus contextos particulares através da transmissão e apropriação dos conhecimentos necessários aos diversos pores teleológicos, em processos educativos que ocorrem concomitantemente às novas habilidades aprendidas. A crescente complexificação do ser social e das inúmeras novas formas de organização social, novas práxis e novos conhecimentos sobre o mundo implica que também a educação é complexificada, até o ponto em que não seja mais necessário que esta ocorra concomitantemente com os processos produtivos – até o ponto em que ela funcione como produtora de *dynamis*, na acepção aristotélica: “Como sabemos, Aristóteles afirmava que o arquiteto, mesmo quando não constrói, permanece arquiteto por causa da possibilidade (*dýnamis*)” (LUKÁCS, 2013, p. 67). E mais: visto que o desenvolvimento dos pores teleológicos superiores tende a afastá-los dos processos de intercâmbio direto e imediato com a natureza, a educação ocupar-se-á de transmiti-los de distintas maneiras, e de acordo com suas características específicas. É esta propriedade (sempre relacionada com os interesses que caracterizam a sociedade em que ela está inserida) que possibilita (mas não determina) a existência de manifestações particulares tão distintas quanto a divisão do currículo em disciplinas, na educação formal, e a distinção entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino teórico propedêutico.

Por outro lado, a estratificação classista das sociedades influenciará decisivamente quais áreas do saber serão priorizadas, e qual tipo de educação será oferecida para cada classe. Como afirma Marx, “A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes” (MARX, 1998). Isso significa que o desenvolvimento social se dá a partir do choque entre classes antagônicas, divididas entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, que por sua vez trazem consigo projetos distintos de sociedade. Embora a distinção entre classes ocorra nos mais diversos âmbitos da sociabilidade humana, o que nos interessa aqui é o antagonismo que erige-se sobre o modo como as sociedades organizam os processos de trabalho, práxis que fundamenta toda e qualquer existência social. Analisemos, então, o processo histórico de institucionalização da educação, intrinsecamente dependente do desenvolvimento das bases produtivas das sociedades.

A institucionalização da educação surgiu a partir do momento em que, com a crescente divisão do trabalho nas sociedades pré-capitalistas e o concomitante desenvolvimento de organizações produtivas hierárquicas, as classes sociais dominantes, por não participarem diretamente da transformação da natureza através do trabalho, criaram espaços e momentos próprios para a transmissão e apropriação de conhecimento, relativamente autônomos aos processos produtivos. Em tais sociedades, o ensino nas instituições escolares era limitado aos filhos das elites, fossem elas políticas (cidadãos greco-romanos), feudais (na Idade Média) ou aristocráticas (na transição do feudalismo para o capitalismo), que passavam a receber um tipo de conhecimento qualitativamente distinto (e extensivamente mais abrangente) daquele elaborado e transmitido pelas classes trabalhadoras, inseparável dos processos produtivos imediatos a que estas se dedicavam. Para estas, nas sociedades pré-capitalistas a “[...] modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam” (SAVIANI, 2003, p. 95).

Por sua vez, a necessidade de se democratizar o acesso à educação escolar foi produto específico da expansão do capitalismo e da revolução burguesa diante do processo de superação da sociedade feudal. Na medida em que articulava-se um modo de produção que exigia um grau de conhecimento por parte dos trabalhadores distinto daquele que possuíam em épocas precedentes, ocorreu a necessidade de expandir o número de instituições dentro das quais ele – o novo trabalhador – seria formado, cuidando-se para que estas instituições respeitassem os interesses dos grupos dominantes. Ao mesmo tempo, determinou-se a oferta de um conjunto de conhecimentos estritamente limitados aos processos de trabalho e às necessidades de vivência cotidiana na pólis burguesa. Então, “[...] a partir da época moderna,

o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (SAVIANI, 2003, p. 96).

A forma com que o capitalismo, especificamente, influencia os processos educacionais será um dos temas do próximo capítulo. Analisaremos, agora, como a música e a educação unem-se para formar a práxis da educação musical.

2. ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

O que é educação musical? Começaremos pela resposta mais geral possível, e aos poucos identificaremos os detalhes a partir do que foi exposto até aqui: a educação musical é a práxis através da qual são individualmente internalizadas as alternativas socialmente desenvolvidas e historicamente consolidadas de relacionamento entre indivíduos e a práxis musical. Neste primeiro sentido, a educação musical abarca e *transcende* tanto as práticas empíricas, suas inumeráveis formas de realização cotidianas, quanto as concepções pedagógicas particulares, ou seja, as *educações musicais* às quais nos referimos no começo deste capítulo. Não apenas é possível, mas também necessário refletir sobre o fenômeno e suas particularidades sem perder de vista o que unifica práticas tão diversas.

Quando falamos de internalização, referimo-nos ao processo através do qual o indivíduo apropria-se de habilidades e conhecimentos *socialmente desenvolvidos*, processo este tratado no tópico anterior. Com base nos fundamentos ontológicos do ser social, cada sujeito singular é capaz de se apropriar de quaisquer habilidades humanas existentes, por mais distantes que estejam de seu contexto de vivência, de sua existência cotidiana¹⁹. Isto é válido para a música: um dos processos essenciais de desenvolvimento e transformação de sistemas musicais, por exemplo, é o compartilhamento dos saberes de distintas culturas entre si²⁰.

Na medida em que cada desdobramento particular da educação (pensemos nas disciplinas do currículo formal) é influenciado decisivamente pelos aspectos ontológicos de seu objeto de conhecimento específico, é preciso saber como essa influência ocorre nos

19 Devemos levar em consideração que há diversos graus de efetivação dessa apropriação e que mesmo a apropriação do que é culturalmente familiar nunca é uma cópia exata do que foi aprendido, passando necessariamente pela reelaboração individual daqueles que aprendem. Ainda, a aquisição das alternativas, no âmbito da música, sempre dependerá de vários fatores, que vão desde a formação prévia a qual o indivíduo teve acesso até os limites impostos pelo desenvolvimento cognitivo, passando, evidentemente, pelas condições materiais de acesso à diversidade de culturas musicais.

20 Processo que não é de modo algum exclusivamente harmônico, podendo ser resultado, por exemplo, do domínio imperialista de um povo sobre outro – como foi marcadamente o caso da expansão da cultura burguesa europeia para o restante do mundo.

processos de ensino e aprendizagem, visto que, evidentemente, educação musical e música são práxis distintas.

A escuta musical é a habilidade compartilhada por todas as pessoas envolvidas de alguma forma com a música. O fim essencial, comum e ineliminável de todo processo músico-educativo é a potencialização, através da humanização da escuta individual, da absorção do ouvinte pelos objetos musicais: uma “entrega subjetiva” cada vez mais atenta, sensível e plena ao fenômeno. Tanto mais profunda será essa entrega quanto mais apurado e amplo for o treinamento perceptivo das múltiplas possibilidades da elaboração artística das relações sonoras. A educação musical tende precisamente a dirigir cada vez mais a atenção dos alunos aos elementos musicais em si, de forma que a cada audição *informada* a atenção ao mundo externo diminua, assim como a necessidade de elaborar “metáforas” para representar o que se ouve, com a influência das vivências pessoais passando gradativamente a segundo plano até ser definitivamente realocada ao âmbito dos processos inconscientes (sem deixar de influenciar afetivamente a apreciação). A experiência no mundo do sujeito que aprecia torna-se então regida, no momento de fruição, pelas relações artísticas entre os materiais da obra.

Mas a experiência sensível dirigida à arte nunca é passiva: a entrega pressupõe o engajamento com o objeto, a capacidade de discriminar o jogo das formas que compõe as partes e o todo da obra. O ouvido atento é capaz de *apreender as e errar pelas* várias camadas musicais possíveis: da atenção às notas singulares à percepção da polifonia (isso mesmo em peças harmônicas), desta às notas em conjunto, ao ouvir harmônico (mesmo em peças polifônicas), a um ouvir atento às mais amplas formas, a interações rítmicas e outros aspectos importantes que podem passar despercebidos a ouvidos menos preparados (a interação entre timbres e a exploração das dinâmicas, por exemplo). O desenvolvimento do ouvido musical não se dá por etapas e nem de forma linear; ele não é substitutivo, mas cumulativo:

Com a religião – e o mesmo é verdadeiro para política ou filosofia –, você aceita um sistema que lhe parece o mais razoável, porém, fazendo isso, automaticamente nega todos os outros. Não é possível alguém ser comunista e capitalista ao mesmo tempo, assim como ninguém é judeu e cristão. Mas a apreciação artística não é assim; ela é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes. (SCHAFER, 1991, p. 21)

A educação musical não conduz à homogeneização coletiva da escuta e da sensibilidade, pois, como já vimos, a experiência afetiva dos indivíduos com a música será sempre indeterminada, influenciada por fatores que fogem aos limites do ensino de música – não apenas do ponto de vista do objeto musical em relação à sociedade, mas também daquele

em relação ao ouvinte individual em processo de formação permanente. O ensino de música implica precisamente o contrário: a diversificação da escuta e da sensibilidade. Através dele, o ouvinte aprende a dirigir sua atenção a detalhes e minúcias que passam despercebidos a uma audição menos atenta, desprovida de habilidades de escuta mais apuradas e, portanto, mais influenciável por outros fatores que não a música em si. Logo, a centralidade do ensino de música não reside na educação dos afetos, no nivelamento destes, mas na humanização dos sentidos, na complexificação da sensibilidade²¹.

À parte o fato de que, de uma forma ou de outra, a escuta será potencializada, em termos vigotskianos, pela aquisição de “ferramentas cognitivas” de apreciação (os conhecimentos musicais propriamente ditos), não há uma habilidade musical específica que se destaque como componente ontológico. Embora a educação musical potencialize o livre jogo das forças criativas, não é, de modo algum, fim *ineliminável* da educação musical formar compositores, por exemplo. Por mais que existam concepções educacionais especificamente erigidas em torno desse objetivo, como a proposta por Schafer, por exemplo, quem optará por explorar ou não este potencial será o próprio aluno e fora do momento educativo, onde a ação criativa não seja apenas mais uma ferramenta para seu aprendizado – ou seja, onde a ação criativa possa brotar livremente. Tal opção é imprevisível e entra também como aspecto indeterminado das contribuições da educação musical. Da mesma maneira, também não é fim essencial formar instrumentistas, o que já foi extensamente discutido por vários autores.

Seguindo a mesma lógica, não existe uma particularidade musical (no tocante a tradições culturais) ontologicamente essencial. Após as inúmeras revoluções musicais nos âmbitos da música popular e erudita (e no extenso espectro que se coloca entre ambas), após as inúmeras pesquisas etnomusicológicas acerca das singularidades de sistemas não-ocidentais e não-hegemônicos, podemos afirmar, com absoluta segurança, que é impossível reduzir a uma tradição musical específica os elementos essenciais tanto da música quanto, conseqüentemente, da educação musical. Esta última abarca todas as possibilidades, assim como abarca todas as habilidades e conhecimentos. Entretanto, há um conteúdo *genérico* que se destaca como componente ontológico, por conta de sua centralidade na própria ontologia da música: o estudo das formas.

Quanto aos sujeitos envolvidos no momento educativo, temos a mesma composição básica própria da ontologia da educação: de um lado, indivíduos que detêm uma ou mais habilidades e conhecimentos musicais, transmitindo-o(s) a um ou mais indivíduos que, tendo

21 Como veremos no último capítulo, isso não significa que os afetos não possam entrar como elementos, momentos do ensino de música.

plena consciência do caráter educativo daquele momento específico de suas vidas, buscam ativamente internalizá-los, dando continuidade aos processos de socialização e conservação da práxis. Analisemos, então, a educação musical nas esferas existenciais do universal, das particularidades e das singularidades.

Em termos particulares, e da mesma forma como ocorre na educação de modo geral, o ensino de música é essencialmente conservador, ou seja: ele reproduz práticas, conhecimentos e visões de mundo previamente elaborados pela sociedade (o que permanece válido das pedagogias mais tradicionais às mais experimentais, da educação informal ao ensino superior). Entretanto, do ponto de vista das individualidades, a educação não apenas forma identidades, mas realiza ao mesmo tempo uma certa contradição a partir de sua tendência de expandir a identidade individual e, em última instância, operar a quebra do engessamento dessa mesma identidade. Este processo, no entanto, e como veremos mais adiante, é limitado às possibilidades oferecidas pelo sistema social sobre o qual as distintas organizações e concepções da educação são realizadas.

Da mesma forma como o ensino de música não implica a homogeneização da escuta, não faz parte da ontologia da educação musical a imposição do gosto ou a vaga noção de formação de afetos e sentimentos. Estes resultam de processos que essencialmente transcendem (embora incluam) o momento do aprendizado de música. A transformação de uma música, de um repertório, de um currículo musical em algo pessoalmente significativo para cada estudante singular foge do escopo da aula de música; conhecer uma música, saber identificar seus parâmetros estruturais, pode simplesmente não ter impacto afetivo algum, ou seja, uma obra x ou gênero y podem não entrar no universo de músicas regularmente apreciadas. Os alunos podem simplesmente ser indiferentes a elas. Ao contrário, os parâmetros mais objetivos da música, os parâmetros técnicos, os conhecimentos formais, estruturais etc. podem ser transmitidos e assimilados de maneira mais ou menos similar e objetiva pelos alunos. Se transformar a educação em algo significativo implica, entretanto, em contribuir para que os alunos compreendam e sejam capazes de perceber as legalidades intrínsecas dos objetos musicais, então mesmo o ensino considerado mais distante de seu contexto imediato e familiar é capaz de ser significativo.

2.1. Particularismos e educação musical

Um dos motivos que nos levaram a desenvolver a investigação ontológica da educação musical com base nas ontologias da música e da educação foi o fato de termos nos deparado

frequentemente, ao longo de nossas pesquisas, com concepções pedagógicas que privilegiam aspectos particularistas da práxis e da existência do ser social, limitando de modo apriorístico²² as possibilidades reais de interiorização das alternativas de relação entre indivíduos e música. As realizações de uma práxis serão sempre limitadas por condições empíricas; é impensável conceber um tipo de currículo que abarque todas as manifestações musicais existentes: o todo sempre transcenderá as partes. Entretanto, acreditamos que, se por um lado, é possível pensar em educações musicais *abertas*, que potencializem ao máximo as possibilidades de desenvolvimento imanentes do ser social mesmo dentro dos limites de uma dada estrutura social, por outro a presente sociedade estimula e reforça o desenvolvimento de concepções educacionais *fechadas*, que não ultrapassam os citados particularismos²³.

Deduzimos daí a necessidade de reler criticamente os autores do presente e do passado à luz da ontologia do ser social e de suas potencialidades. É nesse sentido que a educação musical pode superar certos limites autoimpostos e resistir ativamente mesmo aos inescapáveis limites materiais. Ao mesmo tempo, tendo consciência do caráter aberto e plástico do desenvolvimento do ser social, fica evidente que distintas concepções de ensino resultarão em distintas formações musicais, mas que *nenhuma* dessas formações espelha a “natureza” do homem: não é a concepção pedagógica que se adapta à tal natureza, e sim uma *parte* dessa natureza individual que se adapta à concepção pedagógica. O que Lukács afirmou sobre a religião adequa-se à pedagogia:

[...] para cada visão religiosa do mundo, portanto, para cada ontologia religiosa concreta, não é importante só o aspecto propriamente ontológico, mas também e em medida muito maior as consequências prático-morais que nele buscam e encontram sua base, sua realização última. Por tal razão, essa decisiva inter-relação só pode ser analisada no quadro de uma apropriada ética científica; *somente nela é possível indagar quais os efeitos práticos que uma determinada ontologia religiosa pode ter e tem na vida cotidiana, na cotidianidade dos seres humanos* (LUKÁCS, 2012, p. 53, grifos nossos)

22 Considerando-se, evidentemente, que tal limitação não é apenas endêmica às teorizações da área, mas, antes, consequência da própria estrutura da sociedade regida pelo capitalismo, como veremos a partir do próximo capítulo.

23 Cabe uma ressalva: a análise das concepções não implica em conceber a prática educativa como um espelhamento rigoroso das mesmas. Como bem destaca Aróstegui, “No hay docente que pertenezca exclusivamente a uno de estos enfoques; todos tenemos en cuenta, consciente o inconscientemente, los contenidos, el nivel de desarrollo de nuestros estudiantes y las circunstancias sociales que les rodean. La diferencia está en cómo se articulan, en qué medida estamos más preocupados por un elemento que por otro (Liston; Zeichner, 2003). Tanto es así que estos tres enfoques en la práctica son dos: un primero entendiendo la educación como un proceso encaminado a la consecución de un producto, denominado técnico-práctico, y un segundo centrado en dicho proceso como un fin en sí mismo, independientemente de qué producto del aprendizaje se alcance finalmente, al que se le llama práctico-crítico. Podría suceder entonces que docentes con distinto enfoque educativo hicieran una misma actividad; la diferencia estaría en dónde ponen su interés.” (ARÓSTEGUI, 2011, p. 23)

Ou seja, mesmo distante de uma concepção “ontologicamente adequada” de ser social, existe a possibilidade de que concepções educacionais distintas, mesmo antagônicas, resultem em práxis educacionais distintas e, conseqüentemente, realizem uma variedade incomensurável de *formações musicais*. A questão, então, de qual seria o método pedagógico “mais correto” fica estritamente dependente dos fins a que se quer alcançar, e o próprio momento de definição teleológica da práxis vai interferir em seu resultado final ao influenciar o “objeto” a ser modificado (no caso, a relação dos alunos com a música).

Por fim, é preciso esclarecer que todas as possibilidades que de fato são realizadas no âmbito geral da educação musical refletem tanto as contradições sociais quanto as contradições ontológicas da práxis. Veremos, neste tópico, alguns exemplos ilustrativos de concepções que alicerçam-se sobre determinadas particularidades da práxis em detrimento de outras, incluindo aquelas que reduzem o próprio ser da educação musical a visões de mundo fundamentalmente equivocadas²⁴.

a) *Particularismos culturais*

Começemos pela redução do ensino de música a tradições musicais específicas. O primeiro exemplo que se destaca, talvez por ser também o mais criticado no âmbito da pesquisa acadêmica da área, é o ensino conservatorial, que trabalha *a partir da e pela conservação da* música erudita europeia. As práticas e os conhecimentos típicos dessa cultura são priorizados, além de serem normalmente limitados ao período que vai do Barroco ao Romantismo, ou seja, do século XVII a meados do século XIX. Não apenas as obras e os compositores, mas também os parâmetros musicais contemplados advêm dessa tradição, tais como as escalas (com ênfase no tonalismo), as formas de macro e microestruturação (o contraponto, a harmonia, formas musicais típicas como as suítes, as sonatas, as sinfonias, procedimentos como ostinatos, variações temáticas, uso de motivos etc.) e a forma mais usual de registro musical, a grafia pentagramática.

Também encontraremos a conservação da música europeia (embora centralizando em outros aspectos, como veremos mais adiante) entre os proponentes dos chamados métodos ativos. Edgard Willems, por exemplo, chega a afirmar que os parâmetros musicais dessa cultura seriam *naturais*, portanto inatos a todo e qualquer ser humano (PAREJO, 2011, p. 95). Esse ponto de vista desconsidera que os fenômenos da cultura humana pertencem a uma

²⁴ É importante, evidentemente, levar em consideração que estas concepções foram elaboradas em momentos históricos específicos, que contavam com limitações materiais essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia mais aberta e mesmo de um reflexo adequado da ontologia do ser social.

esfera ontológica distinta da natureza, não podendo ser julgados com base nas leis naturais desta. Nas palavras do autor,

No que concerne ao primeiro ponto [os princípios psicológicos], ignora-se em geral que existem no ser humano certos princípios musicais inatos. [...] A criança que respira, caminha, corre, pula, possui o instinto rítmico. [...] Existe também o sentido inato da escala maior diatônica e do acorde maior. (WILLEMS, 1968, p. 19, tradução nossa)

Por sua vez, o método original elaborado por Shinichi Suzuki é baseado na música ocidental, compreendendo os mesmos períodos trabalhados no ensino conservatorial (ILARI, 2011, p. 203). Como afirma Ilari, o método Suzuki “[...] requer que o professor tenha um bom domínio da música clássica ocidental, bem como das técnicas para a sua execução, e isso depende de uma formação musical de alto nível.” (ILARI, 2011, p. 205). Vale destacar que a concepção educacional de Suzuki gira em torno do aprendizado do instrumento (embora almeje atingir questões mais amplas a partir do mesmo), sendo tal instrumento, originalmente, o violino.

Afastando-se aos poucos do repertório ocidental erudito, outros autores da primeira geração dos métodos ativos buscaram incluir obras tradicionais de seus respectivos países. A concepção pedagógica de Zoltan Kodály, por exemplo, um dos pioneiros na investigação etnomusicológica sistematizada, utiliza prioritariamente “[...] canções que oportunizam a vivência musical de rimas, frases, formas”, considerando-se que a “[...] utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural” (SILVA, 2011, p. 58). Ainda de acordo com Silva, “Conforme a aprendizagem melódica avança, chega-se à escala pentatônica completa, pentacordes maiores e menores, inclusão dos semitons, hexacordes, modos, escalas maiores e menores, intervalos aumentados e diminutos e uso de claves (leitura absoluta)” (SILVA, 2011, p. 70).

Esse tipo de particularismo centrado em culturas tradicionais foi comum em uma época de fortalecimento de identidades nacionalistas e estende-se a inúmeros outros contextos da prática educacional. Temos no Brasil a pedagogia elaborada por Heitor Villa-Lobos com base na concepção europeia do canto orfeônico, na qual o ensino gira em torno do aprendizado e execução de obras do cancionário popular nacional. Segundo Jardim,

Como componente curricular a música incorporou a finalidade de viabilizar o projeto educacional que se vinculava ao projeto varguista, por promover a

disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos e por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional. Eram essas as peculiaridades que deveriam se tornar prioritárias, e que deveriam orientar a seleção dos conteúdos, a formação dos professores e, também, as práticas de ensino. (JARDIM, 2009, p. 21)

A partir da segunda metade do século XX surge uma série de novas concepções pedagógicas que se propuseram a adotar, seja através de repertórios, seja principalmente através de concepções estéticas, os parâmetros da música de vanguarda. O objetivo principal aqui é aproximar os alunos, de forma ativa e principalmente criativa, aos procedimentos mais atuais da arte. De acordo com Mateiro,

Curiosamente, não são os professores de música, mas os compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens. Na Inglaterra, durante a década de 1970, além de Paynter e Aston (1970), também George Self (1970) e Brian Dennis (1970); na Alemanha, Gertrud Meyer-Denkman trabalha na mesma linha (ver capítulo 7 deste livro). No Canadá, Murray Schafer há dez anos já havia escrito os livros *The Composer in the Classroom* e *Ear Clening*, trabalhos de educação musical resultante de vários anos. (MATEIRO, 2011a, p. 247)

Por último, destaca-se um movimento particularista mais recente que, a partir do discurso do respeito ao gosto e à cultura dos estudantes, propõe que o trabalho pedagógico parta (e, muitas vezes, *permaneça*) no repertório considerado familiar pelos mesmos. É marcante, aqui, a centralidade em músicas produzidas pela indústria cultural, consumidas em larga escala pelos alunos. Lucy Green está entre as educadoras que mais se aprofundaram na questão, oferecendo suas ideias pedagógicas mais ilustrativas, as quais serão analisadas detidamente no capítulo IV.

b) Particularismos relacionados às habilidades musicais

Quanto às habilidades trabalhadas, o ensino conservatorial alicerça-se sobre a transmissão de aspectos abstratos do conhecimento da música erudita europeia (não raramente abstraídos de seu próprio contexto musical), com ênfase no treino da grafia, da teoria musical e da técnica instrumental (CASTRO, 2002). No âmbito das aulas teóricas, privilegia-se, além dos conhecimentos teóricos, atividades como a repetição de solfejos rítmicos e melódicos e o treino da escuta através da transcrição de ditados. O currículo é significativamente hierarquizado, partindo dos elementos considerados mais simples (células rítmicas, intervalos

melódicos básicos) até os considerados mais complexos (harmonia tonal, história da música, discriminação de gêneros e estilos, etc.). A prática instrumental privilegia, por um lado, a técnica pura, e por outro os repertórios eruditos mencionados no tópico anterior.

Por sua vez, a própria denominação “Métodos Ativos” surge em razão do fato de que os pedagogos dessa fase de desenvolvimento da teoria educacional, influenciados por concepções como as de John Dewey e de pedagogos ligados ao movimento escolanovista, almejavam colocar no centro do trabalho o *fazer musical* em si, utilizando-o como elemento gerador do processo de aprendizado. A partir de uma lógica etapista similar à do ensino conservatorial, propõe-se que a vivência concreta dos parâmetros musicais deva preceder o ensino de noções teóricas abstratas e o treinamento instrumental especializado (com exceção do Método Suzuki). São desenvolvidas estratégias progressivas de ensino que promovem a vivência musical intuitiva num primeiro momento, culminando, posteriormente, no ensino teórico. Segundo Fernandes, dentre os teóricos dos métodos ativos “[...] o consenso era de que a escrita convencional não seria inicialmente usada, embora todos esses métodos utilizassem, em uma etapa posterior, a leitura convencional” (1998, p. 51).

Émile Jaques-Dalcroze foi um dos pioneiros dessa forma de pensar a educação musical, e concretizou sua filosofia na forma da Rítmica, concepção a partir da qual os alunos participam “[...] de uma série de exercícios que demandam atuação física [...] Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão” (MARIANI, 2011, p. 29). O ensino, desde o ritmo até os conhecimentos melódicos e harmônicos, ocorre sempre em conexão com os movimentos do corpo.

Já nas concepções de Willems, Kodály e Villa-Lobos a habilidade central da prática educacional é o canto. Em relação ao primeiro, “[...] as canções constituem o que denominou de uma *atividade sintética*: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior.” (PAREJO, 2011, p. 103, grifos da autora). Kodály viu no canto uma habilidade essencial para a formação cultural, sendo um dos pedagogos que mais enfatizaram a necessidade de formação da identidade cultural dos alunos a partir de ideias nacionalistas. Segundo Silva (2011, p. 57), para Kodály o canto compreende três tipos de materiais musicais: “1) canções e jogos infantis cantados na língua materna; 2) melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações); e 3) temas derivados do repertório erudito ocidental”. Já para Villa-Lobos, o canto coral era habilidade central na medida em que “Era por meio das grandes concentrações orfeônicas que Villa-Lobos buscava

a concretização dos seus ideais de nacionalidade, de ‘Nação Coesa’, ideais transformados em harmonia sonora” (NORONHA, 2009, p. 5).

Nos casos de Orff e Suzuki, o trabalho prático inicia-se com instrumentos musicais, embora o primeiro estimule a exploração de diversos tipos de instrumento – principalmente percussivos – enquanto o segundo tenha elaborado seu método em torno do ensino de um instrumento específico (originalmente o violino). Orff desenvolveu um instrumental próprio, composto de xilofones, metalofones, jogos de sino, entre outros instrumentos. Como sua pedagogia também valorizava os movimentos corporais, “[...] os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas.” (BONA, 2011, p. 138). É estimulada a elaboração de um repertório por parte dos alunos, através de exercícios de improvisação e criação. Já no Método Suzuki, a prática inicial ao violino se dá através da audição e imitação: “a audição é fundamental por conta de outra característica importante da Educação do talento: o aprendizado por imitação. [...] Na abordagem original, as crianças devem começar a tocar de ouvido, e só quando ficam maiores é que aprendem a ler partituras.” (ILARI, 2011, p. 200)

Para os pedagogos que formam a “segunda geração” dos métodos ativos (FONTERRADA, 2005, p. 164), a ação gira em torno, por um lado, da vivência experimental sonora atrelada a debates sobre as propriedades da música e do som (de modo a trabalhar as noções estéticas de vanguarda), e por outro da criação musical. As experimentações possuem um caráter exploratório, podendo abranger a sensibilização da escuta em relação ao ambiente sonoro “natural”, em relação a paisagens sonoras criadas em sala e a descoberta de novas possibilidades sonoras do corpo, de objetos variados e dos próprios instrumentos musicais. Em relação à criação como habilidade central a ser promovida, Schafer afirma:

No início, havia apenas pequenas centelhas de energia: os primeiros trabalhos de Peter Maxwell Davies, John Paynter e George Self na Inglaterra, os do Projeto Manhattanville nos Estados Unidos, sem nos esquecermos de todos os trabalhos anônimos originais, produzidos em toda parte. Hoje temos uma considerável iluminação, de modo que algumas cintilações transpuseram mesmo as instituições educacionais, e há agora algumas escolas de treinamento, onde estão sendo usados métodos mais novos. Todas as pessoas mencionadas possuem algo em comum: *experimentaram colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos.* (SCHAFER, 1991, p. 278, grifos nossos)

c) *Particularismos pedagógicos*

A partir da discussão sobre ontologia da educação que elaboramos anteriormente, fica claro que não há educação sem estes três polos – o professor (no geral, quem ensina), o aluno (no geral, quem aprende) e o conhecimento trabalhado. Entretanto, existem concepções que defendem particularismos relacionados a esses polos.

A centralidade no professor ocorre quando este toma para si a responsabilidade por toda a elaboração do percurso pedagógico do estudante, deixando pouca ou nenhuma margem para abarcar eventuais interesses e necessidades (autodeclaradas) dos mesmos, seja em termos de interesse teórico, seja de adoção de repertórios familiares. Geralmente identifica-se o ensino conservatorial com tal centralidade, mas é interessante notar que mesmo entre as pedagogias da “segunda geração” de métodos ativos (FONTERRADA, 2005, p. 164), que no discurso promovem, nas palavras de Schafer, a construção de uma “comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1991, p. 286), há implicitamente uma tendência a privilegiar os conhecimentos julgados mais importantes pelos próprios professores – os conhecimentos, práticas e concepções específicos da música de vanguarda, neste caso.

Por tal motivo, a centralidade no professor geralmente está atrelada à centralidade no conteúdo que este domina e, mais especificamente, na forma como os conteúdos devem ser transmitidos. O tecnicismo, da forma como descrito por Saviani (2008, p. 10), diz respeito não à formação de “técnicos”, ou melhor, instrumentistas profissionais, como alguns autores da educação musical compreendem, mas precisamente à elaboração do currículo com base em técnicas mais ou menos fechadas de ensino. Os conhecidos materiais didáticos padronizados são um dos desdobramentos mais conhecidos do tecnicismo (que abrangem desde o material Orff até as coleções de jogos infantis baseados em princípios behavioristas de aprendizagem – materiais coloridos e montáveis para o aprendizado da partitura, por exemplo).

Em sua vertente mais extrema, a padronização tecnicista pode chegar às raias da anulação da subjetividade dos próprios professores (em termos marxistas, transformando-os em apêndice da “máquina educacional”), como ocorre quando um sistema de ensino enrijecido (seja de uma instituição, seja de toda uma política estatal) estipula a adaptação das aulas aos conteúdos e sequências presentes em livros didáticos pré-elaborados, o que é mais comum de ser observado entre as disciplinas mais “tradicionalistas” do currículo escolar.

Podemos, assim, compreender também como uma forma de tecnicismo os currículos organizados de acordo com uma noção etapista da transmissão dos conteúdos. Embora o ensino conservatorial seja um dos exemplos mais conhecidos de tal prática, a maior parte dos métodos ativos da primeira geração pressupõe uma organização curricular etapista. O desenvolvimento do método Dalcroze, por exemplo, “Deve ser de ordem progressiva,

partindo de divisões rítmicas simples e melodias menos extensas” (MARIANI, 2011, p. 40). Já no método Kodály, “Conforme a aprendizagem melódica avança, chega-se à escala pentatônica completa, pentacordes maiores e menores, inclusão dos semitons, hexacordes, modos, escalas maiores e menores, intervalos aumentados e diminutos e uso de claves (leitura absoluta)” (SILVA, 2011, p. 70). A própria estipulação inflexível de que a vivência prática deva preceder o conhecimento teórico, que influencia a educação desde a primeira geração de métodos ativos até concepções mais atuais, pode ser interpretada como uma forma de etapismo pedagógico.

À primeira vista, o desenvolvimento dos métodos ativos, em contraste com o ensino conservatorial precedente, parece representar os primeiros passos para a substituição da centralidade nos professores pela centralidade nos estudantes, mas este processo oculta contradições significativas. No âmbito dos métodos ativos da primeira geração, por exemplo, privilegiou-se cada vez mais a *vivência prática* dos alunos em detrimento de aulas majoritariamente expositivas; entretanto, tal vivência ocorre a partir de concepções musicais preestabelecidas pelos pedagogos, de acordo com o que estes compreendem ser a necessidade dos estudantes (e não de acordo com a necessidade autodeclarada e consciente dos mesmos). Estas necessidades dizem respeito à formação identitária (a promoção do sentimento de pertencimento dos alunos a sua cultura de origem, principalmente no caso das concepções embasadas pelo desenvolvimento de identidades nacionalistas), ao desenvolvimento psicológico (lançando mão, normalmente, de teorias naturalistas da cognição) e ao próprio desenvolvimento musical. Algo semelhante ocorre com as pedagogias da “segunda geração” de métodos ativos (FONTERRADA, 2005, p. 164), com a substituição das concepções musicais “antigas” e tradicionais pelas vanguardistas – de certa forma, a noção da “comunidade de aprendizes” de Schafer não anula a centralidade, em última instância, no professor, mas oculta uma forma mais sutil de conformação às concepções estéticas particulares.

A tendência mais extrema da centralidade nos alunos veio a se consolidar recentemente, através de trabalhos como os de Lucy Green, que defende que todo o ensino deve ser organizado de acordo com as necessidades e vontades *autodeclaradas* dos estudantes, o que implica na utilização de repertórios familiares, de noções teóricas que giram em torno deste repertório, além da vivência ativa preconizada já nos métodos ativos.

Estas são algumas das características, práticas e conhecimentos que singularizam a práxis da educação musical entre as demais práxis humanas. E é importante salientar que, por se tratar de fazeres complexos que, na existência concreta do cotidiano, sobrepõem-se de diversas formas, raramente encontraremos uma aplicação “pura” das concepções particularistas analisadas acima. Mas elas exemplificam bem a máxima de que toda escolha é, ao mesmo tempo, a negação das outras possibilidades, e por uma série de motivos a sociedade em que vivemos promove, de acordo com interesses específicos, formas de consciência que normalmente não ultrapassam o particularismo, o que conduz à limitação apriorística da interiorização das alternativas de se relacionar com a realidade.

O que pretendemos, neste capítulo, foi apresentar os aspectos centrais da ontologia da educação musical e algumas maneiras de como ocorre a relação dialética entre estes e as particularidades e singularidades. Enquanto aqui enfatizamos a análise de concepções já consolidadas, nos próximos capítulos investigaremos as mais atuais e as relações destas com as possibilidades e limites colocados pela sociedade contemporânea ao desenvolvimento da práxis.

Acreditamos que a socialização da educação, principalmente através de sua organização em instituições, representa a *possibilidade* de elaborarmos uma concepção pedagógico musical fundamentalmente *aberta*. Entretanto, tais instituições refletem as contradições do tempo histórico; ao mesmo tempo em que ampliam o alcance dos processos formativos de interiorização das alternativas, elas são direcionadas às necessidades de reprodução tanto material quanto ideológica do Capital, através da adaptação dos indivíduos às necessidades próprias da sociedade burguesa.

Assim, os professores e professoras de música necessariamente irão se deparar, na concretude cotidiana, com uma dicotomia que foge ao seu controle: de um lado, os potenciais de desenvolvimento musical dos alunos enquanto membros do ser social; de outro, as possibilidades concretas que os locais de trabalho, a dinâmica específica de cada espaço, a estrutura disponibilizada etc. oferecem. Tal dicotomia se apresentará em absolutamente todos os contextos de ensino, e faz com que o projeto educacional aludido por Penna, o “[...] pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura” (PENNA, 2008, p. 25), seja impossível de ser *universalizado* no contexto da sociedade burguesa. Investigaremos as principais razões nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III CAPITALISMO E FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

¿Quién se beneficia con un pésimo, malo o mediocre sistema educativo?
(BATRES, 2011)

Não restam dúvidas de que a atual quadra histórica é extremamente complexa e que a vida cotidiana é palco de uma miríade de relações diversificadas e cada vez mais dinâmicas. São tempos marcados, pelo menos na superfície, pela velocidade, pela efemeridade, pela inconstância. São tempos marcados pela *produção* de um individualismo que contrapõe-se e sobrepõe-se à organização de grandes movimentos sociais sintéticos, como os de caráter classista que existiram em um passado não tão remoto. São tempos dominados pela *doxa*, pela substituição do conhecimento pela informação – o que gera opiniões cada vez mais apressadas, cada vez menos embasadas e refletidas, enfim, cada vez mais superficiais. Opiniões que valem a quantidade de cliques que rendem.

Essas são constatações acerca de um estado de ser historicamente específico de um conjunto de indivíduos que continuamos a chamar, apesar dos apelos irracionistas em contrário, de *humanidade* – assim suspira a racionalidade coletiva enferma, que foi ensinada ao longo do século XX a descartar categorias objetivas cruciais para a compreensão da sociedade e de como ela funciona, tais como as ontológicas e as distinções qualitativas das classes sociais existentes. Esta *weltanschauung* não é de modo algum natural, e nem surgiu por acaso.

O que muitos autores denominam de *Sociedade do Conhecimento*, *Sociedade Pós-industrial* ou conceitos análogos – na qual o intercâmbio de informações estaria fadado a suplantar em gênero, número e grau a centralidade do trabalho nos processos de produção e reprodução material da vida através do intercâmbio com a natureza – é, na verdade, como contrapõe Duarte (2008), a *Sociedade das Ilusões*, mais uma etapa do desenvolvimento capitalista que, após ter sido teoricamente elaborada nos centros financeiros do sistema, foi exportada para contextos extremamente distintos, falsificando ainda mais a elaboração de um reflexo teórico adequado da realidade social. A produção através do trabalho não morreu, evidentemente: ela foi apenas relocada, redistribuída ao redor do globo de acordo com o permanente imperativo de aumento de lucros e diminuição de gastos. E é precisamente neste momento em que o capitalismo atinge seu estado de plena hegemonia global, sem nenhum outro modo de produção alternativo digno de ameaçar seu domínio, que surge a necessidade de, por um lado, fragmentar objetiva e subjetivamente a classe trabalhadora, cujo *status* de

sujeito revolucionário não foi e nem será revogado enquanto existirem processos de exploração, independentemente do grau de articulação ou desarticulação da classe em dado momento histórico; e por outro de *deformar*, através de violentos e massivos processos de condicionamento ideológico, a própria concepção que temos acerca de humanidade e sociedade.

Ao ser tomada em seu conjunto, a educação musical reflete em larga medida tal panorama, e não poderia ser diferente. Toda práxis particular humana está condicionada pelo seu tempo histórico, pelas legalidades próprias da sociedade na qual insere-se – da sociedade como um todo, e não apenas de seus âmbitos locais e imediatos. Temos, como um dos sintomas mais ilustrativos de como o desenvolvimento das estratégias ideológicas do capitalismo influencia a educação musical, a *hipervalorização da subjetividade* e o *apego ao cotidiano*, aos aspectos mais imediatos da vida. Essa lógica, que analisaremos detidamente no próximo capítulo, foi pedagogicamente traduzida em concepções educacionais centradas nos indivíduos, tratados tão somente pelo capitalismo como consumidores; e quanto mais ingênuo, satisfeito com suas “escolhas” e suscetível ao mercado for tal consumidor, melhor. Essas concepções chegam mesmo a ecoar processos originados nas transformações da administração do trabalho fabril ao longo do século XX:

[...] a introdução dos sistemas de organização flexíveis [com destaque ao toyotismo], com seus elementos “participativos”, foram também reações do empresariado contra a resistência dos trabalhadores. Nessa luta, a sofisticação na organização dos processos produtivos levou a fórmulas que, através da valorização da subjetividade, dos trabalhadores, lhes fosse possível extrair conhecimentos tácitos e sugestões sobre melhorias que pudessem ser feitas no ambiente de trabalho, sempre tendo em vista a ampliação da produtividade em favor da acumulação capitalista. (PINTO, 2010, p. 59)

Tais concepções pedagógicas, que encontram suporte e promoção em organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU, capazes de ditar direta ou indiretamente as decisões políticas das nações, vêm sendo inclusive instituídas como políticas públicas educacionais ao redor do globo. Mas denunciar os processos que ocorrem na superfície das relações sociais não é suficiente. É preciso identificar quais são os mecanismos que possibilitam a concepções pedagógicas tão específicas como essas não apenas serem adotadas como política educacional oficial em países extremamente distintos, mas serem defendidas arduamente por setores da própria classe trabalhadora, como é o caso de pesquisadores e de professores, chegando mesmo a serem alçadas a imperativo ético, portanto

moralmente inquestionável. Para isso, precisamos nos afastar do *hic et nunc* e contemplar a estrutura do modo de produção capitalista e as mudanças operadas no interior do sistema ao longo de seu desenvolvimento. Na exposição que segue, priorizaremos a análise dos elementos estruturais do capitalismo que interferem diretamente sobre a práxis educacional e, por conseguinte, músico-educacional. A começar pelo coração do sistema.

1. CAPITALISMO

1.1. Mais-valor²⁵

O desenvolvimento da força produtiva do trabalho no interior da produção capitalista visa encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo precisamente para prolongar a parte da jornada de trabalho durante a qual ele pode trabalhar gratuitamente para o capitalista.
(MARX, 2013, p. 396)

Como exposto no primeiro capítulo, podemos apontar com relativa precisão o início de nossa época histórica ao considerarmos as características específicas da base de produção material da vida cotidiana sobre a qual a mesma erige-se. Embora o capitalismo apenas tenha consolidado plenamente sua expansão global no século XX, especificamente na segunda metade do mesmo, sua tendência expansionista estava presente já em seus primórdios no século XVI, quando ocorreu a comunhão entre o mercantilismo e a complexificação das economias agrária e urbana pós-feudais.

Tal complexificação resultou em uma das primeiras características revolucionárias do sistema capitalista: a exploração de trabalhadores *livres para venderem sua força de trabalho*. Até então vigorava na Europa feudal um sistema produtivo baseado em castas e no servilismo da mão de obra. Esse sistema “produziu” uma vida cotidiana estática em vários aspectos: não existiam grandes processos migratórios e imigratórios, por exemplo, assim como não havia, de modo geral, a possibilidade de mudança de castas (um indivíduo nascido em uma casta servil específica passaria a vida implicado na mesma).

Antes do advento do capitalismo, a interiorização individual das distintas práxis humanas era extremamente limitada: não havia necessidade de que um trabalhador ou conjunto de trabalhadores estivesse preparado para desenvolver habilidades e conhecimentos fora de seu campo específico de trabalho (embora isso implicasse, por outro lado, em um

25 Utilizaremos a tradução da obra marxiana presente nas edições da Boitempo. O termo equivale à *mais-valia*, presente em outras traduções, como a da Abril Cultural.

conhecimento mais aprofundado sobre o *métier* do que hoje é normalmente possível ao trabalhador individual). Dessa forma, para sociedades como a feudal não havia a necessidade de existência de instituições educacionais para a população em geral (e não apenas para as classes ociosas) que objetivassem adaptar a força de trabalho não a um ramo de trabalho específico, mas a um mercado de trabalho em permanente estado de transformação. Em outras palavras, os processos educacionais se davam em larga medida a partir da necessidade de desenvolvimento e aplicação imediata de certos conhecimentos a processos de trabalho específicos.

Durante o intervalo de dois séculos que separam as primeiras etapas do capitalismo do desenvolvimento da moderna indústria na Inglaterra do século XVIII, a Europa lançou-se às expedições colonialistas. A dominação imperialista de novos territórios significou, entre outras coisas, o extermínio de vários povos originários, a escravização e o concomitante estabelecimento do comércio global de escravos e o conseqüente aprofundamento exponencial do processo de acumulação primitiva. O roubo das riquezas naturais, ou seja, a transformação social em riqueza das propriedades naturais das Américas, das nações asiáticas e africanas forneceu a base material que, somada às riquezas da aristocracia europeia, permitiu o florescimento da sociedade burguesa e o desnível de desenvolvimento material entre o centro imperialista e a periferia colonizada.

A sociedade das mercadorias consolida-se na Europa entre fins do século XVIII e meados do século XIX, tendo como um de seus marcos mais significativos a revolução francesa de 1789. A nova configuração do trabalho alia o escravismo das nações colonizadas com a aparente liberdade do proletariado nas nações colonizadoras, proletariado que surge junto com a primeira grande revolução tecnológica promovida pelo capitalismo, a revolução industrial inglesa. Nela encontra-se a gênese do dinamismo produtivo tão característico desse modo de produção: a partir daí, cada avanço tecnológico passa a implicar no aumento exponencial da quantidade de mercadorias criadas dentro de um mesmo espaço de tempo, em comparação com um patamar de desenvolvimento técnico menos desenvolvido. Mas não apenas isso: cada avanço da produção passou a significar um aprofundamento do abismo entre a riqueza produzida pela classe trabalhadora, medida pela quantidade de mercadorias, e a parcela de tal riqueza a ser apropriada de maneira desigual pelas classes sociais. Conseqüentemente, a produção e a circulação de mercadorias torna-se “o pressuposto geral do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 427).

Mas o que é a mercadoria? Este é o ponto de partida adotado por Marx em sua obra seminal, *O Capital: crítica da economia política*, uma monumental vivisseção da sociedade

burguesa que permanece sendo uma das obras mais importantes de análise do funcionamento e da estrutura do capitalismo. Marx nota que, do ponto de vista do capital, há três tipos fundamentais de mercadoria: os *valores de uso* em si, lançados ao mercado; a *mercadoria-dinheiro*; e a *mercadoria-trabalho*.

Os valores de uso são os objetos criados pelo trabalho (instrumentos musicais, edifícios, meios de transporte, *gadgets* eletrônicos...) postos à venda no mercado. As trocas de valores de uso antecedem o capitalismo, e ao estudar sua história Marx descobre um estranho pressuposto lógico de sua existência: para que essas trocas ocorram, é necessário que tais objetos sejam momentaneamente despidos de suas singularidades e utilidades específicas. É como se, para existir no interior das relações de troca, eles fossem encobertos por um tecido abstrato, um invólucro que, ao apagar suas distinções específicas, aparentemente os iguala, reduzindo-os a uma propriedade até então oculta que serve como valor universal. É apenas igualados dessa forma que começa a tornar-se compreensível a troca direta entre objetos tão distintos quanto alimentos e roupas, ou a troca direta, em modos de produção mais avançados, de algo como um violão por alguns pedaços de papel, por *mercadoria-dinheiro*.

O segundo tipo de mercadoria, a *mercadoria-dinheiro*, é o resultado necessário desse processo. Nas relações de trocas entre si, as mercadorias desenvolvem sua propriedade social, ou seja, uma propriedade que surge quando são contrapostas no mercado: seu *valor de troca*. Em seu processo histórico de desenvolvimento, as trocas sucedem-se até o momento em que uma mercadoria, ou um conjunto limitado das mesmas, é alçada à condição de “forma de valor universal” (MARX, 2013, p. 141), de “equivalente universal” (MARX, 2013, p. 145). Primeiro foram os metais (marcadamente o ouro e a prata), e depois o papel-moeda – uma mercadoria cujo único propósito é o de servir como símbolo, como medida do valor oculto comum aos objetos distintos: “[...] mercadoria na qual o valor [de todas as outras] é expresso” (MARX, 2013, p. 126). A troca de mercadorias por dinheiro é a que prevalece em nossa sociedade.

Inicialmente, as mercadorias entram no processo de troca sem serem douradas, nem açucaradas, mas tal como vieram ao mundo. Esse processo gera uma duplicação da mercadoria em mercadoria e dinheiro, uma antítese externa, na qual elas expressam sua antítese imanente entre valor de uso e valor. (MARX, 2013, p. 179)

Na vida cotidiana da sociedade burguesa, o preço das mercadorias é tido como algo dado, algo natural. Mas se a precificação é um processo social, um invólucro abstrato que simplesmente não é um componente da materialidade dos objetos, o que exatamente ela

representa? Já nos referimos ao valor de uso, ou seja, às funções que os objetos adquirem a partir de seu uso, inevitavelmente em conformidade com suas legalidades materiais. Já nos referimos ao valor de troca e a necessidade de que os objetos sejam identificados entre si de alguma maneira, tendo momentaneamente suspensas suas singularidades. E é esse mesmo processo de abstração das singularidades que permitiu a Marx desvendar o terceiro tipo de valor: o *tempo de trabalho socialmente necessário* objetivado na produção das distintas mercadorias. Este valor é, diferente do valor de troca, uma *propriedade intrínseca* das mercadorias – e, diferente de suas singularidades materiais, de sua existência empírica ancorada no presente imediato, o valor remete a processos passados, a suas “raízes históricas”. Assim, Marx afirma:

Quando o casaco é equiparado ao linho como coisa de valor, o trabalho nele contido é equiparado com o trabalho contido no linho. Ora, a alfaiataria que faz o casaco é um tipo de trabalho concreto diferente da tecelagem que faz o linho. Mas a equiparação com a tecelagem reduz a alfaiataria, de fato, àquilo que é realmente igual nos dois trabalhos, a seu caráter comum de trabalho humano [...] Somente a expressão de equivalência de diferentes tipos de mercadoria evidencia o caráter específico do trabalho criador de valor, ao reduzir os diversos trabalhos contidos nas diversas mercadorias àquilo que lhes é comum: o trabalho humano em geral [ou trabalho humano abstrato] (MARX, 2013, p. 127-128)

O *trabalho* adquire, assim, importância central na obra de Marx, e não por conta de uma opção teórica deliberada, mas porque é ele o responsável *real*, na concretude da existência, pela produção do suporte material da vida cotidiana²⁶. Assim sendo, é também a fonte de produção das mercadorias, cujo tempo gasto em sua produção equivale a seu valor social original – o que a mercadoria-dinheiro mede é precisamente esse tempo de produção. E, enquanto nas relações feudais a força de trabalho era vitaliciamente ligada a um *métier* específico, no capitalismo os trabalhadores são impelidos a vender sua *força de trabalho* no

26 É necessário fazer uma ressalva aqui, apontando para uma questão muito debatida: a do “trabalho imaterial” (DAL ROSSO, 2008). Na presente tese, consideraremos que 1) o trabalho deve ser compreendido em sua totalidade, ou seja, como unidade dos processos distintos de teleologia e causalidade; essa unidade deve ser vista enquanto particularidade, resultado de uma práxis coletiva que aglutina e divide dentro de si as distintas posições no processo produtivo; logo 2) “trabalho imaterial” é uma contradição em termos, enquanto “trabalho material” é um pleonismo; o que ocorre é que, com a complexificação da produção capitalista, a grupos específicos do trabalhador coletivo são designadas posições específicas dentro do processo como um todo, uns dedicando-se ao polo abstrato, intelectual, da produção (p. ex., produção de conhecimento, etc.) e outros ao polo concreto (“chão da fábrica”, “chão da escola”); essa cisão tem atingido níveis extremos a partir da reestruturação do trabalho (PINTO, 2010) que vem sendo levada a cabo desde a década de 1970/80, com os sistemas administrativos pós-fordistas; então 3) o trabalhador individual é um indivíduo cada vez mais tolhido e distanciado de suas potencialidades/capacidades ontológicas – daqui decorre as tendências ao adoecimento físico e psíquico. Dito isso, concordamos com o seguinte: o que importa é que ambos os processos, o “trabalho imaterial” e o “trabalho material”, sejam reconhecidos dialeticamente como dois polos necessários do trabalho.

mercado, transformando-a, então, em mercadoria adaptável aos diversos ramos da indústria e da produção como um todo.

A mão de obra recebe, assim, seu próprio valor de troca na forma de *salário*. O capitalismo transforma a força de trabalho em mercadoria, equiparando-a com os objetos produzidos pela mesma. Entretanto, há aqui uma diferença fundamental: se o processo global de produção atingisse um estágio hipotético de automação onde a ação da mão humana fosse completamente desnecessária, não haveria produção de lucro, de um valor a mais gerado a partir de um dado valor. As máquinas apenas transfeririam para seus produtos o seu próprio valor, e haveria uma equivalência geral de soma zero, ou seja, que impediria a formação de *novos valores abstratos*. Entretanto, na realidade do desenvolvimento capitalista aparece um novo elemento, uma flutuação permanente de valor que se esconde por trás da etiqueta de preços e que oculta a verdadeira fonte de enriquecimento, ou seja, de lucro do empresário capitalista, visto que “[...] o processo vital do capital não é mais do que seu movimento como valor que valoriza a si mesmo” (MARX, 2013, p. 382). A única mercadoria que cria *mais-valor* do que aquele encerrado na sua própria produção é a força de trabalho. Logo, a fonte do enriquecimento não se encontra no âmbito da troca e venda de mercadorias prontas (embora esses processos sejam fundamentais para a efetivação e ampliação do mais-valor), mas no próprio processo de produção, onde o trabalhador produz mais do que seu próprio valor transferido aos produtos de sua atividade.

Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho. (MARX, 2013, p. 242)

O mais-valor é representado pela quantidade de mercadorias produzidas pelo trabalhador *gratuitamente* que serão apropriadas e vendidas pelo capitalista; ou seja, é a fonte originária dos lucros. Marx oferece n’O Capital (2013, pp. 270-271) um exemplo ilustrativo: se o custo de vida diário de um trabalhador corresponde a 3 *shilings* (moeda britânica da época), e se os produtos correspondentes a esses 3 *shilings* encerram o valor de 6 horas diárias de trabalho, o trabalhador em questão necessitaria trabalhar as mesmas 6 horas para repassar à mercadoria que ele produz o seu próprio valor. Porém, o salário e a jornada de trabalho são definidas segundo as leis sociais da economia política, e neste exemplo hipotético Marx supõe que o mesmo trabalhador recebe o salário de 3 *shilings* não por uma jornada de 6 horas, mas

sim por uma jornada de 12 horas. Dessa forma, o trabalhador não apenas repassa seu próprio valor nas mercadorias criadas dentro das 6 horas (digamos que ele tenha criado 3 mercadorias nesse intervalo), como cria e “doa” para o capitalista um mais-valor de trabalho que corresponde às mercadorias criadas após seu próprio valor ter sido repassado – ou seja, foi criado um mais-valor de 3 mercadorias.

O tempo durante o qual o trabalhador trabalha de graça para o capitalista varia de duas formas: a primeira ocorre quando a própria jornada de trabalho é estendida ou comprimida, ou seja, quando ela passa, por exemplo, de 12 horas diárias para 14 horas. Aqui ocorre a extração de mais-valor *absoluto*. Entretanto, há vários limites para tal extensão da jornada, limites estes impostos pelas próprias necessidades biológicas dos trabalhadores, por exemplo.

A segunda forma, o mais-valor *relativo*, é a que se consolida no capitalismo (embora ela não exclua periódicas variações na jornada de trabalho em si). O aumento da extração de mais-valor ocorre aqui quando, dentro de uma jornada fixa, o desenvolvimento produtivo (que pode se dar na forma de desenvolvimento tecnológico e de aumento no número de trabalhadores em uma fábrica específica, por exemplo) diminui o tempo de trabalho necessário para que os trabalhadores repassem seu próprio valor na forma da quantidade de mercadorias produzidas.

Em suma, a história que Marx traça do desenvolvimento dos valores de uso em mercadorias e, dentre estas, do aparecimento de um objeto produzido tão somente pra servir de medida de valor de troca (o dinheiro), de equivalente universal entre mercadorias infinitamente diferentes entre si e que imprime às mesmas a forma preço, é a história da consolidação do domínio de valores abstratos sobre corpos concretos, e como estes últimos passam a ser valorizados apenas na medida dos primeiros. Este é o fundamento da produção em nossa sociedade atual, e é a partir daí que a desigualdade, propriedade intrínseca a todas as sociedades classistas, manifesta-se com suas características especificamente burguesas.

1.2. A economia política da educação

[...] a primeira produção realmente social, a capitalista, constitui também o primeiro terreno adequado à plena explicitação do desenvolvimento desigual.
(LUKÁCS, 2012, p. 384)

A extração do mais-valor, do ponto de vista dos capitalistas individuais, não se limita à produção material – embora o mais-valor que resulta de todo o sistema produtivo esteja necessariamente ancorado na mesma. O mais-valor, do ponto de vista do capitalista individual

e de uma parcela da classe trabalhadora, pode ser (e de fato é) extraído também no setor de serviços. Consideremos dois exemplos ilustrativos de como isso ocorre no setor da educação, especificamente em escolas privadas de música e de ensino básico.

Começemos pelo caso da escola de música. Digamos que o empresário dono da escola alugou um espaço suficiente para, no máximo, cinco professores de música atuarem ao mesmo tempo, e após alguns meses de divulgação e funcionamento já conte com cinco professores contratados para dedicarem-se exclusivamente a dar aulas ali. Os custos mensais com capital constante, ou seja, com aluguel, contas e demais gastos com infraestrutura da escola, é de R\$ 3.000,00. A mensalidade foi fixada em R\$ 100,00, o que corresponde a R\$ 20,00 por aula, e o pagamento de cada professor é de R\$ 10,00 a hora/aula (h/a). Vamos pressupor, por fim, que, em termos biológicos, tanto os professores quanto o empresário têm basicamente a mesma necessidade de “manutenção”: digamos que seu custo básico de sobrevivência seja de R\$ 80,00 por dia, ou R\$ 2.000,00 por mês, valor este que consideraremos uma constante.

A história do início de tal empreendimento até o momento em que ele se consolida nos auxilia a compreender exatamente como o empresário transforma-se em uma figura quantitativa e qualitativamente distinta dos professores trabalhadores. Digamos que as atividades tenham começado com dois professores, cada um cumprindo 40 horas semanais de trabalho, tendo a escola, portanto, 80 alunos. Com quarenta alunos cada, os professores recebem mensalmente os R\$ 2.000,00 reais necessários a sua sobrevivência. 80 alunos significam R\$ 8.000,00 de mensalidade, R\$ 4.000,00 dos quais vão para o dono da escola. Descontados os R\$ 3.000,00 do capital constante, sobram R\$ 1.000,00 de lucro embolsados pelo dono da escola.

O empresário contrata, então, um novo professor. Considerando que o mesmo atingiu também seu máximo de alunos, temos agora que a escola embolsa R\$ 12.000,00, dos quais R\$ 6.000,00 são reservados ao capital variável e R\$ 3.000,00 ao capital constante, que no processo de desenvolvimento da escola não será significativamente alterado. O empresário, agora, vê seu lucro efetivo pular para R\$ 3.000,00. Isso significa que suas 40 horas de atividade, nas quais ele “[...] funciona como capitalista, isto é, como capital personificado” (MARX, 2013, p. 381), valem 1,5 vezes mais do que a de cada professor individual – embora todos mantenham as mesmas necessidades biológicas de manutenção.

Restam ainda duas salas vagas. Ao contratar mais dois professores e preencher suas respectivas jornadas de trabalho, o capital que entra na escola passa a ser de R\$ 20.000,00. Descontados R\$ 10.000,00 do capital variável e os mesmos R\$ 3.000,00 do capital constante,

o empresário embolsa R\$ 7.000,00 de lucro. Efetivamente, a hora de atividade do empresário rende 3,5 vezes mais do que a de cada professor individual.

O processo de ganho desse ramo específico do capitalismo torna-se claro a partir desse exemplo. Em primeiro lugar, em relação aos ganhos totais da escola, o que ocorre é que 1) a grandeza do capital constante (gastos com infraestrutura) é inversamente proporcional aos ganhos totais, passando de 37,5% com dois professores para 15% com cinco professores; 2) a grandeza do ganho de cada trabalhador individual também é inversamente proporcional aos ganhos totais, sendo de 25% com dois professores e 10% com cinco professores; e finalmente 3) a grandeza do lucro do empresário é diretamente proporcional aos ganhos totais, passando de 12% com dois professores a 35% com cinco professores.

Como dissemos no tópico anterior, o mais-valor relativo é calculado pela diferença entre o total da jornada de trabalho e o tempo de trabalho socialmente necessário através do qual os trabalhadores repassam seu próprio valor para as mercadorias. O resultado, o mais-valor, representa o tempo de trabalho que cada trabalhador cede *gratuitamente* à escola²⁷. Levando-se em consideração que temos as grandezas do lucro (mais-valor), do custo do capital variável e do valor do salário mensal necessário para a manutenção da vida dos trabalhadores, falta-nos a grandeza do mais-trabalho. Como afirma Marx, “[...] o mais-valor está para o capital variável como o mais-trabalho está para o trabalho necessário, ou, em outras palavras, que a taxa de mais-valor $m/v = (\text{mais-trabalho})/(\text{trabalho necessário})$ ” (MARX, 2013, p. 294). Fazendo os cálculos, temos que, quando a escola possuía dois professores, a taxa de mais-valor era de $1.000/4.000 = 25\%$. Isso significa que, numa jornada de oito horas, os professores trabalham 6,4 horas para si e 1,6 horas para o capitalista. Ao contratar mais três professores, a taxa de mais-valor do conjunto dos professores salta de 25% para 70%, o que significa que, numa jornada de oito horas, os trabalhadores trabalham aproximadamente 4,7 horas para si e 3,2 horas para o capitalista. Dito de outra forma, os

27 Evidentemente, a “escola” não passa de um edifício, e quando falamos que o trabalhador cede tempo de trabalho gratuito o que ocorre é que o mesmo cede tempo de trabalho ao capitalista. Entretanto, essa identificação entre escola e capitalista é fundamental por outro motivo: o tempo de atividade do capitalista é representado pela quantidade de horas em que a escola funciona. É necessário destacar isso porque nos cálculos do mais-valor, se por um lado soma-se o total gasto com capital variável (ou seja, o total de salários dos trabalhadores), não se deve somar as jornadas de trabalho de cada trabalhador, que se torna uma grandeza constante correspondente a jornada mensal de trabalho no interior da escola, que é de 200 horas. Devemos deduzir ainda outra consequência dessa identificação: para o capitalista, pouco importa se há cinco trabalhadores preenchendo as cinco salas da escola e ocupados com 200 alunos ou se há dez trabalhadores, cada um com 20 alunos, mas dividindo igualmente as cinco salas. O exemplo que estamos desenhando é meramente ilustrativo, visto ser improvável que um professor de música dedique tempo exclusivo a apenas uma escola dessa forma. Mas do ponto de vista da escola é certamente condizente com a realidade (principalmente quando levamos em consideração que é prática comum entre escolas privadas a contratação de trabalhadores em regime de informalidade, retirando efetivamente os impostos sobre a folha de pagamento).

mesmos R\$ 2.000,00 (cifra que corresponde a quantidade de trabalho necessário) que cada trabalhador recebe, se todas as variáveis permanecessem iguais mas fosse descontado o lucro do capitalista, poderia ser conquistado em aproximadamente cinco horas de trabalho diário em vez de oito horas. Logo, o aumento do conjunto de trabalhadores, nesse caso, significa a diminuição da quantidade de horas de trabalho socialmente necessário, diminuição essa que não se concretiza como redução efetiva da jornada por conta da figura do capitalista.

O exemplo discutido acima concerne a um tipo ideal de escola privada de música, que oferece apenas aulas de instrumento individuais. Isso não deixa de ser uma limitação à própria autovalorização do capital, que, para transcendê-la, necessitaria 1) aumentar o espaço de aulas e/ou 2) aumentar a mensalidade dos alunos sem alterar a grandeza bruta que cada professor recebe (o que é uma forma efetiva de desvalorizar proporcionalmente o salário dos professores).

No exemplo ilustrativo da escola de música, é preciso considerar que cada trabalhador recebe de acordo com a quantidade de alunos que possui. Quando passamos a considerar a realidade de uma escola privada de ensino básico, por exemplo, a lógica muda radicalmente. Isso porque o salário do professor nesse espaço de ensino não depende da quantidade de alunos: seu preço é fixado pelo valor da *hora/aula*. Como o influxo de caixa é exponencialmente maior, a proporção mais-trabalho pode agora *ultrapassar* a do trabalho necessário dentro da jornada total.

Digamos que o dono da escola de música tenha angariado fundos suficientes para abrir uma escola privada de ensino fundamental. Para tanto, aluga um prédio com cinco salas de tamanho adequado para turmas de vinte alunos. No total, há dez turmas na escola (cinco pela manhã e cinco pela tarde) e 200 alunos. Sendo a mensalidade de R\$ 500,00, entram no caixa da escola R\$ 100.000,00 por mês. Evidentemente, o empresário teve que alugar um prédio maior, e o gasto com capital constante (infraestrutura) passou a R\$ 30.000,00 por mês. Ele teve ainda de contratar cinco professores, um para cada disciplina. Como o preço da mão de obra foi fixado em R\$ 10,00 h/a, e como os professores dedicam-se exclusivamente a trabalhar na mesma, o gasto com capital variável é de R\$ 10.000,00.

Feitos os devidos descontos, o lucro auferido pelo dono da escola é de agora R\$ 60.000,00. Logo, a taxa de mais-valor é de 600%. Isso significa que, em um dia de trabalho de 8 horas, os trabalhadores trabalham para si aproximadamente 1,14 horas e, para o capitalista, 6,85 horas. Nunca é demais salientar que esse golpe de prestidigitação, de criação de mais-valor, é completamente *legal*, amparado pelas leis, pelas normas da *cidadania burguesa*.

Mas digamos que os professores dessa escola convenceram o patrão à contratar mais 5 profissionais para que todos pudessem reduzir a jornada de trabalho pela metade. Nesse caso, temos dois cenários possíveis: em primeiro lugar, mantendo-se constante o valor das mensalidades, o mais-valor cai de R\$ 60.000 para R\$ 50.000 (o que equivale a uma taxa de mais-valor de 6/5). Uma quantidade ainda bastante aceitável de mais-valor, considerando que em um mês o capitalista embolse R\$ 50.000 enquanto cada trabalhador individual embolse os mesmos R\$ 2.000. Mas e se o capitalista desejar manter a mesma quantidade de mais-valor? Para tanto, ele precisa apenas fazer um reajuste de 10% sobre a mensalidade, elevando-a de 500 para 550 reais, conservando assim um ganho de R\$ 100.000,00. Esse exemplo apenas mostra o grau de maleabilidade com que o capital opera.

Entretanto, por mais lucrativa que seja, é importante diferenciar a geração de mais-valor na indústria dos serviços da geração de mais-valor na produção industrial. Em primeiro lugar, não há, a rigor, possibilidade de diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário para a “produção” da mercadoria educacional, ou seja, do aprendizado dos alunos, ao contrário da produção material – o que se diminui é a proporção entre o valor equivalente aos custos de vida do trabalhador e o tempo necessário para gerar o mesmo. Em segundo lugar, como argumenta Lessa (2007), no final do processo de trabalho industrial há um acréscimo na quantidade de mercadorias em circulação no mercado – portanto, um acréscimo de *capital*. Já no final do processo educacional não há, a rigor, novas mercadorias – portanto, não há novo capital. Por sua vez, o produto criado, um acréscimo de habilidade para a força de trabalho (o fazer musical, no caso da escola de música privada), não pode pertencer nem ao trabalhador da educação, no caso o professor, nem ao dono da escola. Isso significa que não há alienação de mercadoria, ou melhor: a mercadoria criada, a capacidade de utilizar a força de trabalho na especialidade música, não pertence nem ao produtor, o professor, nem ao empresário, mas ao aluno e ao sistema social, enquanto uma mercadoria especializada em potencial que pode ser utilizada futuramente pelo mercado de trabalho.

Por fim, resta salientar o seguinte. Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2017), a média do salário mínimo ideal para sustentar o trabalhador brasileiro no ano de 2017 seria de aproximadamente R\$ 3.744,00. Como vimos, o salário representa o custo de manutenção de vida, e o fato de que o salário concretamente pago no ramo da educação normalmente varie entre R\$ 10,00 e R\$ 15,00 h/a significa que os trabalhadores são obrigados a se extenuar cada vez mais para garantir a mera sobrevivência. Se a legislação trabalhista limita a jornada de trabalho a 44 horas, essa limitação apenas recai sobre as empresas – os trabalhadores, portanto, são “livres” para

submeter-se a jornadas de trabalho maiores e mais abusivas, através de duplas jornadas, por exemplo. Infelizmente não encontramos dados concretos sobre isso, mas podemos conjecturar que uma quantidade significativa de trabalhadores e trabalhadoras da educação (principalmente no âmbito do ensino privado) trabalha em duas ou três escolas e se submeta a uma jornada semanal de mais ou menos 64 horas de trabalho, com um salário de R\$ 10,00 por hora. O fato de que o trabalhador brasileiro receba em torno de 57% abaixo do que constitui o custo de sua força de trabalho (ele ganha em torno de R\$ 80 por dia, enquanto, segundo o DIEESE, o custo diário de vida fica em torno de R\$ 149) mostra o quão maleável é o custo da mão de obra para o capitalismo.

Se na iniciativa privada a geração de mais-valor, do ponto de vista do capitalista singular, é visível e mensurável, o mesmo não ocorre na esfera pública. Isso porque a educação pública é gratuita e seu custeio vem da aplicação dos impostos pagos pela sociedade – logo, ela não gera lucros diretos e a geração de mais-valor fica impossibilitada. Entretanto, os trabalhadores da educação pública não estão de modo algum a salvo dos processos econômicos de proletarização e precarização do trabalho.

A começar pelos salários. No Brasil, o piso nacional da categoria para uma jornada de 40 horas semanais é de R\$ 1.917,18, ou seja: pouco menos de R\$ 10,00 a hora/aula. Esse valor varia entre as regiões (apenas mostrando que as determinações legais em hipótese alguma devem ser confundidas com a realização das mesmas), o tempo de serviço, o tipo de contrato assinado (os prestadores de serviço ganham significativamente menos do que os profissionais efetivos para realizar o mesmo trabalho) e o nível de ensino (o valor da hora/aula de um professor universitário é incomparavelmente mais alto do que o de um professor de educação básica, e o da hora/aula do ensino fundamental é mais alto do que o dos profissionais que trabalham em Centros de Referência da Educação Infantil (CREIs) etc., e *geralmente* mais baixo do que aqueles que trabalham no ensino médio).

A diferença salarial entre o professor da educação básica e o professor de uma universidade federal poderia ser explicada, em parte, pela diferença de tempo utilizado na formação de cada profissional. Entretanto, mesmo entre professores de ensino básico que passaram pelo mesmo tempo de formação e que, biologicamente falando, apresentam mais ou menos as mesmas necessidades vitais, podem haver diferenças de mais de 50% no valor da hora/aula. Há pelo menos duas explicações possíveis para o fenômeno. A primeira é pura e simplesmente fiscal: se um prestador de serviço ganha R\$ 700,00 e um efetivo R\$ 1900,00, o

Estado economiza R\$ 1200,00²⁸, valor que pode ser despendido em outros setores além dos educacionais (quando não pura e simplesmente *desviados*). Já a segunda é ideológica, e voltaremos à mesma no próximo tópico.

Mas suponhamos que o salário estabelecido seja o mesmo em todas as unidades da federação. Uma série de outros fatores econômicos pode implicar (e o faz regularmente) na sua desvalorização: a inflação, por exemplo, determina diretamente o poder de compra do salário. Se os preços das mercadorias aumentam cotidianamente (como ocorre em tempos de inflação flutuante) mas os salários permanecem os mesmos em termos absolutos, há um processo de desvalorização quando não ocorre o devido reajuste. Assim, há sempre uma margem para que os salários subam sem, no entanto, alcançar a variação da inflação. Por mais que a lei proíba a diminuição salarial direta, indiretamente isso não apenas é possível como é um fenômeno cotidiano.

Mas se há pressão política, se o poder político também assegura um nível de proletarização e precarização dos trabalhadores e trabalhadoras da esfera pública, é porque há uma razão para isso, do ponto de vista da criação e manutenção do capital. Precisamos analisar o sistema em sua totalidade e incluir nessa análise dos ganhos fornecidos pelos professores os ganhos para a burguesia e para o Estado (lembrando sempre da relação simbiótica entre ambos no capitalismo).

Quando o sistema capitalista adentra seus períodos de crise (*conjuntural*, diferente de *crise estrutural*, divisão que veremos mais a frente), a classe que paga a conta é invariavelmente a classe trabalhadora. Para gerar mais-valor, o capital necessita reduzir o preço de produção da mercadoria que cria mercadorias, ou seja, da força de trabalho. Uma das formas de reduzir esse preço é descontando da formação educacional dos trabalhadores. Foi o que ocorreu no Brasil ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando o Estado deixa de investir na educação pública e abre as portas para o surto de crescimento do ensino privado, por um lado, e do ensino não formal, por outro, principalmente no chamado

28 Um caso concreto, no contexto da cidade de João Pessoa, PB, é relatado por Penna: “No contexto local, há claramente uma desvalorização do trabalho do professor formado e concursado, em relação aos possíveis ganhos com ajuda de custo de um monitor do ME. Se considerarmos, ainda, que o monitor conta, para sua atuação, com espaço e material adequado fornecido pelo programa, podemos compreender o desabafo de uma professora de música da rede: Com esses projetos, se esquece de um simples fato, a estrutura física das próprias escolas e dos professores, sua valorização, até mesmo em relação a ‘salário’. O Mais Educação tem sala, instrumentos, materiais e eu não tenho nada disso para minhas aulas! [...] Eu como PS [prestadora de serviços] ganho em torno de 400 reais por mês, trabalhando 20 horas semanais. Agora, como oficinista do ME, receberia 240 por 8 horas semanais. Olha o absurdo!... O ME recebe materiais e até salas; na minha escola foram construídas 2 salas para o projeto. No entanto, eu, como professora de música, fico perambulando pela escola, ‘lutando’ por um lugar onde possa realizar as atividades, muitas vezes ‘disputando’ espaço com a professora de Educação Física. (Monitora de canto coral da Escola C).” (PENNA, 2011, p. 150)

Terceiro Setor. A massa trabalhadora teve, assim, seu acesso à formação negado e seu “preço”, reduzido. Evidentemente devemos ter o cuidado de não tomar apressadamente as consequências pelas causas: a causa da sanha privatista foi simplesmente o desejo de aumento de lucros de parte do empresariado e a implantação da ideologia do Estado mínimo. Entretanto, cabe deixar em aberto até que ponto os capitalistas têm consciência dessa relação entre educação e precificação da força de trabalho. Desde a crise de 2008, como acontece em geral em períodos de crise econômica, uma das medidas mais aplicadas pelos governantes dos países diretamente atingidos tem sido a redução do investimento estatal no ensino público através dos programas de “austeridade”.

Isso mostra que, apesar de os processos educacionais não aumentarem, a rigor, o quantum de capital concreto na forma de mercadorias, eles são, mesmo assim, imprescindíveis para compreender, do ponto de vista do capital, o valor da força de trabalho, o que, por conseguinte, interfere na própria taxa de mais-valor relativo. Isso de acordo com Marx, que afirma:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, 2013, p. 246-247)

A educação entra, então, como um dos elementos que constituem a produção e o valor da força de trabalho. Para que esta seja aplicada especificamente a este ou aquele ramo da produção é necessário que o trabalhador tenha um conhecimento mínimo sobre como aplicá-la (esse conhecimento varia de acordo com a complexidade exigida pelo trabalho). Se falamos em *conhecimento mínimo*, fica subentendido o pressuposto da existência de um *quantum* de conhecimento necessário àquela tarefa. Este *quantum* de conhecimento não brota espontaneamente na mente dos indivíduos, ele depende da transmissão de conhecimento daqueles que o detêm. Assim, do ponto de vista do capital, o raciocínio utilizado por Marx para explicar a lógica temporal do processo de produção de uma mercadoria serve também para a produção da mercadoria força de trabalho:

[...] quando se considera o valor do fio, ou o tempo de trabalho requerido para sua produção, todos os diferentes processos particulares de trabalho,

que, separados no tempo e no espaço, têm de ser realizados para, primeiramente, produzir o próprio algodão e a quantidade de fusos necessária à fiação e, posteriormente, para obter fio a partir do algodão e dos fusos, podem ser considerados fases diferentes e sucessivas de um e mesmo processo de trabalho. Todo o trabalho contido no fio é trabalho passado. Que o tempo de trabalho requerido para a produção de seus elementos constitutivos tenha ocorrido anteriormente, que ele se encontre no tempo mais-que-perfeito, enquanto o trabalho imediatamente empregado no processo final, na fiação, encontra-se mais próximo do presente, no passado perfeito, é uma circunstância totalmente irrelevante (MARX, 2013, p. 264-265)

Evidentemente, o conhecimento por si só é incapaz de alterar relações materiais, mas a qualidade destas é condicionada pela qualidade e quantidade daquele. O conhecimento pode ser quantificado, embora esta seja uma tarefa complexa cuja análise foge ao nosso escopo. Mas é de um “sentimentalismo extraordinariamente barato” (MARX, 2013, p. 247) negar algo tão óbvio: se um aluno x entra em um curso de música sem saber absolutamente nada sobre as sonatas para piano de Beethoven e sai dessa aula com cinco peças memorizadas, houve um acréscimo de conhecimento e o desenvolvimento de novas habilidades concomitantes ao mesmo, independente do julgamento que se faça sobre a validade ou não de um “simples” processo de memorização. Ao mesmo tempo, o tempo gasto para transmitir tal conhecimento influirá no valor de troca dessa força de trabalho específica.

Certamente os distintos níveis de investimento em educação influenciam as diferenças salariais da mão de obra entre os países. Quanto mais qualificada ela é, maior seu valor de troca. Tal preço é um dos maiores responsáveis pela constante reorganização internacional do trabalho e pelos deslocamentos, no caso da indústria fabril, de suas fábricas ao redor do globo, por exemplo, processo que contemplaremos no tópico seguinte.

1.3. O domínio imperialista do capitalismo hoje

A constante “transformação em supranumerários” dos trabalhadores nos países da grande indústria estimula de modo artificial a emigração e a colonização de países estrangeiros, transformando-os em celeiro de matérias-primas para a metrópole [...] cria-se, assim, uma nova divisão internacional do trabalho, adequada às principais sedes da indústria mecanizada, divisão que transforma uma parte do globo terrestre em campo de produção preferencialmente agrícola voltado a suprir as necessidades de outro campo, preferencialmente industrial.
(MARX, 2013, p. 523)

A pujança econômica do império e a necessidade de autovalorização do capital possibilitaram a expansão global do colonialismo, etapa crucial para a difusão do modo de

produção capitalista fora da Europa. E, a reboque da expansão econômica, formas culturalmente específicas de práxis como a educação foram “exportadas” para os outros continentes. Tivemos oportunidade de comentar sobre tal fato em nossa dissertação de mestrado (COSTA, 2012): o ensino conservatorial tem como modelo originário a organização educacional do Conservatório de Paris. Tal concepção educacional foi difundida pela Europa a partir do final do século XVIII, consolidando-se dentro do continente no século XIX após a revolução burguesa. As academias de música não surgiram neste período, porém é aqui que esta modalidade específica de ensino será sistematizada e universalizada continentalmente (VIEGAS, 2006; CASTRO, 2002). Ainda durante o século XIX, a expansão cada vez mais acelerada do capitalismo europeu fornece as bases materiais para a exportação do modelo conservatorial para vários lugares do mundo, incluindo todos os países da América Latina (COUVE; PINO, 1999). Nesse sentido, é impossível compreendermos plenamente a globalização de tal modelo sem refletir sobre como o capitalismo possibilitou sua implantação em todos os continentes no enalço do domínio colonialista. Assim como é impossível compreender a expansão de outras inúmeras ideologias educacionais, algumas das quais veremos no tópico *Formação do ser social* e no próximo capítulo, sem refletir sobre as características da globalização da economia capitalista na atualidade.

O primeiro fato a ser destacado é a completa reorganização da divisão internacional do trabalho. Na citação que abre o presente tópico, Marx menciona que a industrialização estimulou os processos de emigração e colonização de países estrangeiros. A rigor, a colonização foi superada definitivamente na segunda metade do século XX (embora resquícios de processos colonialistas subsistam, como as inúmeras bases militares norte-americanas espalhadas pelo mundo, a imposição da democracia burguesa em países do oriente médio e a crescente massificação cultural via indústria do entretenimento potencializada pelo avanço da internet). Hoje, outros fatores igualmente resultantes das contradições do modo de produção somam-se como causa de tais processos, tais como as permanentes guerras localizadas em países e regiões específicos do planeta, por exemplo, e o consequente movimento de grandes massas de refugiados.

A questão da tendência da divisão do globo em função das necessidades das metrópoles capitalistas permanece em voga, tanto internacionalmente, exemplificada pela diferença entre a industrializada América do Norte em relação a largas porções da África focadas na exportação de produtos agrícolas, quanto nacionalmente – no Brasil, por exemplo, até pouco tempo atrás as indústrias concentravam-se no sul e sudeste, enquanto norte e

nordeste eram caracterizados pela produção agrícola, proporção essa que foi alterada ao longo do período que compreende os governos petistas (2003-2016).

Em relação à implantação de fábricas fora de seus países-sede, há uma diferença fundamental entre o capitalismo da segunda metade do século XX em diante e o do período anterior: as grandes corporações produtivas não mais implantam fábricas apenas em seus países de origem e em suas colônias. Pelo contrário: a regra hoje é descentralizar a produção em si, com as corporações em constante busca por territórios que ofereçam uma mão de obra barata e pouco protegida por leis trabalhistas, menos impostos sobre a produção e a remessa de lucros ao exterior, etc. Esta corrida por “ambientes propícios aos negócios” leva a adaptação ativa do governo de vários países às *necessidades de expansão do capitalismo* (não raramente apresentadas de maneira vaga e generalizada como “necessidades sociais”), e a concomitante alteração de leis trabalhistas que, por sua vez, atingem diretamente os trabalhadores da educação. Como afirma Pinto,

A flexibilização da produção exige que se flexibilizem as leis que regulamentam o uso e a alocação da força de trabalho pelas empresas. Isso implica em alterações na legislação trabalhista, levando, principalmente nas economias periféricas, onde já são escassas as estruturas de proteção social por parte do Estado, à redução dos direitos dos trabalhadores e à crise do movimento sindical, através da elevação do número de contratações precárias (como as temporárias, por tempo parcial, etc.), mudanças nas normas salariais (como vinculação dos salários ao faturamento das firmas), com heterogeneização entre os segmentos do mercado de trabalho (PINTO, 2010, p. 79)

As revoluções nos meios de comunicação e transporte possibilitaram esse processo, através do qual as partes de uma mesma mercadoria são produzidas em diversas localidades ao redor do globo, fenômeno este que constitui a chamada cadeia global de suprimentos (*global supply chain*). Através de fenômenos como este as empresas nacionais se modificaram a tal ponto que, com a complexificação da produção e a reestruturação global da divisão do trabalho, elevaram-se à condição de empresas multi e transnacionais. Concomitantemente, a financeirização da economia atinge seu ápice após o abandono do padrão ouro e sua substituição pelo dólar, como afirma Peborgh:

[O sistema financeiro] adquiriu total liberdade a partir do Nixon Shock, em 1971, quando se declarou o fim da conversibilidade direta da moeda dos Estados Unidos em ouro para dar lugar a um novo regime no qual um dólar é apoiado por outro. Desde então, o Federal Reserve emite dólares sem outro respaldo além da confiança na capacidade de pagamento do país. O sistema

financeiro global baseia-se, portanto, em *acreditar que o sistema serve e funciona*. (PEBORGH, 2015, p. 38, grifos nossos)

Os conglomerados financeiros que resultaram daí, tais como os fundos de investimento, adquirem em larga escala no mercado de ações o controle das empresas produtivas. Há hoje uma quantidade significativa de conglomerados desse porte operando nos mais variados ramos da produção, entre eles no da própria educação. Leher mostra a extensão em que as gigantescas corporações e fundos de investimentos operam no Brasil:

Entre os fundos de investimento (private equity), destacam-se os controlados pelo Credit Suisse, que se associou ao oligopólio editorial inglês Pearson, proprietário das maiores editoras mundiais e de influentes jornais, como Financial Times, e revistas, como The Economist. No Brasil, controlam o Sistema Educacional Brasileiro que, por sua vez, possui diversas escolas básicas e Faculdades, além de editoras. O BR Investimentos, controla o grupo Anima Educação que, por sua vez, controla o Centro Universitário UNA (Belo Horizonte), Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE-SP), além de estar associado ao Grupo Abril Educação (colégios pH, Anglo, entre outros) e ao grupo HSM Educação S.A que possui participação, entre outras, no Mackenzie, PUC-RS, PUC-PR. O Fundo Advent, controla a Kroton Educacional, acionista do Pitágoras, e mais de 13 outras importantes empresas educacionais que totalizam 514 mil estudantes. Em 2013, a Kroton associou-se à Anhanguera Educacional, controlada pelo fundo do Banco Pátria, possuindo enorme rede de instituições que somam 459 mil estudantes. A fusão Anhanguera e Kroton (Advent/Pátria) torna o grupo a maior instituição privada do Brasil, seguramente entre as três maiores do mundo. O GP Investimentos controla a Estácio S.A., que por sua vez abrange 10 grandes outras empresas, além de outras menores, possuindo 271,5 mil matrículas. Várias outras instituições privadas estão sob controle de fundos e possuem inúmeras ramificações, como: IBEMEC (Capital Group), Grupo Maurício de Nassau (Cartesian Capital Group) etc. (LEHER, 2013, p. 339)

Ressaltamos mais uma vez que lucros como os da Kroton, que ultrapassa a faixa dos bilhões de reais (EXAME, 2016), e de empresas de sistemas de ensino e materiais didáticos como o grupo Abril, são obtidos através da intensificação de geração do mais-valor. Tais empresas, ao transformarem seu capital em *poder político*, são capazes de impulsionar a privatização de todos os níveis de ensino, do básico ao superior, e influenciar a elaboração de políticas públicas através do lobismo.

A reestruturação internacional do trabalho imposta pelo domínio imperialista do capital traz, evidentemente, um profundo impacto sobre a classe trabalhadora, desde suas condições objetivas de trabalho até as possibilidades de organização classista. Teremos

oportunidade de aprofundar esse tema no tópico *Formação do ser social*, mas por hora podemos indicar algumas das consequências mais visíveis deste processo.

Em primeiro lugar, a necessidade de aprofundamento da geração de mais-valor acarreta invariavelmente na intensificação das exigências sobre o trabalho assalariado – entendendo *intensificação* como “[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 23). O toyotismo e outros esquemas organizacionais pós-fordistas promovem, sob a bandeira da “flexibilização”, uma intensificação sem precedentes do trabalho assalariado através da implantação de concepções como a polivalência, com base na qual os trabalhadores são levados a atuar em diversos ramos da produção simultaneamente, e da busca pelo preenchimento de cada segundo possível do tempo de trabalho.

O setor de serviços da economia, no qual encontra-se a educação, acaba por adotar os processos e a organização, a filosofia de exploração do trabalho dos setores industrial e financeiro. Um dos aspectos mais evidentes disso é a adaptação das concepções administrativas das corporações à organização educacional. Podemos identificar a influência do toyotismo na educação, por exemplo, na implantação de projetos meritocráticos como o Escola Nota 10, da rede escolar de João Pessoa (no âmbito da educação pública), e equivalentes, que exigem que os trabalhadores desdobrem-se no planejamento de várias atividades extracurriculares ao mesmo tempo em que intensifica-se a fiscalização sobre sua assiduidade (chegando a estabelecer limites para licenças médicas, por exemplo) em troca de bonificações como 14º salário.

Em segundo lugar, observamos a crescente alienação do controle sobre a produção das mãos dos trabalhadores. Este processo salta à vista ao considerarmos seu histórico: o domínio de todas as etapas da produção (incluindo a administração das guildas) e conhecimento sobre a mesma por parte dos artesãos foi substituído pelo domínio das etapas e do conhecimento mas não mais da autoadministração na fábrica; segue-se então a manutenção do domínio das etapas mas não mais do conhecimento sob o julgo da administração taylorista; após isso, temos a perda de domínio das etapas como um todo no taylorismo-fordismo (com as funções especializadas distribuídas dentro de uma fábrica e administradas por pessoal específico); chegando, por fim, à distribuição dessa produção ao redor do globo na atualidade, na qual “[...] a intervenção criativa dos trabalhadores nesse processo é praticamente nula, tal como sua possibilidade de conceber o processo produtivo como um todo” (PINTO, 2010, p. 38).

Por fim, destacamos a profunda fragmentação empírica da classe, que dificulta tanto a organização internacional quanto local da mesma. Uma classe trabalhadora desorganizada, cujas frações particulares distribuídas pelos diversos ramos do mundo do trabalho enfrentam imensas dificuldades (tanto internas quanto impostas externamente) de diálogo entre si, acaba por ficar à mercê das investidas do capital internacional, que influencia cada vez mais as decisões político-econômicas de nações e blocos econômicos transnacionais. Conseqüentemente, os trabalhadores têm sido incapazes de oferecer uma resistência global efetiva contra as igualmente globais ofensivas do Capital:

Essas alterações nas qualificações exigidas e as segmentações a partir daí geradas na composição da classe trabalhadora vêm afetando sua organização política, atingindo duramente o poder de seus sindicatos frente aos Estados e às entidades patronais. Mais especificamente, a diferenciação dos trabalhadores em grupos cada vez mais distintos vem fragmentando seus interesses como classe social, haja vista a evidente tendência de distanciamento em termos de reivindicações e participação política entre os mantidos “estáveis” em atividades supostamente mais qualificadas, frente aos mantidos em trabalhos precários. (PINTO, 2010, p. 49)

No centro do sistema capitalista existe uma contradição ineliminável, inescapável: a concorrência empresarial e a simultânea necessidade de produção de mais-valor através, principalmente, do desenvolvimento tecnológico da indústria levam a uma constante queda nos preços por conta da avalanche de mercadorias lançadas ao comércio e, concomitantemente, à *queda tendencial da taxa de lucros*. As crises periódicas do capitalismo ocorrem no momento em que tais contradições impedem o desenvolvimento momentâneo do mesmo, acarretando em períodos de estagnação e mesmo deflação do crescimento econômico.

1.4. Crise mundial de 2008

O já citado abandono do padrão ouro traz consigo uma mudança qualitativa na determinação do valor das distintas moedas existentes no mundo. O impacto sobre o mercado global se dá na medida em que, enquanto o ouro é recurso material encontrado na natureza, portanto um padrão de valor de troca universal regulado pela própria oferta e escassez do mesmo (e cujo valor de troca em si advém do tempo de trabalho utilizado em sua extração), o dólar, por sua vez, é produzido a bel prazer nas prensas do FED, o banco central norte-americano. Após a década de 1970 o mundo se viu completamente dependente do dólar enquanto moeda a partir da qual as outras medem seus valores específicos. Tal dependência, obviamente, ultrapassa as fronteiras financeiras: praticamente todos os setores da economia

estão atrelados de alguma forma às megacorporações norte-americanas e à Wall Street, em primeira instância, e aos demais centros econômicos, como a Alemanha, a França, e mais recentemente a China. Em consequência, os tremores financeiros que periodicamente atingem o centro do sistema são invariavelmente sentidos nos demais continentes, e assim chegamos à crise mundial iniciada em 2008, ano a partir do qual fizemos nosso recorte para a seleção dos trabalhos analisados no próximo capítulo, e que perdura até hoje.

Seu gatilho foi a bolha imobiliária norte-americana. Grandes bancos como o Lehman Brothers e empresas de seguro como a AIG envolveram-se em intrincados e fraudulentos processos financeiros de compras de hipotecas de risco, as chamadas *subprime mortgages*, cuja existência deve-se à facilitação da obtenção de crédito para grandes parcelas da população que simplesmente não tinham condições materiais de quitar suas dívidas. O lucro dos operadores do mercado advinham dos juros dos empréstimos bancários e da venda das hipotecas entre eles próprios. Ocorre que bancos do mundo inteiro estavam conectados aos agentes financeiros norte-americanos através da posse de suas ações. Quando as hipotecas *subprime* começaram a deixar de ser pagas, tais ativos, que recebem a denominação de ativos tóxicos, perderam progressivamente seu valor, o que provocou quedas bruscas nas bolsas de valores e a consequente desvalorização em larga escala de ações de corporações dos mais variados ramos produtivos, dada a intrincada rede de relações que preside o mercado acionário.

O mundo logo sentiu as consequências diretas da crise. Por um lado, seguiu-se à recessão nos centros financeiros a recessão econômica nos países dependentes, incluindo o Brasil, que passou a sofrer suas consequências mais fortes no final do governo de Luís Inácio Lula da Silva e início do governo de Dilma Roussef. As entidades financeiras centrais do capitalismo, como o FMI e o Banco Mundial, partiram para a imposição de medidas draconianas em uma agenda que ficou conhecida pelo signo da “austeridade”. Dentre essas medidas, destacam-se o aprofundamento da precarização do trabalho através da “flexibilização” das leis trabalhistas – a promoção do trabalho terceirizado, a substituição do legislado pelos acordos entre sindicatos e patrões, a entrega da administração pública a empresas privadas através das Organizações Sociais (OSs), o “enxugamento” da máquina estatal através de cortes profundos no orçamento (que atingem diretamente a educação pública) e, em alguns casos, o próprio aumento da jornada de trabalho, ou seja, da extração do mais-valor absoluto.

No âmbito da educação, enquanto o governo Lula foi marcado, por um lado, por investimentos em infraestrutura na esfera pública – especialmente da rede federal de ensino

técnico, tecnológico e superior – aliado ao aumento de repasse de verbas públicas para a iniciativa privada (através de programas de bolsas de estudo para faculdades privadas, por exemplo), e por outro pelas indicações de expansão do currículo escolar (como aponta a obrigatoriedade da Sociologia, da Filosofia e da Música), no contexto de uma conjuntura de relativa estabilidade do crescimento econômico, o governo de Dilma Roussef será caracterizado pelo refluxo decorrente da crise. Ao mesmo tempo em que houve progressiva diminuição dos investimentos, o governo, principalmente em seu segundo mandato, já apontava para as reformas trabalhistas e da previdência claramente elaboradas com o intuito de uma massiva retirada de direitos historicamente conquistados pela classe (o exemplo da promulgação e substituição da Lei n. 11.769/08, que veremos mais adiante, é bastante ilustrativo desse processo). Em 2016, então, ocorre o “golpe branco” que resultou no impeachment de Dilma Roussef e na entrega do cargo da presidência a seu vice, Michel Temer. Encontramo-nos no centro desta crise política e econômica, e as reformas conservadoras agora avançam praticamente sem impedimentos.

No próximo tópico trataremos das consequências mais específicas não apenas da crise mais recente do capitalismo, mas de suas contradições imanentes de modo geral, ao processo de formação (e deformação) do ser social em suas esferas universal, particular e singular.

2. FORMAÇÃO DO SER SOCIAL NO CAPITALISMO

[...] o mais incipiente, o mais canhestro dos pores teleológicos no trabalho dá a partida em um processo cuja dinâmica de desenvolvimento – se a sociedade a que ele próprio deu origem não lhe oferecer alguma resistência estrutural insuperável – em si é irrestrita.
(LUKÁCS, 2013, p. 205, grifos nossos)

2.1. Processos ideológicos

Apesar de suas inúmeras crises e de uma base produtiva caracterizada literalmente pelo *roubo de tempo* da classe trabalhadora pelo Capital e conseqüente alienação de seu próprio produto de trabalho, o capitalismo persevera, no sentido de que hoje não há, por um lado, nenhum modo de produção que dispute sua hegemonia e, por outro, nenhum movimento de massas globalmente organizado que ameace significativamente sua incessante reprodução. Pelo contrário, os maiores movimentos sociais que surgiram nos últimos anos, a exemplo das primaveras árabes e, em sentido diverso, do *Occupy Wall Street* e seus derivados, tiveram como objetivo, no primeiro caso, a defesa da implantação da democracia burguesa em seus respectivos países (processo financiado pelos EUA e potências europeias, frise-se), e, no

segundo caso, o *fortalecimento*, e não a *superação*, das instituições democráticas burguesas contra os abusos mais evidentes do mercado financeiro e da indústria.

Na atual conjuntura histórica, há inúmeras barreiras, tanto materiais quanto ideológicas, que dificultam ativamente e significativamente a organização de movimentos realmente revolucionários. Uma das causas centrais disso é a imensa capacidade do Capital de avançar seus próprios reflexos ontológicos e, ao fazê-lo, impedir o livre desenvolvimento do ser social ao mesmo tempo em que fortalece o consenso em torno de sua manutenção. Não se deve concluir, entretanto, que tal processo pode ser reduzido a um planejamento consciente e deliberado de seus agentes (embora o mesmo exista e tenha se fortalecido significativamente nos últimos anos); ele resulta, também, das consequências imprevisíveis, até certo ponto espontâneas, da complexa sociabilidade capitalista e de sua presença em culturas e espaços geográficos profundamente distintos entre si. É importante ressaltar, também, que não estamos falando aqui de práticas de manipulação completamente efetivas, que não deixam espaço para resistências pontuais, e sim de práticas que fortalecem *tendências sociais* de manutenção da ordem vigente. É preciso evitar cair no senso comum antidialético de que as massas seriam um todo homogêneo e desprovido de defesas contra tais estratégias. Mesmo nos movimentos citados no parágrafo anterior há espaço para reivindicações que confrontam diretamente aspectos da base do sistema capitalista.

Levando-se em consideração tais ressalvas, é possível verificar uma multiplicidade de estratégias cotidianas de cooptação material e ideológica. Um dos casos recentes mais ilustrativos foram as mobilizações brasileiras de junho de 2013, que inicialmente tinham como bandeira central o barateamento das passagens de transporte coletivo, o que significaria, a priori, a diminuição do lucro das empresas de transporte (desconsiderando-se a possibilidade do estado subsidiar tal barateamento) e o reforço da importância de uma reformulação do caótico sistema de transporte urbano (um dos fatores que aumentam concretamente a jornada de trabalho, principalmente nas capitais). Entretanto, o movimento foi diluído a partir do momento em que uma reivindicação tão concreta quanto a do passe livre foi deixada de lado em favor de reivindicações vagas e impossíveis de serem efetivadas na sociedade burguesa, como é a demanda do “fim da corrupção” – não há corrupção sem corruptores, não há corruptores sem capital, logo não há capitalismo sem corrupção. Não é a toa que logo as manifestações de junho descambaram para um movimento de cunho marcadamente conservador, cujo foco foi desviado para a classe política. Também não é por acaso que, após o período de manifestações, foi eleito um dos congressos mais conservadores e reacionários da história brasileira.

Esse afastamento da base econômica do sistema para as questões políticas pautou as manifestações que tomaram conta do país em 2015 e 2016. De um lado, houve o recrudescimento do conservadorismo, que trouxe a tona comportamentos latentes com tendências extremamente violentas, por vezes abertamente fascistas. A reedição da paranoia anticomunista dos tempos de guerra fria vem sendo alimentada diariamente pelas grandes empresas de comunicação que, aliadas ao restante do empresariado, buscam formas de pautar a política brasileira de modo a revogar os já poucos direitos trabalhistas garantidos pela constituição e pela CLT. As manifestações de caráter conservador foram apoiadas pelos setores mais reacionários da política e por instituições burguesas tão poderosas quanto a FIESP, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Previsivelmente, a retórica pseudonacionalista destacou-se, a começar pela sintomática escolha da camisa verde e amarela da seleção brasileira de futebol como “uniforme padrão” de tais manifestações.

Por outro lado, a resposta aos movimentos conservadores se apresentou em larga medida, e continua se apresentando, como defesa de um governo que atacou paulatinamente a própria classe trabalhadora desde 2003, em que pesem as diferenças com seus antecessores e com seu sucessor. As mobilizações “em defesa da democracia” são quantitativamente maiores do que aquelas dirigidas, até mesmo anualmente, contra a reforma da previdência, a favor da reforma política, em defesa do passe livre estudantil, dos próprios movimentos grevistas de setores particulares da economia, etc. Esta é uma tendência típica do capitalismo: sempre que os privilégios econômicos são ameaçados de alguma forma o sistema mobiliza todo seu arsenal obscurantista para desviar a atenção da sociedade em direção a questões políticas que são, em larga medida, sintomáticas.

O que a direita e as parcelas da esquerda que não ultrapassam os limites da democracia burguesa propõem, guardadas as diferenças, é a reforma do sistema sem a necessária superação de sua base estrutural. É um posicionamento orgânico à direita que, ao ser abraçado também pela esquerda, mostra o verdadeiro alcance do consenso ideológico sobre a reprodução do capitalismo, mesmo quando tal consenso não é reconhecido (e até mesmo retoricamente rejeitado).

Principalmente após o golpe de estado de 2016, fica claro o limite atingido pelo projeto lulista da conciliação de classes. A política econômica iniciada no governo Lula, através da facilitação do crédito e da redistribuição de renda via programas sociais como o Bolsa Família, aprofundou o consumismo, principalmente entre as camadas mais pobres da população. Embora tenham havido tais tentativas de redistribuição de renda, evidentemente nenhum passo foi dado em direção à *democratização dos meios de produção*. Sequer arriscou-

se uma reforma tributária progressiva visando a taxação de grandes fortunas, heranças e lucro, o que apenas fortalece os obscenos níveis de concentração de renda e o crescente abismo da desigualdade social.

Por sua vez, o crescimento temporário do consumo não encontrou contrapartida em termos de mudança qualitativa da conscientização política da sociedade. Pelo contrário: através da cooptação de movimentos sociais historicamente combativos e de sindicatos, o que ocorreu foi um aprofundamento da despolitização da sociedade. Esta despolitização é alimentada, por exemplo, pelo abandono das categorias clássicas de classes sociais não apenas quantitativamente, mas sobretudo *qualitativamente* distintas, substituídas oficialmente (como nas pesquisas efetuadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) pela diferenciação com base no poder aquisitivo.

Assim, a classe trabalhadora, hoje, caracteriza-se por uma estranha *presença ausente* – ela permanece sendo objetivamente a fonte da riqueza da sociedade, mas não se reconhece (e nem é reconhecida) como tal. Este não reconhecimento mais amplo do próprio papel dentro da lógica do modo de produção e o que ele representa em termos históricos, ou seja, o sujeito revolucionário que aponta para a possibilidade real de mudança estrutural da sociedade, é um dos maiores sintomas da promoção de falsas representações ontológicas do ser social pela ideologia burguesa.

Este vácuo identitário é então preenchido de outras formas. Já tratamos na metodologia sobre a aguda percepção de Lukács de que o estranhamento ontológico é um dos fatores responsáveis pela expansão de pseudo-ontologias de caráter místico-religioso. O consumismo é outra forma, ao estabelecer a ideia de que as pessoas definem-se pelo que elas possuem, pelo que elas utilizam. A liberdade de consumo é confundida com a sensação de liberdade de autoprodução individual. Oculta-se, assim, os fatores objetivos – como a distinção objetiva das classes sociais e o próprio pertencimento universal ao gênero humano – que definem a identidade do indivíduo dentro da sociedade. O documentário *The Century of the Self*²⁹, que explora a história de como o capitalismo lançou mão da psicanálise para adaptar a população às suas necessidades, mostra a extensão em que as paixões, os gostos pessoais podem ser, e de fato são, manipulados para atender aos interesses de expansão do capital e concomitante maximização da extração de mais-valor.

Configuram-se, então, três processos fundamentais levados a cabo pelo Capital para a subversão e produção de identidades adequadas às suas necessidades de reprodução: 1) a construção artificial de identidades coletivas, relacionadas à produção mercadológica de

29 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eJ3RzGoQC4s>>.

grupos com base em suas preferências de consumo (que vai desde subgrupos definidos pelas “opções” por marcas diferentes das mesmas mercadorias até a invenção de subgrupos culturais pelo mercado, definidos por gostos musicais, por exemplo, ou identidades geracionais, ligando padrões de comportamento e consumo à adolescência, pré-adolescência, etc.); 2) a cooptação de parcelas de movimentos socioculturais (principalmente de classe, gênero e raça) que surgem à margem do sistema enquanto resistência ao mesmo; 3) o distanciamento de culturas particulares dos aspectos ontológicos universais, que está na base de fenômenos como a xenofobia e o engessamento pós-moderno baseado em concepções multiculturais conservadoras. Na base de todos estes processos encontra-se a naturalização do cotidiano. Os fenômenos do dia a dia precisam atingir um grau de automação tal que transformem-se em processos inconscientes, introjetados de forma que a ameaça de mudança do sistema seja sentida como uma ameaça contra o próprio indivíduo.

O trabalho humano foi primeiramente dirigido a suprimir necessidades preexistentes, através da produção de objetos para os mais distintos usos. Com o desenvolvimento dos intercâmbios sociais, passou-se a produzir com o intuito de separar uma parte da produção para trocas com outros grupos humanos. Com o alvorecer da sociedade das mercadorias e com a indústria moderna, a produção de valores de uso divide igual importância com a produção de valores de troca. Hoje finalmente esse processo encontra-se plenamente invertido: a regra é produzir para trocar. Com isso consolida-se uma forma extremamente complexa de engenharia social baseada na *criação de necessidades*. A indústria cria necessidades que apenas podem ser supridas por ela mesma, e extrai o sumo de cada novidade até a última gota; atingido o objetivo, abre-se a corrida para construção da próxima necessidade, e da próxima, e assim por diante. Daí o dinamismo frenético de nossa sociedade, aparentemente impossível de ser interrompido: estamos no ápice das revoluções internas do sistema produtivo, que desde meados do século XX ocorrem num espaço de tempo cada vez mais curto. A indústria tecnológica é um dos maiores exemplos empíricos desse fato.

O sistema social precede e transcende os indivíduos, e este é um de seus maiores trunfos na medida em que, mesmo quando os sujeitos percebem intuitivamente que *há algo errado*, essa percepção não evolui *espontaneamente* para a apreensão das causalidades sistêmicas historicamente desenvolvidas. Logo, a consciência revolucionária, a reivindicação de mudanças radicais, ou até mesmo o próprio ato de imaginar alternativas globais ao sistema – como tão bem colocou Fredric Jameson (2003) em relação a ficções apocalípticas, “[...] é

mais fácil imaginar o fim do mundo do que imaginar o fim do capitalismo”³⁰ – não é de modo algum um pensamento “natural”, tendo que se estabelecer e se restabelecer periodicamente e se mostrar como permanente possibilidade de alternativas de vivência e sociabilização.

Mas a preparação para a aceitação da sociabilidade burguesa precisa começar desde cedo, desde a mais tenra infância, e estender-se para muito além da mesma, como mostra o ideário da “educação ao longo da vida”. E o capitalismo possui planos para isso, planos que envolvem, em larga medida, as políticas educacionais oficiais e que tem consequências para o desenvolvimento concreto das capacidades ontológicas do ser social e dos indivíduos que o compõem.

2.2. *Processos concretos*

Nos comieron el mandado. Nos robaron la educación en nuestras narices, y todavía seguimos trabajando para ellos. No hicieron, pero ya no nos dejan hacer.
(BATRES, 2011)

É possível impedir o desenvolvimento das capacidades ontológicas dos indivíduos que constituem o ser social?

A formação politicamente conservadora do ser social não ocorre apenas no plano ideológico, ou seja, apenas com a propagação de falsas visões de mundo, concepções particularistas ou individualistas de como a sociedade funciona e de como os indivíduos relacionam-se entre si e com o todo. Ela também ocorre no plano concreto, através da produção de uma força de trabalho adaptada às necessidades do mercado e da indústria.

Muito se fala sobre a responsabilidade da educação de preparar indivíduos flexíveis para suprir as demandas “da sociedade” – ou seja, da *sociedade das mercadorias*, condicionada pela necessidade de criação de mais-valor. Em determinado momento histórico esse discurso deu origem a diversas concepções educacionais que passaram a ser adotadas *oficialmente* por vários países, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990. Até então, a formação para o trabalho concentrava-se em processos educacionais informais e não-formais.

O período entre 1980 e 1990 é fundamental para compreendermos a adoção em larga escala de concepções educacionais voltadas à preparação de trabalhadores “flexíveis”. De um lado, o neoliberalismo, a partir de Thatcher e Reagan, começa a se estabelecer como tendência

30 “[...] it is easier to imagine the end of the world than to imagine the end of capitalism”. Vale salientar que, no citado ensaio, o autor nos convida a interpretar o fim do mundo nas ficções precisamente como o fim do capitalismo.

política no ocidente, e consolida-se na década de 1990 com a derrocada da União Soviética – ganhando espaço, conseqüentemente, no restante do mundo. Tal fato abriu espaço para a expansão global do poder de influência das instituições representativas do capitalismo e seu sistema financeiro, marcadamente o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (enquanto organismo que promove a “harmonização social” dentro dos limites do sistema).

Na década de 1990, o Capital conseguiu impor uma agenda educacional para os países periféricos, agenda essa que hoje passou a ser adotada por vários países das regiões econômicas centrais. Tal agenda, apresentada no projeto Educação para Todos, foi lançada conjuntamente pela ONU e pelo Banco Mundial em uma conferência internacional realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. 155 países (incluindo o Brasil) se comprometeram a universalizar o acesso à educação *básica* e a adotar uma série de pressupostos pedagógicos para atingir tais metas. Tal conferência foi

[...] financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56-7)

Dessa forma, constituiu-se uma extensa articulação global visando construir um consenso entre educadores e as instâncias públicas e privadas da educação de cada país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2004). Esse consenso partiu do pressuposto tanto dos altos níveis de desescolarização e analfabetismo quanto da inadequação da educação frente aos desafios e demandas “de uma sociedade globalizada” (leia-se: da reestruturação global do trabalho). Esse conjunto de entidades e países traçou uma série de metas educacionais a serem atingidas em um prazo de dez anos. Nesse ínterim retomou-se em larga medida a concepção salvacionista da educação, alçada à panaceia destinada a resolver problemas da ordem da pobreza mundial, dos conflitos étnicos, etc.

Mas por trás desse discurso escondiam-se os verdadeiros objetivos das instituições proponentes: a adequação da classe trabalhadora presente e de seus futuros membros ao processo de desenvolvimento do modo de produção. Para tanto seria preciso uma reformulação de métodos, conteúdos e políticas educacionais, conformando-os às exigências

do mundo pós-guerra fria. As etapas que foram desenhadas e as ações implantadas dali para frente para se atingir tais metas contemplavam desde a reformulação da organização dos sistemas educacionais até a promoção de concepções pedagógicas especificamente elaboradas para conduzir a essa adequação. Assim, no contexto das reformas educacionais tornou-se necessário a instituição de um ideário pedagógico comum, o qual pode ser sintetizado pelo lema do “aprender a aprender”:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 429).

Este modelo comum, que perpassa desde os níveis fundamentais de ensino até os superiores, de formação de professores inclusive, foi amplamente difundido por um dos documentos de maior relevância no campo educativo da década de 1990 aos nossos dias: o relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Elaborado por uma comissão presidida pelo francês Jacques Delors, o relatório aponta as deficiências do modelo educativo em curso à época, indicando que para a educação cumprir adequadamente sua função deveria se pautar por princípios gerais, aos quais foi dada a denominação de “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. De acordo com Saviani (2007), os pilares reforçam as chamadas pedagogias do aprender a aprender, articulando-se precisamente ao discurso da empregabilidade nascido do quadro de incertezas gerado pelo crescente índice de desemprego e precarização do trabalho, frutos diretos da crise estrutural do capital. Este ideário acaba por ser difundido pelas diferentes esferas e instituições da educação brasileira e, finalmente, a ser *formalizado*, alçado ao nível de determinação legal, algo evidente quando analisamos a retórica de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação e mesmo os textos que embasam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vinte anos após a conferência de Jomtien, e 11 anos após a reiteração das metas do projeto Educação para Todos³¹ em encontro realizado em Dacar, Senegal, no ano de 2000, a UNESCO admitiu que, embora tenha havido alguns avanços (dentro da lógica de seus objetivos), tais avanços ficaram muito aquém do esperado (UNESCO, 2011). Segundo este mesmo documento, há inclusive evidências de que o progresso em direção à universalização da educação básica está na verdade desacelerando. Destaca-se o fato de que tal esforço para garantir acesso ao ensino básico tem resultado, ainda, no declínio da qualidade deste ensino.

As consequências de tais pontos programáticos são distintas, de acordo com a posição no âmbito das relações de produção do país que as adota. No Brasil, por exemplo, os filhos da classe trabalhadora compõem o alunado da escola pública, enquanto que em países como a França e a Alemanha o ensino público é ocupado por todas as classes. Nesse sentido, temos que:

O desemprego estrutural e as inúmeras formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho, têm imposto à classe trabalhadora ocidental a necessidade de buscar meios de adequar-se às novas exigências de qualificação profissional e educacional colocadas por esse sistema. Como na maioria dos casos não se dispõe de uma estrutura de formação interna às empresas, muito comum no Japão, as instituições de ensino têm, assim, se pautado por um reforço em torno de uma formação básica e generalista, buscando adequar os trabalhadores aos futuros postos multifuncionais ou às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida (PINTO, 2010, p. 79)

A promulgação da LDB 9394/96 mostrou claramente que a partir dali o ensino deveria ser destinado tanto a adaptar o alunado às necessidades do mercado quanto às transformações do modo de produção – com destaque para o aprendizado das tecnologias de informação. Ainda no tópico da legislação educacional, convém analisarmos o caso da promulgação e substituição, pela Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016a), da Lei n. 11.769 (BRASIL, 2008), que estipulava a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino básico.

A educação musical, em que pese suas inúmeras concepções particularistas, como vimos no capítulo anterior e analisaremos no próximo, não está separada da realidade social como um todo. Em absolutamente todos os seus níveis, desde as atividades de ensino em si até as condições estruturais com que professores e professoras de música deparam-se cotidianamente, desde as práticas informais até as formais, impõe-se a adequação direta e/ou indireta às necessidades de reprodução dessa sociedade, da forma como ela se estrutura na

31 A Declaração Mundial de Educação para Todos pode ser lida no site
<http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>

atualidade. Evidentemente esta não é uma adequação passiva, visto que o próprio ato de se ensinar música implica em um desenvolvimento constante do ser social, mesmo que de forma limitada e extremamente desigual; e isso não por causa das demandas da sociedade das mercadorias, mas apesar das mesmas. Assim, temos as disputas e antagonismos próprios que perpassam toda e qualquer sociedade classista.

Assistimos algumas vitórias importantes na última década, fruto da constante demanda dos educadores musicais junto a músicos e outros representantes da sociedade civil. Destacou-se nesse processo a atuação da ABEM, que tomou para si a responsabilidade de somar às necessidades próprias de uma entidade científica o que usualmente é delegado às entidades de representação classista como os sindicatos. Após vários processos de discussão, de diálogo com a sociedade, de negociações com a classe política, chegou-se por fim à promulgação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que rege a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

Mas como é próprio do Estado burguês e seus encaminhamentos legislativos, a letra da lei esbarrou nos limites pétreos da realidade da economia política. Lembremos, por exemplo, que em tal dispositivo legal estava previsto a adequação de *todas* as instituições do sistema nacional de ensino dentro de três anos a partir de sua promulgação, o que simplesmente não ocorreu. Cabe destaca que, a partir da Lei 13.278 (BRASIL, 2016a), tal prazo foi estendido para mais cinco anos, a contar da promulgação desta... e agora engloba a obrigatoriedade dos sistemas de ensino oferecerem, além da música, artes visuais, teatro e dança.

Entretanto, apesar de uma abertura muito aquém da esperada, ocorreram diversos concursos públicos que exigiram, de fato, a formação específica em educação musical. E vimos nesse processo, mais uma vez, a importância da ABEM enquanto coletivo classista, enquanto observadora constante de concursos que, por exemplo, foram dirigidos à contratação de profissionais polivalentes.

A relação entre Capital, Estado e direito legislativo é extremamente complexa e comporta uma série de contradições, o que inclui, inclusive, espaços que podem ser ocupados e utilizados para se fazer avançar ações minimamente *civilizatórias* (LUKÁCS, 2013). Entretanto, por mais complexa que seja essa relação, as conquistas que porventura sejam alcançadas no âmbito legislativo serão *inevitavelmente limitadas* pelas condições materiais para a implantação das mesmas. Dentro da lógica específica do sistema, essas limitações vão desde questões puramente orçamentárias até o oferecimento de estruturas físicas adequadas, passando pela garantia de respeito aos direitos trabalhistas mais básicos³². É apenas levando

32 A greve dos professores que se alastrou pelo país no alvorecer da “Pátria Educadora” (o lema do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff), em 2015, teve como um de seus gatilhos o fato de que mesmo o reajuste salarial anual com base na inflação não estava sendo efetivado por parte de diversas prefeituras

esses fatores em consideração que poderemos compreender por que, embora haja uma demanda crescente da sociedade, embora sejam formados cada vez mais professores e professoras de música anualmente, embora haja *espaço no próprio sistema educacional público*, a Lei 11.769 não tenha sido realizada plenamente no prazo estipulado (e afirmar, com um significativo grau de segurança, o provável fracasso da Lei 13.278).

Muitos acreditaram que a troca de governos, na passagem da faixa presidencial de Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva em 2003, significaria um salto qualitativo da sociedade brasileira a partir de então. Evidentemente esse não é o espaço adequado para explorarmos os processos de continuidade e descontinuidade entre ambos; nos limitaremos a apontar que, por trás dos avanços em termos de redução da pobreza e de expansão do oferecimento de serviços estatais à população em geral, os processos de expansão do capitalismo e suas contradições e de intensificação da exploração do trabalho, bem como de sua precarização, nunca foram freados. Pelo contrário: o projeto político de *conciliação de classes* levado a cabo pelo Partido dos Trabalhadores (em completa conformidade com a retórica da conciliação de classes do Banco Mundial, FMI, UNESCO etc.) resultou, entre outras coisas, em lucros exorbitantes de banqueiros e do empresariado, em contraste com o crescimento limitadíssimo do poder de compra dos salários; em sucessivas MPs que flexibilizaram as leis trabalhistas em favor das empresas; no enfraquecimento das centrais sindicais via cooptação direta pelo Estado, etc. Mesmo a expansão presenciada nos treze anos de governos petistas do ensino técnico e tecnológico das Instituições Federais (IFs) e do ensino superior das Universidades enquadra-se perfeitamente na lógica educativa imposta ao mundo a partir da década de 1990 (embora os organismos citados vejam com bastante desconfiança um sistema educacional superior *público*, e advoguem a extinção do mesmo, como mostra a análise de LEHER, 2017). Além do mais, programas como Prouni e FIES continuaram objetivamente o processo de privatização da educação, realocando recursos do orçamento público à instituições educacionais privadas e conglomerados financeiros.

O episódio mais recente da crise política nacional foi o *golpe de estado* conduzido pelo PMDB, partido do próprio ex-vice e agora presidente da república Michel Temer, em conluio com os velhos partidos conservadores de sempre, como PSDB, DEM e o baixo escalão do congresso nacional. Seu governo, através da promulgação da MP 746, aponta para uma ampla reestruturação do ensino médio (reformulação esta que já havia sido anunciada

(como é o caso experienciado diretamente por nós tanto no contexto municipal de João Pessoa quanto no contexto da educação estadual da Paraíba), o que objetivamente implicou na desvalorização dos salários.

pela ex-presidente Dilma Rousseff). É possível identificar na própria LDB 9394/96, nas lacunas e em seu discurso ambíguo, os espaços legalmente abertos para isso:

[...] da forma como foi aprovada, [a LDB] não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação. [...] Esse é um aspecto importante para se compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 51)

Voltemos nossa atenção, agora, aos argumentos divulgados na Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC (BRASIL, 2016b), elaborada pelo atual ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho. Vejamos o parágrafo 4:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, *que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI*. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que *os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina*. (BRASIL, 2016b, p. 9, grifos nossos)

Vemos aqui claramente que o encaminhamento já se coloca dentro das propostas para a educação mundial, lançadas na conferência de Jomtien. Ao mesmo tempo, cita-se de maneira vaga e acrítica as “demandas do século XXI”, uma versão do argumento que criticamos do “atendimento às necessidades sociais”, o qual mascara os conflitos inerentes à mesma, rerepresentando-a como um todo harmônico. Verifica-se ainda que o público-alvo da reformulação são os filhos da classe trabalhadora, “os jovens de baixa renda” que constituem o grosso do alunado da escola pública (85%, segundo este mesmo documento afirma na página 10). E não é coincidência que o documento se aproprie da voz desses jovens, citando inclusive pesquisa de uma Fundação, a Victor Civita, que está completamente atrelada a um dos maiores conglomerados da mídia conservadora do país: a editora Abril. Destaquemos, agora, o ponto 13:

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias *que não são alinhadas ao mundo do trabalho*, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016b, p. 10, grifos nossos)

Complementando com o ponto 15, então:

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, *serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.* (BRASIL, 2016b, p. 11, grifos nossos)

Por fim, para que não reste dúvidas quanto a quem serve tal reformulação do ensino médio, e confirmando abertamente o que viemos discutindo até aqui, destacamos os seguintes parágrafos:

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, *o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.* (BRASIL, 2016b, p. 11, grifos nossos)

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, *apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (BRASIL, 2016b, p. 11, grifos nossos)

Nesse contexto em que o atendimento às necessidades do mercado é alçado abertamente a objetivo norteador do sistema educacional, fica evidente que os saberes que não são imediatamente necessários ao desenvolvimento da força de trabalho serão sempre considerados, no melhor dos casos, secundários. No mais, essa busca pela adequação da educação ao ideário defendido pelo Banco Mundial precisa ser criteriosamente acompanhada pelos educadores dos diversos níveis da educação, tendo em vista, por exemplo, o posicionamento do mesmo em relação à universidade pública: “Em relação ao ensino superior, o Banco (2004) avança na crítica à universidade pública, que é gratuita. Conforme declara: ‘Os gastos com o ensino superior beneficiam apenas poucos privilegiados’” (SEGUNDO, 2006, p. 231).

A reestruturação da organização internacional do trabalho e as intensas ondas de revolução no âmbito das tecnologias produtivas exigem que os trabalhadores presentes e futuros possuam um mínimo de conhecimento que os qualifiquem a serem profissionais

produtivos nos mais diversos setores da economia. A esfera que atende à tal necessidade de formação é precisamente a educação formal, dado seu caráter complexo, intensa e extensivamente amplo e sua capacidade de absorver uma enorme quantidade de alunos, bem como de padronizar sua formação. Levando-se em consideração as diferenças entre o atual patamar histórico e o capitalismo europeu dos séculos XVIII e XIX, os sistemas educacionais públicos burgueses surgiram, em última instância, dessas mesmas premissas. Isso está em perfeito acordo com os movimentos contraditórios do Capital: ao mesmo tempo em que oferece-se um avanço na perspectiva de formação e complexificação do ser social, limita-se estruturalmente este avanço ao *mínimo possível*, às “necessidades *básicas* de aprendizagem” defendidas no projeto Educação para Todos.

É nesse *mínimo possível* que justifica-se o peso desigual dado às disciplinas escolares, desde a importância central das habilidades linguísticas e matemáticas até o caráter secundário, portanto supérfluo e descartável, reservado às artes, à sociologia e à filosofia, passando inclusive pela importância dada a temáticas que transversalizam as disciplinas, como é o caso do domínio das tecnologias da informação.

De modo geral, mesmo os conteúdos que não estão ligados diretamente a formação da força de trabalho contribuem para a construção de currículos e práticas pedagógicas pautados pelo cotidiano da sociedade capitalista através de uma forma de empirismo pragmático. É aqui que entram concepções como a do conhecimento significativo, da pedagogia dos projetos, do construtivismo, do multiculturalismo acrítico, enfim, todas aquelas que de uma forma ou de outra enquadram-se no que Saviani denomina de “pedagogias da existência”. Esse afastamento em relação ao conhecimento erudito e historicamente sistematizado, tido como “abstrato” e distante do contexto imediato dos alunos e suas comunidades particulares, acaba por reforçar precisamente a naturalização do *hic et nunc* burguês, e a reduzir a educação ao que é “familiar” sem, contudo, contestar as próprias raízes e complexas causalidades sociais mais amplas que condicionam este “familiar”, como veremos mais detidamente nos dois próximos capítulos.

Isso é o que a retórica pedagógica oficial propõe. Entretanto, como vimos há uma enorme distância entre o proposto pela lei e as condições concretas da realidade oferecidas a própria implantação dessa agenda. Essas condições compreendem, entre outras coisas, questões como o investimento em educação, os índices de evasão escolar, a frequência (alta no ensino fundamental mas que cai exponencialmente a medida em que avança-se ao ensino médio e ao superior), a infraestrutura, a quantidade de alunos por sala, a desigualdade econômica entre as regiões, entre locais de uma mesma região, estado ou cidade, a

distribuição desigual da carga horária das disciplinas (sendo português e matemática as disciplinas essenciais e com maior carga horária semanal), a falta de professores especialistas, a extenuação dos trabalhadores da educação cujo tempo dedicado ao planejamento de aulas e mesmo ao atendimento às necessidades diferenciadas do alunado, aspectos decisivos para a *qualidade do ensino*, cai em proporção ao aumento de sua jornada de trabalho e da quantidade de alunos sob sua responsabilidade, a falta de técnicos especializados em competências como psicologia escolar e assistência social, entre tantas e tantas outras questões. Logo, se na retórica da legislação houve momentaneamente uma aparente expansão dos conteúdos a serem trabalhados em sala, as condições concretas impõem restrições significativas a sua realização.

Em termos ontológicos, a desigualdade social e a restrição de acesso a conteúdos educacionais apresentam consequências concretas não apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Sobre isso, destaca-se, no Brasil, o trabalho pioneiro de Abreu *et al.*:

Verificaram-se relações intrínsecas entre nível socioeconômico, linguagem e funções executivas. Desta maneira, surge a questão: por que foram encontradas associações mais expressivas do que as obtidas em pesquisas realizadas em países com IDH “muito alto”? É possível inferir que as discrepâncias entre os níveis socioeconômicos muito baixo e médio acarretam maiores consequências sobre a cognição do que as diferenças apontadas entre os níveis socioeconômicos médio e muito alto, uma vez que os recursos cognitivos oferecidos por famílias de alta renda apresentam menor variação, ou seja, são mais estáveis do que aqueles oferecidos pelas famílias de baixa renda. Estudos anteriores geralmente não incluíram crianças pertencentes a grupos de nível socioeconômico muito baixo e foram quase que exclusivamente realizados em países com menores disparidades educacionais do que o Brasil. Este fator pode ter subestimado a enorme importância que o nível socioeconômico tem sobre o desenvolvimento cognitivo. (ENGEL DE ABREU *et al.*, 2015, p. 13)

A apreensão de novos conteúdos é condição *sine qua non* do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento de ferramentas cognitivas tais como a capacidade de relacionar informações diferentes acerca de um mesmo objeto de estudo, e desde Vigotski sabemos que essas ferramentas dependem do contato com a sociedade para serem apropriadas pelos indivíduos singulares. Portanto, esse desenvolvimento cognitivo não é natural, não é ativado espontânea e biologicamente, e sua apreensão só é possível através de processos educacionais e socializadores. Nesse sentido, entendemos que a escola formal, enquanto instituição que reúne e democratiza saberes dos mais variados campos do conhecimento humano, é o espaço mais adequado (e historicamente mais avançado) para a adequação do

desenvolvimento sociocognitivo de crianças e adolescentes às possibilidades postas por uma sociedade cada vez mais complexa – por mais limitada que a escola seja, frise-se, no interior do sistema capitalista. Mesmo as pesquisas mencionadas anteriormente mostram que a socialização dos conteúdos na escola é uma forma de superar as travas ao desenvolvimento de importantes funções cognitivas de alunos oriundos das camadas mais empobrecidas da população.

É a partir desse embate entre o potencial de desenvolvimento posto ontologicamente pelo ser social e as possibilidades concretas de desenvolvimento oferecidas aos indivíduos em uma dada sociedade que as concepções pedagógicas devem ser postas sob a lente da análise crítica e radical. O indivíduo sob o capitalismo é condicionado diariamente. Suas sensibilidades, gostos e paixões são produzidos desde tenra infância e continuam sendo reforçados ao longo de seu amadurecimento.

A mentalidade pragmática costuma criticar a transmissão de conhecimentos que “não servirão para nada”, ou seja, que não seriam imediatamente relevantes, como é o caso da já mencionada crítica feita às “treze disciplinas obrigatórias *que não são alinhadas ao mundo do trabalho*” (BRASIL, 2016b, p. 10, grifos nossos). Tal crítica esconde um núcleo profundamente reacionário. A crítica que pretende avançar, e não retroceder, deve questionar: por que este quantum gigantesco de conhecimento transmitido aos alunos, bem como as habilidades cognitivas a ele relacionadas, é desperdiçado ao longo de suas vidas? Por que, com a capacidade de aglutinar saberes e transmiti-los em espaços propícios para tal, os indivíduos não reconhecem o valor dos mesmos?

Uma das características essenciais do indivíduo que compõe o ser social é o potencial desenvolvimento da aplicação omnidirecional de suas forças criativas. Nossa capacidade de apreensão de diferentes práxis das mais variadas culturas é imensa, tanto que seus limites fogem às tentativas de medição experimental. E apropriar-se de distintas práxis e conhecimentos é um dos processos basilares da *desalienação* humana, ou seja, do reconhecimento, por parte dos indivíduos, de suas capacidades enquanto membro do gênero humano. No quinto capítulo voltaremos a refletir sobre o tema no âmbito da educação musical, mas podemos adiantar algo que será ali mais profundamente desenvolvido: a potencialidade a omnidirecionalidade é ativada, na música, quando os alunos rompem seus limites particularistas, isto é, afastam-se do que lhes é familiar e começam a expandir teórica e praticamente sua formação cultural.

Essas são algumas das formas através das quais a educação burguesa, de maneira dialeticamente contraditória, ao mesmo tempo possibilita a formação dos indivíduos em

conexão com as potencialidades do ser social, através da educação pública e compulsória, mas suprime essa mesma possibilidade através do abismo da desigualdade que transcende a educação, através das pedagogias centradas na empiria, no *hic et nunc* burguês, nos indivíduos, etc., e através das variadas formas de restrição e precarização das condições materiais de trabalho.

Mas o impedimento ao livre desenvolvimento do ser social, evidentemente, não se resume à escola e aos processos educacionais. A precarização do trabalho, principalmente na forma da elevação da jornada sem os ajustes adequados ao salário, rouba cada vez mais o tempo livre dos trabalhadores. O roubo de tempo significa o roubo das possibilidades de enriquecimento cultural, da complexificação individual através de processos de desalienação (entre eles o livre aprendizado e aperfeiçoamento de novas habilidades para si, não impostos pelas demandas externas do mercado), e do tempo de descanso adequado a jornadas cada vez mais extenuantes. Não bastasse isso, o salário dos trabalhadores (e, de modo geral, das outras classes não-produtivas), após estes garantirem sua sobrevivência, é em grande parte dirigido ao consumo de produtos da indústria do entretenimento, o que faz com que mesmo o tempo livre seja condicionado às necessidades de autovalorização do capitalismo e os processos ideológicos de desconstrução do ser social, que vimos no tópico anterior, sejam ativados.

Tratamos até aqui dos aspectos mais gerais concernentes à relação entre capitalismo e a formação específica do ser social que ocorre nesse contexto. No próximo capítulo, através das análises da produção acadêmica da educação musical, veremos até que ponto essa relação interfere tanto na justa elaboração intelectual da ontologia do ser social quanto no desenvolvimento, por parte dos indivíduos, de suas capacidades e habilidades musicais.

CAPÍTULO IV ANÁLISES

Hoje, quando o nível concreto de desenvolvimento das ciências tornaria objetivamente possível uma ontologia correta, é ainda mais evidente que esse fundamento da falsa consciência ontológica no campo científico e a sua influência espiritual se acha fundado nas necessidades sociais dominantes.
(LUKÁCS, 2013, p. 96)

A partir do que foi discutido nos capítulos anteriores, nos quais apresentamos os fundamentos necessários para compreender a ontologia do ser social, suas possibilidades de desenvolvimento e sua relação específica com a sociedade capitalista, trazemos agora as análises de temas afins examinados a partir dos artigos selecionados da *Revista da ABEM* (RA) e do *International Journal of Music Education* (IJME). Como mencionado no Capítulo I, foram recolhidos artigos publicados a partir do ano de 2008 até o ano de 2014, os quais foram lidos na íntegra e posteriormente analisados.

Os periódicos selecionados são veículos de divulgação científica de referência consolidada: a RA pertence à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entidade fundada em 1989, sendo o periódico específico da área no Brasil; o IJME, por sua vez, é o maior periódico internacional e é mantido pela *International Society of Music Education* (ISME), a mais abrangente associação internacional de professores de música, fundada em 1953. Tanto a RA quanto o IJME caracterizam-se pela abertura à pluralidade de ideias, ou seja, de concepções metodológicas e temáticas relacionadas a educação musical.

Por conta dessa pluralidade, também é marcante a presença de distintos posicionamentos políticos e visões ontológicas acerca da realidade, o que faz de ambos as fontes ideais para investigar as ideias e concepções mais difundidas na área. As análises que seguem foram divididas quanto às temáticas, que por sua vez foram levantadas de acordo com sua relevância para a presente pesquisa. Estas foram organizadas em dois grandes tópicos: 1) Aproximações a ideologias conservadoras; e 2) Aproximações à ideologia radical. Como afirma Mészáros,

[...] a ideologia é a *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, preocupada com a articulação e afirmação dos *conjuntos rivais de valores e estratégias*. Não em nome de alguma ‘reflexão teórica separada’ pseudocientífica, e nada mais, autoilusoriamente fantasiada sob o lema autocentrado da ‘prática [estritamente] teórica’, mas pelo propósito vital de *levar até o fim o conflito fundamental* na arena social, posto que os conjuntos rivais de valores são inseparáveis das *alternativas hegemônicas*

objetivamente identificáveis da situação histórica dada. (MÉSZÁROS, 2011, p. 145, grifos do autor)

Como as temáticas representam os eixos de análise, o mesmo artigo pode aparecer em trechos diferentes do presente capítulo. Mas não apenas isso: ele pode também aparecer tanto no primeiro quanto no segundo grande tópico. Tal fato não é de modo algum estranho às análises marxistas, e resulta de um dos fundamentos da dialética própria do real, qual seja: o de que cada objeto estudado carrega em si, em sua existência concreta, elementos contraditórios, e sua apreensão teórica reflete isso, principalmente se as concepções epistemológicas fundamentam-se em bases particularistas e não ontológicas, podendo, então, apresentar contraditoriamente avanços e retrocessos no tocante à justa representação da realidade. Por fim, esforçamo-nos por nos ater ao procedimento da leitura imanente e empreender tanto críticas internas aos artigos e às concepções quanto as críticas externas, iluminadas pela contextualização dos mesmos no interior da sociedade capitalista. Evidentemente, a quantidade de publicações nos impediu de trazer uma análise pormenorizada de todos os textos contemplados. Não obstante, há aqueles que desenvolvem certos temas de maneira direta e mais elaborada, e as análises destes foram naturalmente destacadas.

1. APROXIMAÇÕES A IDEOLOGIAS CONSERVADORAS

Começaremos pelo aspecto mais nocivo ao desenvolvimento de um reflexo teórico adequado dos movimentos da realidade, do ser social e sua práxis: a falsificação ontológica. As falsificações ontológicas, que podem ser identificadas tanto em posições politicamente conservadoras e apologéticas quanto naquelas que propõem uma crítica radical e a superação do capitalismo (inclusive no interior da própria tradição marxista, como aponta Lukács, 2012), contribuem decisivamente para a reprodução deste modo de produção e para a conformação ao mesmo. Logo, elas representam uma das chaves mais importantes para compreender o fenômeno do conservadorismo ideológico.

Tais falsificações atingem a imagem adequada do ser social e de suas potencialidades imanentes, desdobramentos específicos da práxis como a música, a educação e a educação musical, a constituição da sociabilidade capitalista e os próprios mecanismos essenciais de funcionamento do capital. É preciso sempre levar em consideração, no entanto, que o processo de falseamento da realidade não é necessariamente fruto de uma intencionalidade interessada. Pelo contrário: como afirma Lukács (2012; 2013), o resultado das atividades

humanas, seja no campo da práxis concreta, seja no campo da produção intelectual, foge às intenções individuais, quaisquer que sejam.

É preciso ainda evitar a noção simplista de que a base do modo de produção determina causalmente a consciência alienada. Se é fato que existem poderosos ramos industriais dedicados à construção e difusão do tipo ideal de indivíduo plenamente adaptado e conformado às necessidades do sistema (com destaque para as indústrias cultural, publicitária e dos meios de comunicação), a alienação da consciência também pode advir, por exemplo, de pontos de vista relativamente autônomos às questões da produção e reprodução da sociedade, como é o caso dos estudos científicos acerca de fenômenos físicos e biológicos (ver exemplos abundantes em SOKAL; BRICMONT, 2006). Mesmo pontos de vista embasados em falsos pressupostos que historicamente precedem o capitalismo permanecem exercendo influência sobre a sociedade atual – pensemos, por exemplo, tanto nas visões de mundo místico-religiosas quanto nos predecessores do pensamento relativista. Mas, em última instância, tais pontos de vista precisaram necessariamente ser adaptados aos nossos tempos, recebendo uma roupagem contemporânea adequada ao projeto de sociabilização do Capital.

1.1. Constituição ontológica do ser social

Do ponto de vista biológico, o ser social é resultado da evolução e seus mecanismos próprios de supressão, de superação por incorporação. Nosso corpo é formado por elementos inorgânicos e orgânicos e sua existência concreta obedece às legalidades próprias dessas esferas. Porém, o ser social inaugura uma forma qualitativamente distinta de existência ao desenvolver a consciência e as habilidades tanto de adaptar o meio às suas necessidades quanto, conseqüentemente, de autoprodução, transformando-se na medida em que transforma o mundo. Isso é verdade tanto para o desenvolvimento das particularidades coletivas quanto para o desenvolvimento de cada exemplar singular do gênero: o processo de desenvolvimento infantil, por exemplo, mostra de maneira particularmente clara o progressivo afastamento dos comportamentos instintivos, evolucionariamente herdados, em direção ao desenvolvimento de comportamentos socialmente adquiridos.

Encontramos na literatura concepções que, ao desconsiderar precisamente o que é próprio da ontologia do ser social, representam retrocessos ao conhecimento sobre o gênero humano. Essas falsificações podem partir da interpretação equivocada de qualquer das três esferas de existência, ou seja: teremos falsificações que nascem nos extremos da

universalidade, da particularidade e da singularidade. Neste tópico trataremos do primeiro caso.

O artigo mais ilustrativo das falsificações localizadas na esfera da universalidade intitula-se *Music, play and Darwin's children: Pedagogical reflections of and on the ontogeny/phylogeny relationship* (BANNAN, 2014). A proposta do autor é compreender a música e a educação musical a partir da teoria da evolução, o que já denota um procedimento problemático visto que as pesquisas de Darwin trataram especificamente do desenvolvimento *biológico* na natureza.

A evolução biológica é um processo universal e, portanto, comum ao desenvolvimento de todos os seres vivos. Entretanto o reino do ser social inicia-se a partir do momento em que este supera (sem romper completamente) as determinações biológicas do comportamento, entre elas o instinto, que caracteriza os comportamentos simples filogeneticamente determinados. Isso significa dizer, entre outras coisas, que as práxis especificamente humanas desenvolvem-se não pela ativação de genes específicos ou supostas tendências inatas (lembremos da pressuposição de Willems, apresentada no segundo capítulo, acerca do inatismo de parâmetros musicais próprios da cultura ocidental), mas pela atividade dos indivíduos inseridos em sociedade; logo, a incorporação dessas práxis se dá através dos processos de sociabilização. O segredo do ser social não reside no DNA de cada pessoa, mas nas *relações* entre elas, cuja complexidade transcende o desenvolvimento filogênico. Não obstante, ao corroborar os estudos do biólogo Nikolaas Tinbergen, Bannan afirma:

As definições de Tinbergen são aquelas de um biólogo experimental de campo, e fornecem elementos para um sólido modelo de desenvolvimento comportamental precisamente porque permitem *a investigação de características humanas nos termos de critérios consistentes com dados recolhidos a partir dos estudos com animais. Elas nos permitem considerar o comportamento primeiramente em termos biológicos, não afetados pela cultura*³³. (BANNAN, 2014, p. 106, grifos nossos, tradução nossa)

O que transparece aqui é a inversão entre as determinações causais do comportamento humano. Mais do que estipular determinantes positivos de comportamento, a biologia estabelece os limites físicos para os mesmos. Nesse sentido, fica claro que, por exemplo, quando um feto reage a sons musicais, ele não está expressando um suposto instinto musical, mas apenas reagindo automática e fisicamente a estímulos externos. Interpretar tais reflexos

33 “Tinbergen's definitions are those of an experimental field biologist, and provide for a strong model of behavioral development precisely because they permit investigation of human characteristics in terms of criteria consistent with data assembled from animal studies. They enable us to consider behavior primarily in biological terms unaffected by culture.”

como evidência de uma *musicalidade inata* pressupõe, por exemplo, que o DNA humano seja capaz de encapsular e transmitir de geração para geração uma práxis socialmente construída e que, enquanto consequência lógica dessa hipótese, tal indivíduo seria capaz de desenvolver uma prática musical mesmo se fosse isolado da sociedade, o que é um evidente absurdo.

Quando a criança torna-se capaz não apenas de reagir a estímulos externos mas também de, apropriando-se dos mesmos, manipulá-los, jogar e “criar” com eles (lembrando que o fator “criatividade” tem significados distintos do ponto de vista individual e do ponto de vista social, como discutimos no segundo capítulo), só então pode-se falar do *início da interiorização* individual da música enquanto práxis social e, portanto, de uma resposta musical à mesma. No mais, o processo de apreensão desta apenas começa a amadurecer quando a criança torna-se capaz de distinguir, mesmo que intuitivamente, tal fenômeno de outras produções humanas – a partir do momento, por exemplo, em que a criança percebe que sua relação com o objeto musical é uma relação temporal, que tem um início e um fim bem delimitados, e que, portanto, todo objeto música possui esse tipo de delimitação.

Por conta do mesmo motivo aqui discutido, a redução do ser social e suas práxis às determinações biológicas, voltaremos a esse artigo na discussão sobre a ontologia da música. Apontemos, por hora, o corolário a que o autor chega por conta da inversão das determinações ontológicas do ser social:

Em termos darwinianos, isso representa uma resposta significativa à questão de para que serve a música: em uma época na qual a resposta a essa questão é amplamente examinada dentro das ciências sociais nos termos dos dados econômicos concernentes à venda de discos e das consequências do consumo passivo dos produtos da música [...] *é essencial que consideremos a musicalidade biologicamente determinada em todos os seres humanos.*³⁴ (BANNAN, 2014, p. 105, grifos nossos, tradução nossa)

A tendência a buscar uma gênese biológica dos complexos comportamentos humanos é própria da ciência burguesa, ou seja, foi consolidada e amplamente legitimada dentro desse sistema social específico. Através desse processo oculta-se a prioridade ontológica do ser social sobre o ser natural, assim como a prioridade formativa da sociedade sobre o indivíduo. É nesse sentido que questionamos também algumas das pressuposições levantadas pelo referencial teórico de Collins (2013) e corroboradas pelo autor, como por exemplo:

34 “In Darwinian terms, this represents a significant response to the question of what music is for: at a time in which the answer to this question is largely examined within the social sciences in terms of economic data concerning record sales and the consequences of passive consumption of the products of music [...] it is essential that we consider the biologically-determined musicality in all humans.”

[...] a pesquisa atual indica fortemente que o processamento musical e o processamento linguístico são mais do que apenas funções cognitivas complementares. *Como Koelsch afirma, 'o cérebro humano, particularmente em idades iniciais, não trata música e linguagem como domínios estritamente separados, mas antes trata a linguagem como um caso especial de música'.*³⁵ (COLLINS, 2013, p. 218, grifos nossos, tradução nossa)

Do nosso ponto de vista, aquilo que o estudo de Koelsch identifica não é uma "aproximação" entre música e linguagem na primeira infância, o que reduz um aspecto particular da linguagem – a fala, ressalva que não aparece no artigo – a um “caso especial de música” a partir do qual ela desenvolve-se, mas uma sensibilidade geral aos sons do ambiente e produção sonora do infante, a partir da qual tanto música quanto linguagem, enquanto desdobramentos complexos da práxis e não habilidades inatas, serão interiorizadas através da vivência em sociedade. A posterior socialização encarregar-se-á de separar, a partir disso, música e linguagem, adaptando-se ativamente às características ontológicas próprias que as tornam irredutíveis uma à outra.

É possível supor que uma das principais causas desse tipo de concepção é uma compreensão superficial do que seja a própria música, que conceitualiza esta a partir de um conjunto limitado e fragmentado de elementos que, sendo próprios da natureza do som, são interpretados como propriamente musicais. Isso ocorre de maneira bastante clara no artigo de Carneiro e Parizzi, no qual encontramos a seguinte afirmação:

Desde cedo, pais e bebês compartilham de um ‘alfabeto pré-linguístico’, *que possui características claramente musicais*, utilizando alterações de timbre, altura e contornos melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos. Esses recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças (Papousek M., 1996). (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91, grifos nossos)

Conseqüentemente, as autoras destacam que “Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (Papousek, H., 1996; Papousek, M., 1996)” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91). Entretanto, seguindo essa mesma lógica e considerando que o ser humano, principalmente em seus primeiros estágios de desenvolvimento, possui comportamentos instintivos compartilhados com outros animais superiores, seria legítimo

35 “[...] current research strongly indicates that music processing and language processing are more than just complimentary cognitive functions. As Koelsch put it, 'the human brain, particularly at an early age, does not treat language and music as strictly separate domains, but rather treats language as a special case of music'.”

supor também que todo animal sensível ao som e capaz de produzi-lo de formas variadas possui uma “musicalidade comunicativa” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91), visto que timbre, altura etc. apenas são propriedades intrínsecas da música por serem do próprio fenômeno sonoro. A solução, para usar os termos vigotskianos, é considerar que música não é um dos elementos que compõem as funções psicológicas inferiores, compartilhadas tanto por seres humanos quanto pelos animais, e sim que a capacidade de produzir sons variados é um desses elementos. A extensão da influência sobre a educação musical desse tipo de raciocínio avançado por Carneiro e Parizzi é evidenciada pelas próprias autoras:

Assim, pais e cuidadores das mais diversas culturas, através da ‘parentalidade intuitiva’, apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma predisposição biológica comportamental de pais [!] e bebês ao invés [sic] de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (Papousek, M., 1996) e *delineia um modelo primordial de conduta que deve ser seguida pelo educador musical*. (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91, grifos nossos)

Um dos autores mais utilizados pelas pesquisas que tratam do desenvolvimento cognitivo infantil é Jean Piaget. O pesquisador suíço propôs que tal desenvolvimento ocorre pela ativação, a partir da interação com o mundo, de habilidades inatas ao ser humano, portanto universais, o que demarcaria as distintas fases de maturação individual (os conhecidos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e formal). Mais adiante veremos como esta perspectiva foi questionada por Vigotski. Aqui, cabe ressaltar que, quando a perspectiva piagetiana é de alguma forma relacionada à interiorização da práxis social, geralmente ocorrem contradições que não podem ser solucionadas em seus marcos limitados. Podemos citar, como exemplo, o artigo *Musicalidade na performance* (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009). As autoras, ao optarem por construir pontes entre concepções culturalistas do desenvolvimento da musicalidade (como é o caso de Blacking e Elliot) e concepções bio-cognitivistas do desenvolvimento infantil (Piaget), não oferecem uma saída clara para a relação entre inatismo e socialização, afirmando, em vez disso, uma contradição insolúvel:

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, é sensato argumentar que esse processo não se inicia repentinamente, mas é construído passo a passo, na interação do sujeito com o objeto, nesse caso, a música. *No entanto, é natural ao ser humano a existência de mecanismos necessários para essa construção. Mesmo que não haja condições favoráveis, a musicalidade*

'corre pela veia de todos' (Barceló Ginard, 2003, p. 218). (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 38, grifos nossos)

1.2. Pedagogias ideologicamente conservadoras

Como argumentamos no segundo capítulo, toda concepção pedagógica, por mais limitada e particularista que seja, é capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento individual. Mas, se por um lado, não podemos falar de maneira simplista de concepções educacionais *falsas*, por outro podemos analisá-las em contraposição às possibilidades e capacidades imanentes do ser social, identificando os limites postos *a priori* ao desenvolvimento destas.

Esses limites estão intimamente relacionados a uma interpretação superficial das relações ontológicas e dialéticas entre as esferas do ser social. Entendemos ser ilustrativos desse processo a provocação de Schafer a respeito da “comunidade de aprendizes”, visto que, como viemos argumentando, o momento educacional ocorre necessariamente a partir de relações qualitativamente distintas entre quem ensina (professores) e quem aprende (alunos), por mais que tais relações sejam maleáveis e apresentem nuances significativas.

Assim, encontramos diversos artigos relacionados a supervalorização do polo das singularidades – especificamente, das singularidades dos estudantes – e das particularidades. No primeiro caso, a supervalorização das singularidades de forma alguma é uma tendência exclusiva da educação musical. A concepção da centralidade nos alunos foi consolidada entre fins do século XIX e começo do século XX, e desde então mostra-se como uma das concepções hegemônicas da educação. De modo geral, são enfatizados um ou mais entre os aspectos biológicos, cognitivos e/ou sociais, num processo permanente de construção de modelos educacionais conformados às ditas *necessidades dos alunos*.

O construtivismo é uma das mais difundidas concepções pedagógicas centradas nos alunos. Em Özgül (2009), que promove tal perspectiva, o construtivismo é descrito como “[...] uma abordagem baseada no estudante que permite aos estudantes reinterpretar o novo conhecimento à luz do que eles já vivenciaram e sabem. De acordo com essa teoria, todo indivíduo chega ao ambiente de aprendizagem com crenças e princípios básicos previamente adquiridos”³⁶ (ÖZGÜL, 2009, p. 117-118, tradução nossa). Diversas concepções educacionais foram derivadas dessa lógica, entre elas a chamada “aprendizagem significativa”. É o pressuposto que embasa a pesquisa de Galizia:

36 “[...] a student-based approach that allows students to reinterpret new knowledge in light of what they have already experienced and know. According to this theory, every individual comes to the learning environment with previously acquired beliefs and basic principles”

Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que *a música ensinada nas escolas deve ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia*. Para tal, discutiremos como os alunos de nível fundamental e médio fazem e vivenciam música hoje, quais músicas ouvem e como as selecionam e como a educação musical e os professores de música poderiam se adequar ou levar isso em consideração. (GALIZIA, 2009, p. 77, grifos nossos)

Por sua vez, Partti afirma:

Como um híbrido de associações, a sala de aula de música poderia potencialmente fornecer ambientes férteis para a importação e a exportação de conhecimento e ideias que interessam aos estudantes, e também um lugar seguro para o apoio mútuo e a negociação de valores e práticas. *Isso significa que a busca pela prática da “intermediação” na sala de aula não conduzirá necessariamente a uma compreensão profunda dentro do campo musical, mas proporcionará, por sua vez, um caminho para promover atitudes positivas e naturais no sentido de um raciocínio musical bem equilibrado e para a busca por práticas musicais equalitárias e, ao mesmo tempo, criativas.*³⁷ (PARTII, 2014, p. 14, grifos nossos, tradução nossa)

Este trecho sintetiza uma das consequências cruciais da centralidade nos alunos: a valorização das “atitudes positivas e naturais” sobre a música em detrimento da transmissão de conhecimentos aprofundados, claramente secundarizada no trecho destacado. É com este tipo de desconsideração pelos conhecimentos que se dá o processo do esvaziamento da educação, e é na valorização romântica das “atitudes positivas e naturais” frente à música que encontra-se a justificação, moralmente inquestionável (portanto essencialmente problemática em termos científicos e filosóficos), para a elaboração de currículos adequados aos “conhecimentos e ideias que interessam aos estudantes”.

Essa lógica abre espaço para que a intervenção pedagógica dos professores seja interpretada, a priori, como algo negativo, “traumatizante”, principalmente quando visa à correção de uma má compreensão do conteúdo trabalhado, como mostra o exemplo a seguir:

Nosso cuidado é alertar para o fato de que, sob certas circunstâncias, esses indícios preciosos [de envolvimento não dirigido dos alunos com a música] podem ser interpretados negativamente, e associados a sanções também negativas por parte dos professores (como correções, chamadas de atenção, olhares de reprovação, etc.), e podem ser motivo de entraves por parte das

37 “As a hybrid of memberships, the music classroom could potentially provide fruitful surroundings for importing and exporting knowledge and ideas that interest the students, and also a safe place for mutual support and negotiation of values and practices. This means that the pursuit of the practice of 'brokering' in a classroom will not necessarily lead to a profound understanding within the musical field, but it will in turn provide an avenue for advancing positive and natural attitudes towards rounded musical thinking, and to quest for equal, and at the same time creative, music-making practices.”

crianças, que podem ter seus respectivos desenvolvimentos musicais travados por confusões originadas da incompreensão de certos processos graduais de apropriação por parte das professoras. (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 114)

Vemos isso também em Green (2012), quando a autora, ao comentar sobre uma das atividades deduzidas de sua proposta de ensino (que veremos mais adiante), afirma: “Esta tendência de continuar e evitar corrigir levanta diversos tipos de questões em relação aos conceitos de ‘fluxo’ e prazer, cooperação, os tipos de objetivos que essa espécie de fazer musical envolve [...]” (GREEN, 2012, p. 71). Green defende, assim, a redução da intervenção dos professores, propondo a conhecida “transformação” destes em provocadores da (auto)aprendizagem dos estudantes, em “facilitadores”. A autora busca legitimar tal perspectiva através precisamente dos “desejos” dos alunos:

Perguntamos aos alunos o que acharam do fato de serem “jogados na fogueira” sem nenhuma ajuda dos professores. Quase todos concordaram que parte da diversão era não ser ensinado. Alguns disseram que teria sido “legal” se tivessem recebido mais ajuda dos professores. No entanto, investigações mais detalhadas revelaram que muitos deles queriam dizer que seria legal ter ajuda apenas quando fosse preciso. (GREEN, 2012, p. 71)

Mas de onde surgem os interesses e gostos dos alunos? Obviamente não há uma resposta única para tal pergunta – o que não significa dizer que não possamos nos aproximar de alguns de seus fatores principais. Se pressupomos que música não é uma práxis geneticamente determinada, podemos descartar igualmente o gosto musical das questões genéticas; logo, o gosto é necessariamente resultado de influências socioculturais. Concorrem para a formação do gosto do indivíduo desde os costumes musicais de pais e responsáveis, com os quais tem-se contato cotidiano, até as influências das redes de amigos e conhecidos, participação em comunidades específicas e assim por diante. O elemento em comum aqui é a influência decisiva de questões afetivas externas à estética musical no processo de produção da identidade pessoal.

A formação desta no âmbito das relações casuais e espontâneas da cotidianidade é da alçada do que convencionou-se chamar de *educação informal*, que engloba processos tão distintos quanto a preservação de culturas tradicionais e o consumo de mercadorias musicais da cultura *pop* (não nos interessa aqui tecer qualquer julgamento a respeito da qualidade estética das mesmas). Entretanto, tal fato não implica o nivelamento da capacidade de alcance e de influência de culturas musicais específicas. Há uma relação *desigual* de *poder de influência* que preside o jogo das particularidades sociais que concorrem para a produção do

gosto pessoal, relação esta que se torna evidente ao analisarmos a imensa capacidade de difusão, por exemplo, dos produtos culturais de uma indústria tão poderosa quanto a da música pop norte-americana entre contextos os mais variados, em comparação até mesmo com produtos culturais desses mesmos contextos³⁸.

Tal desigualdade está diretamente relacionada ao poder econômico. Através dele, a indústria cultural, com seus gêneros, estilos e obras musicais específicos, é capaz de *transcender* culturas em um nível incomparavelmente maior do que o das culturas tradicionais. É difícil conceber que um gênero específico possa ser globalizado sem o aporte financeiro da indústria, mesmo com o advento da internet. Não apenas isso: a indústria cultural, de maneira muito bem-sucedida, foi capaz de *produzir* seu próprio público através de décadas de padronização da sensibilidade estética, de criação de necessidades estéticas específicas que ela busca constantemente suprir – logo, quanto mais afastado dessa padronização encontra-se um determinado produto musical, menores são as chances de que o mesmo seja globalmente absorvido³⁹.

Por outro lado, a indústria capitalista é caracterizada por sua permanente revolução interna, sendo capaz de adaptar-se a mudanças produtivas bruscas que, à primeira vista, ameaçam-na, mas que logo são absorvidas e conformadas às suas necessidades. Se é impossível que a mesma seja capaz de conformar o gosto de *todos* os apreciadores de música a produtos específicos, isso não significa que ela não lucre com a diversidade de culturas musicais que surgem a sua margem. Gêneros como o rock, o rap e o hip-hop nasceram precisamente nas camadas marginalizadas e contraculturais da sociedade norte-americana, mas acabaram por ser adaptados e moldados em larga medida segundo as necessidades de produção de valor econômico, e foram, posteriormente, exportados com sucesso. A indústria musical, após a crise que acompanhou a popularização da troca de mp3s, por exemplo, já mostra sinais de adaptação aos novos tempos, dado o aumento do consumo legalizado de músicas digitalizadas e a expansão de serviços pagos de *streaming* (como no caso do *Spotify*), bem como a inserção da publicidade em sites como o *Youtube* (que já se mostra uma ferramenta fundamental de divulgação de artistas de grandes gravadoras).

38 Três tendências são marcantes aqui: 1) o poder de inserção de um mesmo gênero, estilo ou *hits* singulares em várias camadas da sociedade, desde classes até nações distintas; 2) a tendência ao monopólio e, conseqüentemente, à padronização; 3) a tendência à efemeridade, que condiz perfeitamente com a lógica da diminuição da taxa de lucro e a conseqüente necessidade de se produzir uma quantidade cada vez maior de mercadorias. Para o presente tópico de discussão, a centralidade nos alunos, a primeira tendência é a que nos interessa.

39 Podemos tomar como exemplo o segundo (qual o primeiro?) vídeo mais acessado da história do *Youtube*: *Gagnan Style (PSY)*. Apesar de ser produto da indústria cultural sul-coreana, aparte a utilização da língua nativa para a letra, a música é uma mistura de gêneros da música pop ocidental, marcadamente do rap e da música eletrônica.

A indústria, em certa medida, transforma os indivíduos em extensões dos mecanismos de difusão e consolidação da música *pop* de maneira análoga à forma como a fábrica transforma o trabalhador em apêndice das máquinas. E é precisamente nesse sentido que é do interesse do Capital aproximar as concepções educacionais à esfera da cotidianidade. Quando os professores aderem acriticamente às distintas vertentes das concepções que advogam a centralidade nos alunos e passam a elaborar seus planos de ensino de forma a adaptá-los aos “interesses” dos mesmos (e conseqüentemente ao interesse de autovalorização da indústria cultural), eles acabam por dar continuidade à adaptação da sensibilidade estética dos alunos aos produtos culturais padronizados, conformando, assim, o gosto das novas gerações às necessidades da indústria.

Voltando à análise do artigo de Green (2012), é marcante como toda a teoria da autora visa a legitimação de uma determinada imagem, altamente estereotipada, da infância e da juventude, por um lado, e a anulação da possibilidade de que qualquer trabalho que gire em torno do não familiar, daquilo que não é previamente conhecido pelos estudantes, possa vir a ser bem-sucedido. Através de uma lógica dicotomizante, a autora afirma que “Respostas positivas às delineações ocorrem quando as delineações correspondem, no nosso ponto de vista, a assuntos com os quais nos sentimos bem.” (GREEN, 2012, p. 63). Green continua:

Ao contrário, experiências negativas relacionadas aos *significados inerentes* surgem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de não compreender o que está acontecendo na música e, portanto, considerar a sintaxe musical ‘chata’ (que é como muitas crianças dizem se sentir em relação à música clássica). Respostas negativas às *delineações* ocorrem quando a música não é nossa; por exemplo, quando ela pertence a grupos sociais com os quais não nos identificamos (as crianças frequentemente dizem que ‘música clássica’ é para ‘gente velha’, ‘gente esnobe’ ou ‘exibidos’). A ‘alienação’ musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados. (GREEN, 2012, p. 64, grifos da autora)

E isso porque, para a autora, “De modo geral, escutar música clássica e/ou folclórica simplesmente não faz parte das práticas culturais da maioria das crianças das escolas” (GREEN, 2012, p. 65). Green não fornece dados que corroborem esta afirmativa, mas questionamos até que ponto é válido que uma concepção educacional gire em torno, basicamente, de julgamentos entre o que é “normal”, familiar (e “naturalmente” positivo), e o que é “anormal”, não instituído (e “naturalmente” negativo). O absurdo dessa concepção como um todo fica evidente quando deduzimos que, a partir dela, uma parte insignificante do que se foi feito até hoje com base nos Métodos Ativos (o Método Orff, por exemplo, que

utiliza canções folclóricas) ou nas concepções dos “compositores pedagogos”, cuja centralidade na música de vanguarda as afasta e muito do que é familiar aos estudantes, resultou em uma aprendizagem musical positiva, pois, “Sem escutar repetidamente, não há como desenvolver familiaridade estilística, e sem um pouco dessa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva com relação aos significados inerentes” (GREEN, 2012, p. 65). No mais, a teoria pressupõe que a maioria dos alunos já chega nas aulas com o gosto plenamente formado, ocultando o fato de que este está em processo contínuo de formação entre jovens e crianças.

Green buscou deduzir sua concepção pedagógica dos processos informais de aprendizagem entre músicos envolvidos com a cultura pop⁴⁰. A esfera da informalidade é marcada pela formação de grupos identitários, como é o caso das diversas culturas urbanas, e estimula um tipo de sentimento de pertencimento que faz com que estes grupos existam em paralelo, de forma “guetizada”. Os espaços que contrapõem-se a essa tendência, em termos estruturais, são as instituições formais de educação, como escolas de ensino básico e universidades. Como já afirmamos em outras oportunidades, a esfera da formalidade representa um *salto qualitativo* na ontologia da educação, visto que é no interior da mesma que surge a possibilidade de transcender os conhecimentos ligados às práxis imediatas e às culturas específicas. Dessa forma, entendemos que a educação formal é a que oferece o maior potencial para a democratização, levando-se em consideração os limites da presente sociedade, do conhecimento musical de culturas musicais variadas – para a quebra das identidades enrijecidas, como afirmamos no segundo capítulo. Simultaneamente, as instituições formais são espaços de disputas políticas, e as concepções educacionais que

40 “Podemos identificar cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, e como elas se distinguem da educação musical formal. Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação. Em contraste, na educação formal, os professores normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados. Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. Isso é bem diferente do contexto formal, que envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. Quarta característica: a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidade e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do ‘mundo real’. No domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos. Por fim, durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. Dentro do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução.” (GREEN, 2012, p. 68)

advogam a centralidade no aluno colaboram precisamente para o *afastamento* de tal potencialidade.

Os sistemas públicos de ensino fundam-se sobre um projeto mais ou menos declarado de reunir em um mesmo espaço, em um processo que estende-se ao longo de vários anos, a apreensão dos mais diversos conhecimentos humanos historicamente sistematizados e consolidados. Os limites que o capitalismo impõe ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ser social transparecem nas críticas que uma parte considerável dos pesquisadores tece sobre a educação formal e a pedagogia que supostamente a embasa (a vaga noção de “ensino tradicional”), que, através de uma série de mistificações, é alçada à condição de causa, e não consequência, de uma formação musical inadequada às supostas necessidades dos estudantes e, de modo geral, da sociedade (das mercadorias). Estas críticas fazem parte de um evidente movimento de desvalorização da educação formal.

Uma das estratégias mais comuns desse movimento é a prática de associar certos aspectos fundamentais da educação, tais como os processos de regularização do tempo pedagógico e da memorização e repetição de conteúdos⁴¹, a tipos ideais negativos, como é o caso da imagem estereotipada dos conservatórios, da “música de arte ocidental” e da práxis educacional em espaços formais de modo geral. Sobre o primeiro processo, Schroeder e Schroeder, ao relatarem seu estudo de caso, afirmam:

Nos episódios em foco, desse modo, podemos dizer que as emoções positivas que acompanharam as brincadeiras foram as grandes incentivadoras para que as crianças primassem por uma realização musicalmente bem cuidada, embora, conscientemente, isso não fosse relevante. Já nos momentos das aulas (posteriores e anteriores a esses episódios) em que as crianças eram solicitadas a buscar uma regularidade temporal pela professora de música, a forte motivação emocional não era a mesma e, como resultado, *havia uma espécie de regressão musical, perdendo-se em parte as conquistas adquiridas nas brincadeiras.* (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 109, grifos nossos)

41 Embora estes sejam processos comuns na educação informal: “Algumas pesquisas anteriores (Green, 2002; Lilliestam, 1996) investigaram as estratégias de aprendizagem adotadas em situações de aprendizado musical informal. Lilliestam (1996) argumenta que músicos que tocam de ouvido tratam dos seguintes problemas: identificar e copiar o que outra pessoa está tocando, lembrar da obra musical e fazer com que os dedos a executem. Ele argumenta também que aprender a tocar de ouvido requer ‘conhecimento tácito’, que pode ser compreendido de três formas distintas: aprender fazendo, conhecimento internalizado em nossa cultura ou conhecimento que não reconhecemos como conhecimento (Lilliestam, 1996)” (SEDDON; BIASUTTI, 2009, p. 191, tradução nossa; no original: “Some prior research (Green, 2002; Lilliestam, 1996) has investigated the learning strategies adopted in informal music learning situations. Lilliestam (1996) argues that musicians who play by ear address the following problems: identifying and copying what someone else is playing, remembering the piece of music and getting the fingers to play it. He also argues that learning to play by ear requires ‘tacit knowledge’ that can be regarded in three different ways: learning by doing, knowledge internalized in our culture or knowledge we do not recognize as knowledge (Lilliestam, 1996)”)

Duas ressalvas se fazem necessárias aqui: em primeiro lugar, não questionamos a veracidade do relato dos autores, visto que nosso objetivo é identificar os discursos negativos sobre escolarização veiculados pelos artigos, independente do tipo de pesquisa empreendido. Em segundo, cabe questionar até que ponto é possível uma "regressão musical" e a perda das "conquistas adquiridas nas brincadeiras", se o que foi desenvolvido entre as crianças realmente resultou em um aprendizado significativo.

Faz parte da desvalorização do ensino formal a prática de localizar aspectos educacionais também fundamentais, mas dessa vez valorizados pelos pesquisadores e alunos, a campos tão estereotipados quanto o que nos referimos, mas de maneira positiva; é o caso de identificar *ação* e *criatividade* com a esfera da música tradicional e *pop* e, de modo geral, com as práticas da educação *informal*. É o que vemos, por exemplo, em McPhail:

Aprender de ouvido não é algo alheio a todas as abordagens clássicas, *mas ler em detrimento de encontros musicais é frequentemente o resultado de grande parte da formação instrumental, em oposição à participação ativa estudantil*. Outras dimensões da musicalidade priorizadas no aprendizado informal, tais como a improvisação, a composição e a sensibilidade de apreciação podem ser prontamente integradas às aulas de instrumento.⁴² (MCPHAIL, 2013, p. 162, grifos nossos, tradução nossa)

E também:

Entretanto, revisões bibliográficas claramente sugerem que as práticas de ensino particular dentro do paradigma instrumentista ocidental são altamente verbais e conceituais, apesar do objetivo final ser sonoro. Ao contrário das práticas de transmissão na profissão ou em contextos informais de aprendizado musical, que são, em grande medida, tácitas.⁴³ (MCPHAIL, 2013, p. 163, tradução nossa)

Green (2012) aproxima-se significativamente de uma concepção espontaneísta da educação (a ideia de que o fazer leva automaticamente ao conhecer) quando afirma, no intuito de medir o ensino formal pelo informal, que "[...] a *análise* de música popular provavelmente não engajará os alunos em sala de aula; e, de qualquer forma, *análise* não tem nenhuma

42 "Learning by ear is not foreign to all classical approaches but reading at the expense of musical encounters is often an outcome of much instrumental tuition to the detriment of student engagement. Other dimensions of musicianship foregrounded in informal learning such as improvising, composing, and appreciating feel over technical perfection can be readily integrated into instrumental lessons"

43 "However reviews of the literature clearly suggest that one-to-one teaching practices within the Western instrumental paradigm are highly verbal and conceptual despite the ultimate goal being a sonic one. Unlike transmission practices in craft or informal arenas of music learning which are largely tacit"

semelhança com o modo como os músicos populares na realidade aprendem, eles próprios, a produzir sua música" (p. 68). Segundo a autora,

Essas práticas [educacionais dos músicos eruditos] também costumavam ser muito mais informais, profundamente localizadas dentro de redes de família de músicos ou nas relações entre mestres e aprendizes, por meio das quais os jovens adquiriam suas habilidades e conhecimentos imersos em uma comunidade de prática adulta. *Talvez tenhamos ido muito longe ao deslocar essas práticas para um território 'inautêntico' de princípios e procedimentos educacionais formais.* (GREEN, 2012, p. 77, grifos nossos)

Gainza (2011) demonstra uma forte tendência à inflacionar a responsabilidade dos "modelos tradicionais" de ensino (apresentados como contraponto aos modelos supostamente "revolucionários", como os métodos ativos – notadamente, a autora cita Willems como um dos grandes pedagogos da história – e o construtivismo) pela crise da educação. Segundo a pesquisadora,

La mayor desconexión, la más grave en la pedagogía actual, es la falta de pertinencia del modelo, consecuencia directa del des-centramiento de la praxis artístico-musical y la desintegración de la conciencia mental como base del proyecto educativo, A partir de esta falta de eje, todo lo demás resulta minimizado. El momento actual se presenta como una ocasión apropiada para revitalizar inteligente y sensiblemente la pedagogía de la música y *ponerla a la altura de las necesidades y circunstancias actuales y de las expectativas de niños y jóvenes y de toda la gente que ama la música.* (GAINZA, 2011, p. 18, grifos nossos)

Novamente aparece aqui, de forma acrítica, o apelo às necessidades dos estudantes, sem considerar que essas necessidades são fruto das contradições do sistema social. Paralelamente, em sua estratégia etapista para solucionar tal crise, Gainza (2011) propõe que o primeiro passo seja uma mudança de mentalidades que conduza a uma renovação pedagógica (GAINZA, 2011, p. 16). Com isso, a necessidade de uma mudança estrutural da própria base material do capitalismo (que ela mesma critica ao se referir, embora sem se aprofundar, ao neoliberalismo) nem sequer é mencionada – apesar de ser o motivo principal pelo qual a educação tem sido incapaz de garantir aos estudantes o desenvolvimento pleno de suas potencialidades latentes enquanto membros do ser social.

McIntosh, por sua vez, desconsiderando que talento e virtuosidade são objetivos buscados em vários gêneros da música popular (pensemos, por exemplo, nos guitarristas e demais instrumentistas de um estilo como o *power metal* ou nos instrumentistas virtuosos que

abundam no terreno do jazz), associa-os à música de arte ocidental em contraposição a um gênero popular tradicional – a música de gamelão. O autor afirma:

Quando comparada à música de arte ocidental, onde a participação dos indivíduos é significativamente dependente de suposições específicas sobre as noções de talento e virtuosismo, esperava-se que a música de gamelão – com seu foco sobre o aprendizado coletivo – capacitaria os participantes do LEIS [Literacy and Equality in Irish Society] a superar medos e percepções que de outra forma poderiam tê-los impedido de participar de um conjunto musical.⁴⁴ (MCINTOSH, 2012, p. 18-19, tradução nossa)

Partti afirma:

[...] a musicalidade dos músicos eruditos é significativamente influenciada pela tradição da especialização. Além disso, *enquanto músicos não-eruditos viam o fazer musical pela diversão como essencial para a expansão de sua musicalidade, para músicos eruditos o cerne do desenvolvimento parecia ser a prática solitária e deliberada.*⁴⁵ (PARTTI, 2014, p. 8, grifos nossos, tradução nossa)

Dentro da mesma lógica avançada por Partti:

Refletindo sobre os aprendizados dos meus entrevistados, fica claro que fomos todos lembrados do valor do aprendizado oral/por repetição e da importância de desenvolver nossas habilidades auditivas. *Fomos lembrados também da dissonância que pode ocorrer entre o aprendizado musical em ambientes acadêmicos, onde a ênfase reside sobre a perfeita execução das notas, frequentemente em detrimento do divertimento, e a prática musical em contextos mais informais, nos quais o foco é a participação e o divertimento.*⁴⁶ (KENNEDY, 2009, p. 178, grifos nossos, tradução nossa)

A conservação de conhecimentos, como vimos no segundo capítulo, é um pressuposto comum tanto da educação informal quanto da formal. Entretanto, o rótulo de "conservadorismo" misteriosamente recai apenas sobre a educação formal. Isso fica claro nesta afirmação: "Enquanto eu permaneço acreditando no poder das escolas, as ONGs me

44 "When compared with Western art music, where participation of individuals is heavily dependent on specific assumptions pertaining to notions of talent and virtuosity, it was hoped that gamelan music – with its focus on collective learning – would enable LEIS participants to overcome fears and perceptions that otherwise might have prevented them from participating in a music ensemble"

45 "[...] classical musicians' musicianship is heavily influenced by the tradition of specialization. Furthermore, whereas non-classical musicians regarded making music for fun as essential in terms of the growth of their musicianship, for classical musicians, the heart of development seemed to lie in solitary and deliberate practicing."

46 "Reflecting on the learnings of my informants, it seems clear that we were all reminded of the value of oral/rote learning and the importance of developing our aural skills. We were also reminded of the dissonance that can occur between music learning in academic settings where the emphasis is on note perfect renditions, often at the expense of enjoyment, and music making in more informal contexts, where the focus is on participation and enjoyment."

lembram do fato de que muitos jovens educadores de hoje podem não se juntar às escolas na esperança de que eles 'mudarão o status quo'. *Na verdade, até certo ponto se juntar às suas fileiras é abraçar o status quo*⁴⁷ (SCHMIDT, 2014, p. 40, grifos nossos, tradução nossa). É curioso que nem o autor nem estes supostos jovens educadores também não interpretem o trabalho nas ONGs (*precarizado*, do ponto de vista das condições trabalhistas) também como uma adaptação ao "*status quo*". Dessa forma, desvaloriza-se a educação formal através da idealização das ONGs:

*O foco que as ONGs colocam sobre o educar através da música – onde uma educação para a música, para seus aspectos técnicos, ainda se faz presente mas de forma secundária -- é dirigido a um desafio no-mundo [...] Este objetivo social e cultural [...] utiliza a música como uma forma de intervenção educacional, e não apenas como uma forma de desenvolvimento de capital cultural ou desenvolvimento acadêmico. [As músicas feitas nas escolas], independente das excessões nas quais os objetivos sociais são enfatizados, são geralmente mais focadas na transmissão e instituição de conteúdos e habilidades avaliáveis [...] [o foco rompe com] uma elaboração simplista de objetivos musicais inerentes e extrínsecos e desafia a noção do instrumentalismo na música – uma lógica que funciona bem dentro das fronteiras limítrofes da escola, onde a música pela música pode ser concebida, se não sempre aceita.*⁴⁸ (SCHMIDT, 2014, p. 43-4, grifos nossos)

Destacam-se nas citações acima os dois tipos de falsificação com base em estereótipos: um negativo, um positivo. Enquanto o espaço das ONGs é associado a práticas mais musicais ("educar através da música") e contextualizadas ("desafio no-mundo"), o espaço formal é apresentado justamente como o oposto, como limitado ("fronteiras limítrofes da escola"), de alguma forma destacado da realidade ("música pela música"), e "reduzido" a aspectos instrumentalistas, entre outras coisas⁴⁹.

47 "While I remain a believer in the power of schools, NGOs remind me of the fact that many young educator today may not join schools in hopes that they will 'change the status quo.' In fact, to a certain extent to join its ranks is to embrace the status quo."

48 "The focus NGOs place upon educating through music – where an education in music, its technical aspects, is still present, but secondary – is directed at an in-the-world challenge [...] This social and cultural aim [...] places music as a form of educational intervention, not simply as a form of cultural capital development or educational achievement. [Music done within schools,] regardless of exceptions where social aims are emphasized, are generally more focused on the delivery and institution of assessable content and skill [...] [the focus breaks] a simplistic construction of inherent and extrinsic musical aims and challenging the notion of instrumentalism in music – a logic that functions well within the limited boundaries of school where music for its own sake can be conceived, if not always accepted."

49 Para uma abordagem mais realista do Terceiro Setor, ver Penna, Nascimento e Barros, Mello (2012) – embora os autores concentrem a crítica na parte pedagógica, enquanto nós optamos por observar o papel de tais instituições no capitalismo. A apologética ao Terceiro Setor esconde a ligação intrínseca deste com as políticas neoliberais de "redução do estado", que vêm sendo implantadas de maneira cada vez mais abrangente desde a década de 1980. É apenas sob este marco que se torna possível compreender o aumento exponencial do número de tais entidades e a recusa, por parte dos governos, a universalizar substancialmente o acesso a todos os níveis do sistema público da educação.

É nítido que grande parte dos artigos envolvidos nesse processo de desvalorização da educação formal parte de estereótipos simplistas e valorações subjetivistas, contraditos por parte significativa das pesquisas etnológicas que têm esses espaços como objeto de estudo (SILVA E CUNHA, 2011; FRANÇA; AZEVEDO, 2012). Arroyo (2001, p. 60), por exemplo, afirma de maneira contundente que

[...] os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropologicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações. (ARROYO, 2001, p. 60)

Mais uma vez ressaltamos que o que está sendo analisado e questionado é algo que se coloca para além de cada artigo específico, ou seja: a densa atmosfera de desvalorização de sistemas formalmente organizados, alimentada por pré-concepções mais próximas do senso comum do que do conhecimento científico. Embora todos estes artigos tragam a advertência de que os resultados de suas respectivas pesquisas não devem ser generalizados, eles legitimam e alimentam uma série de generalizações acerca tanto das manifestações informais quanto das formais. Por outro lado, não há, entre eles, espaço para o contraditório, para posições que desafiem tais estereótipos.

Mas esse processo de desvalorização não ocorre apenas no nível das instituições. A centralidade nos alunos influenciará também as políticas públicas nacionais de educação. É o caso, por exemplo, do currículo sul-coreano. Kim nos informa que “o currículo revisado da Coreia recomenda aulas de música que são *centradas no aluno e autodirigidas*, de modo a proporcionar a participação colaborativa e ativa dos alunos”⁵⁰ (KIM, 2013, p. 415, grifos nossos, tradução nossa). Kim propõe, então, traduzir pedagogicamente os encaminhamentos da política educacional de seu país da seguinte forma:

Para implementar nosso programa curricular musical integrado à tecnologia, incorporamos cinco categorias em nossas aulas de música, quais sejam: 1) produção de toques de celular, 2) criação de efeitos sonoros, 3) criação de música de fundo para histórias, 4) produção de efeitos sonoros para vídeos, e 5) produção de música comercial. *Estas cinco categorias foram selecionadas porque as consideramos mais adequadas para aumentar o*

50 “The revised curriculum of Korea recommends music classes that are learner-centered and self-direct so as to foster students' collaborative and active engagement”

*interesse dos estudantes da geração internet.*⁵¹ (KIM, 2013, p. 416, grifos nossos, tradução nossa)

Veremos, no subtópico 1.4, outros exemplos de sistemas educacionais que estão no processo de adequar-se aos ideários pedagógicos conservadores. Por hora, com a afirmação grifada anteriormente, chegamos a um outro tema bastante explorado entre as produções dos pesquisadores da educação musical: a *motivação*.

Esta é uma questão que nos últimos anos tem tomado conta de várias publicações na área e que está intimamente relacionada às justificativas para o desenvolvimento e adoção de concepções educacionais centradas nos alunos. Em busca de formas de remediar as férreas imposições sociais ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e aos potenciais danos de saúde que as mesmas acarretam, surgiram várias teorias, principalmente no campo da psicologia (especificamente na psicologia do trabalho), que buscam uma saída pelo trabalho direto *com as e centrado nas* subjetividades. No âmbito da educação, supõe-se que a desmotivação seja resultado, sobretudo, da própria atividade pedagógica e, como tal, pode ser superada modificando-se as atitudes dos professores em relação aos alunos. Busca-se, assim, formas de trabalhar dentro dos limites do sistema, sem afirmar a necessidade de superar as verdadeiras bases da epidemia da desmotivação. Nesse sentido, a motivação é tida como um dos principais elementos para a pacificação, para a harmonização social. Não é coincidência que “No âmbito da gestão de recursos humanos, a temática da motivação foi desenvolvida pela administração” (AMATO; NETO, 2009, p. 88):

A partir do final do século XIX e início do século XX, com o crescimento da atividade produtiva e sua deflagração por diversas partes do mundo, começou a surgir uma preocupação em fundamentar teoricamente o gerenciamento de recursos materiais e humanos no interior das fábricas, surgindo daí a ‘administração científica’, representada por Frederick Taylor, em sua obra *Princípios de administração científica*, de 1911, e Henry Fayol. (AMATO; NETO, 2009, p. 88)

É nesse sentido que podemos entender como o discurso da motivação está relacionado, em Green (2012), e em várias outras pesquisas que advogam a centralidade nos estudantes, ao escanteamento dos conteúdos teóricos em detrimento do praticismo espontaneísta:

51 “To implement our music technology-integrated curricular program, we incorporated five categories into our music lessons, namely: 1) making cell phone ring tones, 2) creating sound effects, 3) creating background music for stories, 4) making sound effects for videos, and 5) making commercial music. These five categories were selected because we deemed them most suited to raising the interest of students of the Internet generation”

Os professores unanimemente identificaram a audição musical como a principal habilidade desenvolvida, juntamente com a prática de conjunto e as habilidades instrumentais e rítmicas. Também foram unânimes em concordar que a motivação e o prazer eram significativamente acima do normal. (GREEN, 2012, p. 73)

1.3. Constituição ontológica do capitalismo

É evidente que a falsificação do sistema capitalista alimenta diretamente o próprio processo de autoreprodução do mesmo. Um dos maiores trunfos do capital é permanecer escondido *in plain sight*, com seus ideólogos esforçando-se permanentemente tanto para deslegitimar seus aspectos fundamentais (como o trabalho enquanto fonte da geração de mais-valor) quanto para convencer a sociedade de que este é o sistema mais adequado à “natureza humana”, um modo de produção, portanto, insuperável.

Uma das características específicas do capitalismo é o processo de *produção da escassez artificial*: vivemos em uma sociedade cujo avanço tecnológico já é capaz de suprir as necessidades mundiais por valores de uso com vistas tanto a reprodução biológica dos seres humanos quanto de suas necessidades superiores, puramente sociais. Porém, por conta do abismo da desigualdade e da hierarquização classista, os produtos de ponta apenas são acessíveis a uma minoria. Mercadorias que para as classes altas e médias são bens de acesso praticamente garantido, como computadores e acesso à internet, ainda são largamente restritas para a maior parte da população mundial, principalmente nos países economicamente periféricos. A negligência da questão da restrição de acesso a bens de consumo (a exclusão digital) e a generalização das condições materiais de uma parcela da população ao todo levou alguns autores a superestimar o alcance de determinados modelos pedagógicos dependentes das variadas formas de tecnologia da informação. É o caso de Partii, que afirma: “Os softwares e hardwares musicais tornam possível *para quase qualquer pessoa* criar sua própria música, independente de sua formação instrumentista ou conhecimento formal e explícito de teoria musical”⁵² (PARTTI, 2014, p. 3, grifos nossos, tradução nossa).

A fetichização da tecnologia está na base de algumas teorias sociais específicas e politicamente conservadoras, dentre as quais destacam-se a teoria da “sociedade pós-industrial” e a já referida teoria da “sociedade do conhecimento”. Estas surgem nos países econômicos centrais e depois são exportadas, transplantadas para realidades e contextos cultural e materialmente diversos. Cunha, Lombardi, Ciszevski (2009) afirmam, por exemplo:

52 “Music software and hardware make it possible for almost anyone to create their own music regardless of their instrumental training or formal and explicit knowledge of music theory”

Os ‘quatro pilares da educação’ e a ‘educação ao longo de toda a vida’, as propostas mais importantes contidas no ‘Relatório Jacques Delors’ mostram que, para a educação da nova sociedade que surge, a ‘sociedade do conhecimento’, a aquisição apenas quantitativa de aprendizagens não promove o desenvolvimento de um ser humano completo. Para que esse desenvolvimento ocorra de maneira a proporcionar o crescimento da criança em todos os aspectos, é necessário que se desenvolvam, também, valores e atitudes e que haja estímulo à imaginação, à criatividade, à pesquisa, à pluralidade e principalmente à autonomia e à solidariedade. (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 47)

Identificaremos mais adiante, no subtópico 1.4, outras perspectivas músico-educacionais que propõem essa adequação aos *quatro pilares da educação*. Ainda no tocante à ideia de “sociedade do conhecimento”, Kim (2013) afirma:

*A atual sociedade baseada no conhecimento mudou o ambiente educacional ao se afastar da tradicional centralidade no professor, da unilateralidade, da memorização e do aprendizado por repetição. Através do uso de redes de computadores e da internet, a educação na sociedade mediada pelo conhecimento é interativa, na qual ambos professores e estudantes conduzem as aulas.*⁵³ (KIM, 2013, p. 414-5, grifos nossos, tradução nossa)

A ligação de tais teorias com as concepções centradas nos alunos fica clara aqui. O próprio artigo de Kim demonstra a confusão feita entre os conceitos de *conhecimento* e de *informação*. Informação diz respeito a dados e fatos imediatos e superficiais sobre a realidade, necessariamente fragmentados e incompletos, enquanto que o conhecimento é cumulativo, totalizador e lança luz sobre as legalidades da realidade. Essa valorização da informação em detrimento do conhecimento condiz com o ultra-individualismo que caracteriza o capitalismo contemporâneo, com a apologia pós-moderna às individualidades, à efemeridade, à memória de curto prazo em detrimento de um conhecimento sólido e duradouro, em suma: à formação de futuros trabalhadores satisfeitos consigo mesmos e, conseqüentemente, com o mundo, com sua própria “flexibilidade” e com as condições mais precárias de vida. No Brasil, propostas como as de Esperidião; Mrech (2009), para quem a sociedade em que vivemos é “[...] horizontalizada, cujas figuras de autoridade e os ideais vêm perdendo gradativamente o seu impacto. No passado, o pai, o professor e as demais figuras de autoridade ocupavam um lugar de destaque e eram vistos como os grandes agentes transmissores da cultura” (ESPERIDIÃO;

53 “The knowledge-based society of the present has changed the educational environment by moving away from the traditional teacher-centered, one-sided, memorization and learning by rote. Through the use of computer networks and the Internet, education in the knowledge-mediated society is an interactive one whereby both teacher and students lead classes.”

MRECH, 2009, p. 84) advogam toda uma reformulação na educação com o intuito de adaptá-la à "sociedade da informação":

Atualmente, vivemos em uma sociedade pedagógica ou sociedade da informação, na qual se privilegiam relações igualitárias. Uma das características principais da nossa cultura refere-se ao papel ocupado pelas mídias eletrônicas e televisivas, grandes agentes de transmissão, pois facilitam o acesso de grande parte das pessoas às informações. Com isso, a função da escola e a dependência do professor necessitaram ser reformulados drasticamente, levando a uma redefinição da própria educação, bem como da relação entre professor e aluno: o primeiro passou a ocupar outros lugares; tutor, pesquisador, orientador, parceiro, facilitador, etc. (ESPERIDIÃO; MRECH, 2009, p. 84)

Ocultam-se, assim, a necessidade *da indústria* de criar seus próprios consumidores, plenamente adaptados aos modismos culturais e tecnológicos da vez. E o que originalmente aparece como uma necessidade do Capital passa a ser interpretado pelos ideólogos como uma necessidade “da sociedade”. Isso está na base de afirmações como “uma disposição a encarar e acomodar o novo através da alteração das instituições existentes pode perfeitamente ser a chave para construir uma educação musical que responda às *necessidades dos estudantes do século XXI* de formas cada vez mais significativas”⁵⁴ (PARTTI, p. 15, 2014, grifos nossos, tradução nossa).

Os autores que exaltam acriticamente a tecnologia costumam desconsiderar vários aspectos negativos de modo a legitimar seu emprego e a adaptação social às mesmas, como a ainda massiva exclusão digital, os profundos processos de desinformação resultantes da saturação de informações e a facilitada difusão de notícias falsas, os experimentos sociais feitos sem o consentimento ou sequer conhecimento dos usuários através de redes sociais como o *Facebook* (TRUFFI, 2014), a vigilância por parte de governos e órgãos de inteligência, a negação do “direito ao esquecimento” etc. Desconsiderar tais aspectos negativos é uma atitude essencialmente anticientífica, até mesmo obscurantista.

A exclusão a serviços de qualidade como a educação é outro aspecto crítico da produção da escassez artificial, e encontramos pesquisadores que chegam mesmo à legitimá-la. Retomemos o exemplo das ONGs no Brasil. A análise destas instituições costuma variar entre o relativismo ingênuo e a apologia escancarada. Começando por esta última, o caso mais ilustrativo colhido na literatura é a já referida pesquisa de Schmidt (2014). Especificamente nesse artigo vemos claramente o falseamento da origem da maioria das ONGs que atuam no

54 “A willingness to both face and accommodate the new by altering existing institutions may well be the key to constructing a music education that answers the needs of 21st century students in even more meaningful ways.”

Brasil, ou seja: como estas resultam do processo iniciado nos anos 1990 de redução do Estado através das políticas neoliberais e o consequente oportunismo de empresas e megacorporações nacionais e internacionais interessadas em mostrar algum tipo de “contrapartida social” aos processos cada vez mais intensos de exploração de mais-valor e precarização do cotidiano. Schmidt afirma:

Independente da orientação educacional, *as ONGs no Brasil são invariavelmente criativas e disruptivas, eficientes em vários casos, e frequentemente uma forma educacionalmente produtiva de interação civil.* Elas levam alternativas culturais, sociais, de saúde e educacionais a áreas onde o domínio normalizado do governo está ausente, é ineficiente ou insuficiente [...] *Elas fornecem um tecido social que auxilia e talvez sustenta o crescimento de uma força econômica não-formal em larga medida dependente do empreendedorismo criativo* (ver United Nations, 2010). Eu argumento que tal empreendedorismo causa um impacto sobre e, ao mesmo tempo, é fomentado por práticas educativas que são fundamentais e críticas, localizadas e globais, baseadas na tradição e inovadoras, reconfortantes e arriscadas. Esta complexidade estrutural pode ser e em vários momentos é transportada para o domínio da música, e portanto é de amplo interesse para a educação musical.⁵⁵ (SCHMIDT, 2014, p. 35, grifos nossos, tradução nossa)

O autor defende, aqui, a ideia de que as ONGs surgem não como uma implantação de fora para dentro (tanto do Capital internacional quanto do nacional em relação às regiões pauperizadas) mas como uma auto-organização da própria população civil. Destaque-se ainda como as concepções de Schmidt estão intimamente conectadas a noção de *empreendedorismo*, utilizada aqui para justificar a apologia da economia informal, sem sequer discutir, entretanto, como esta é, ao mesmo tempo, uma das ideologias que justificam e garantem a precarização do trabalho no Brasil e fundamentam os crescentes ataques aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. A manipulação sentimentalista de Schmidt transparece inclusive nos títulos dados aos tópicos que relatam alguns casos específicos. A ONG *Orquestra de Flautas Villa-Lobos* é denominada como “Um lugar de conforto” (“A place of comfort”); a *Bagunçaço*, “um lugar de adaptabilidade” (“a place of adaptability”); e é por

55 “Regardless of the educational orientation, NGOs in Brazil are invariably creative and disruptive, in many cases efficient, and often an educationally productive form of civil interaction. They bring cultural, social, health, and educational alternatives to areas where the normalized realm of government is absent, ineffective, or insufficient [...] They provide a social fabric that aids and perhaps sustains the growth of a non-formal economic force largely dependent upon creative entrepreneurship (see United Nations, 2010). Such entrepreneurship, I argue, simultaneously has an impact upon and is fomented by educative practices that are foundational and critical, localized and global, tradition-based and innovative, comforting and risky. This structural complexity can and at times is transported into the realm of music, and thus of interest to music education at large”

conta dessa concepção específica da *adaptabilidade* que voltaremos ao artigo de Schmidt no próximo tópico.

Os discursos sobre o Terceiro Setor costumam ser apologeticos porque buscam afirmar a legitimidade dessas instituições em si mesmas, no contexto local e imediato. Os pesquisadores não as interpretam objetivamente através da análise de seu papel no interior do sistema social e educacional burguês. É sintomático que na esmagadora maioria das pesquisas sobre ONGs faltem dados sobre questões cruciais referentes as suas condições materiais de existência, tais como a estrutura física, a precarização e a flexibilização dos contratos trabalhistas, a impossibilidade de uma continuidade pedagógica de longo prazo, o aligeiramento curricular, o predomínio de culturas particulares e até mesmo a presença de concepções conservatoriais de ensino. Independentemente da qualidade educativa dessas instituições, é preciso refletir criticamente sobre a necessidade de ONGs na sociedade capitalista e, conseqüentemente, questionar por que os países “emergentes” e as comunidades marginalizadas da sociedade “necessitam” mais de sua presença.

Vimos, no terceiro capítulo, algumas das formas com as quais o Capital relaciona-se com a política institucionalizada. Em nossa sociedade, é impossível compreender todo o sistema de financiamento público e de investimentos em infraestrutura e no oferecimento de serviços básicos à população sem levar em consideração a própria produção do valor, sem levar em conta a centralidade da economia política. No entanto, encontramos na literatura várias pesquisas que investigam a relação entre educação musical e a elaboração de políticas públicas que sequer consideram a origem dos recursos financeiros exigidos para isso. É o que podemos denominar de *centralidade política*. O caso mais sintomático e ilustrativo é o número 28 da Revista da ABEM, edição comemorativa de aniversário de 20 anos da associação. A maior parte dos artigos publicados ali trata precisamente de políticas públicas, sem mencionar uma vez sequer a estrutura social que funda, condiciona e dirige a necessidade e a elaboração de tais políticas. Por outro lado, fica claro no artigo de Wolffenbüttel (2010) como a atenção à esfera política desconsidera os determinantes da esfera econômica:

É no contexto da influência que normalmente a política pública é iniciada, em que os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais da educação (Bowe et al., 1992). O contexto do texto político relaciona-se ao contexto da influência e, normalmente, ambos são articulados na linguagem baseada na busca do bem-estar geral do público. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho popular – normalmente populistas e do senso comum político (Bowe et al., 1992). O contexto da prática se refere a quem a política é dirigida, pois não é simplesmente recebida e implementada dentro desse cenário, mas está

sujeita à interpretação e recriação. O contexto dos efeitos envolve questões de justiça, igualdade e liberdade individual, podendo se apresentar nas categorias de efeitos gerais e efeitos específicos. Essa divisão sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 76)

1.4. Educação musical a serviço do Capital

Por fim, tratemos dos artigos que podem ser diretamente considerados como apologéticos ao sistema, seja por racionalizar, naturalizar e/ou relativizar a precarização da vida e do trabalho, seja por adotar acriticamente alguma das várias perspectivas ideológicas diretamente ligadas à ideologia burguesa. Partti (2014), por exemplo, advoga a necessidade de se desenvolver habilidades adaptadas às necessidades do mercado de trabalho, da indústria cultural de modo geral, o que denomina de “habilidades para os negócios” (“business skills”):

Em vez de promover o desenvolvimento de uma musicalidade compartimentalizada e firmemente enraizada em gêneros, estilos e comunidades particulares, deveríamos estar perseguindo algo mais dinâmico: uma *expertise* musical que se expande para além das fronteiras tradicionais e é desenvolvida como resultado de algo que poderia ser caracterizado como desenraizamento? [...] De fato, relatórios recentes do norte da Europa revisaram a relação entre as necessidades da indústria musical e as rotas de treinamento para os músicos, sugerindo que *o único caminho para o avanço para os músicos profissionais é o desenvolvimento da versatilidade musical e a adoção de habilidades tecnológicas, sociais e de negócios [business]*.⁵⁶ (PARTTI, 2014, p. 14, grifos nossos, tradução nossa)

Ou seja, o "único caminho" é adaptar-se ao mercado de trabalho, e não superá-lo. Voltemos, então, ao artigo de Schmidt (2014). Consideremos o trecho seguinte:

O principal conceito educacional [da ONG Bagunçação] está centrado em grupos de percussão de várias idades que constroem seus instrumentos a partir do lixo. A pedagogia envolvida nesse projeto focaliza a exploração de materiais locais (musicais e de outros tipos) e o poder transformativo da educação intencional [...] uma educação que conecta os estudantes ao fazer

56 “Instead of promoting the development of compartmentalized musicianship firmly rooted in particular genres, styles and communities, should we be pursuing something more dynamic: musical expertise that reaches beyond traditional boundaries and is developed as a result of something that could be characterized as uprootedness? [...] Indeed, recent reports in northern Europe, have reviewed the relationship between the needs of the music industry and the training routes for musicians, suggesting that the only way forward for professional musicians is the development of musical versatility and the adoption of technological, social and business skills”

musical ao desafiá-los a transformar seus próprios ambientes (figurativamente e literalmente), *ao mesmo tempo em que aposta que a viabilidade econômica depende da capacidade de adaptação* [...] a prática é ancorada no que eu denominei anteriormente de *uma educação social e culturalmente pertinente*, onde os objetivos intrínsecos da música são paralelos aos, ou de fato não se distinguem dos objetivos sociais, comunitários e econômicos alcançados através do fazer musical.⁵⁷ (SCHMIDT, 2014, p. 38, grifos nossos, tradução nossa)

Tal artigo é o exemplo mais ilustrativo de uma prática que vem tomando conta das pesquisas em educação musical, e das pesquisas qualitativas de modo geral: a relativização da pobreza e da precariedade. A "viabilidade econômica" mencionada por Schmidt não é, através desse tipo de leitura do mundo, intrinsecamente dependente da e condicionada pela estrutura do modo de produção, e sim da responsabilidade do próprio indivíduo, que deve desenvolver uma "capacidade de adaptação" mesmo às condições mais precárias. Desenvolvê-la seria, então, a chave para a melhora de suas condições de vida. Desse modo, apresenta-se a sociedade capitalista como insuperável e a necessidade de mudança estrutural é negada, pois, se a questão é, do ponto de vista dos indivíduos, desenvolver essa capacidade de adaptação, para que lutar pela superação do sistema? A pobreza, a desigualdade que gera a necessidade do assistencialismo estatal e privado do terceiro setor não é uma anomalia do capitalismo: é uma condição de sua existência e uma consequência necessária do imperativo de produção de mais-valor.

Mas a questão da adaptação direta dos indivíduos ao mercado de trabalho (sem especificar as características do mesmo, como os processos de exploração, precarização e criação de mais-valor) está marcadamente presente entre as investigações da área. Forrest; Watson (2012) defendem que a formação dos trabalhadores da música, no âmbito do ensino superior, seja pautada pela necessidade de adaptá-los às necessidades da indústria cultural, tema que foi levantado em uma conferência da ISME:

Na conferência de 2010 da Sociedade Internacional de Educação Musical [ISME], em Pequim, estudiosos de música do mundo inteiro pintaram uma imagem realista sobre as habilidades necessárias para as oportunidades de trabalho para músicos no mundo real da música. Eles concordaram unanimemente que a maior parte dos músicos profissionais deverá esperar

57 "The main educational concept is centered upon multi-age percussion groups that construct their instruments out of garbage. The pedagogy involved in this project focuses on the exploration of local materials (musical and otherwise) and the transformative power of purposeful education [...] an education that connects students to music-making by challenging them to transform their own environments (figuratively and literally), while betting that economic viability depends on the capacity for adaptation [...] the practice is anchored on what I called earlier a social culturally pertinent education, where music's intrinsic goals are in tandem, or in fact, indistinguishable from social, communal and economic aims achieved through music making."

participar de uma ampla gama de atividades e deverá ser capaz de adaptar-se a circunstâncias mutáveis. *Eles participarão comumente de carreiras de portfolio ou proteanas, que são "variadas e diversas e que não possuem estruturas formais de progressão e promoção"* (Burt-Perkins, 2010, p. 277). Como argumenta Michael Hannon (2010), *é uma descrição adequada para o músico que é versátil, flexível e adaptável no fazer musical através de uma ampla variedade de atividades* incluindo "execução, composição, arranjo, produção, organização, direção, ensino, pesquisa, crítica, reflexão filosófica, promoção, defesa e facilitação" (p. 278). *Em outras palavras, o músico proteano precisará montar um portfolio de atividades geradoras de renda para garantir a sustentabilidade de uma carreira.*⁵⁸ (FORREST; WATSON, 2012, p. 313, grifos nossos, tradução nossa)

É interessante destacar a analogia feita entre a carreira do músico na contemporaneidade e a figura mítica de Proteus, deidade grega transmorfa, pois ela, por um lado, legítima a cada vez mais nociva instabilidade da carreira musical e, por outro, oculta, a partir da ideia da formação de profissionais versáteis, flexíveis etc. os impactos negativos que a crise do Capital impõe à classe trabalhadora, entre elas o aprofundamento da exploração e da extenuação individual através da intensificação das jornadas de trabalho e a consequente precarização da existência. No nosso entender, o músico de hoje, assim como todos os outros trabalhadores, está mais próximo de Sísifo, embora em uma condição ainda mais injusta e absurda visto que a rocha a qual o personagem está condenado a empurrar até o cume da montanha aumenta consideravelmente de tamanho cada vez que a labuta é reiniciada. A questão da adaptação dos trabalhadores a uma "carreira de portfolio" é discutida, ainda, por Brown (2009, p. 372) e Lebler; Burt-Perkins; Carey (2010, p. 233).

Kerr; Knight (2010) descrevem uma parceria onde o programa de bacharelado do *Central Queensland Conservatorium of Music*, vinculado à Universidade Central de Queensland, na Austrália, fornece estagiários periodicamente a um resort turístico, o que agrega valor à mercadoria de luxo ali comercializada. Entretanto, é significativo que nada seja dito sobre a parceria em si, sobre os processos financeiros, o impacto do fornecimento desta mão de obra que, até onde podemos concluir, é *gratuita* etc.

58 "At a 2010 International Society for Music Education conference in Beijing, music scholars from around the world painted a realistic picture of the skills required for employment opportunities for musicians in the real world of music. They unanimously agreed that most professional musicians will expect to undertake a broad range of activities and will need to be able to adapt to changing circumstances. They will commonly engage in portfolio or protean careers that are "varied and diverse and which lack formal structures for progression and promotion" (Burt-Perkins, 2010, p. 277). As Michael Hannon (2010) argues, it is a suitable descriptor for the musician who is versatile, flexible and adaptable in music-making through a wide variety of activities including "performing, composing, arranging, producing, organizing, directing, teaching, researching, critiquing, philosophizing, promoting, advocating and facilitating" (p. 278). In other words, the protean musician will need to assemble a portfolio of income-generating activities to ensure the sustainability of a career."

Desde 2002, o CQCM mantém uma parceria com o HIE. Esta parceria envolve de quatro a seis visitas anuais dos estudantes do Bacharelado de Música (jazz e popular) à Ilha Hamilton (HI), para participarem, de três a dez dias, de performances e atividades educacionais a cada visita. Como parte de cada visita, todos os estudantes dentro desse nível executam performances diárias nos vários bares, restaurantes e áreas de entretenimento da ilha. Isso proporciona aos estudantes participantes experiências de performance fora do campus e baseadas na indústria.⁵⁹ (KERR; KNIGHT, 2010, p. 302)

Como vimos no terceiro capítulo, o Capital, através de instituições como o Banco Mundial e a UNESCO, vem promovendo desde a década de 1980 um ideário específico com o objetivo de adaptar *globalmente* as novas gerações da classe trabalhadora às transformações no âmbito dos processos produtivos. Faz parte deste ideário, por exemplo, a noção de *aprendizado ao longo da vida*, ou *lifelong learning*. De acordo com Rodrigues, que outrossim sumariza perfeitamente a relação dos encaminhamentos educacionais que viemos explorando neste tópico com as necessidades da sociedade das mercadorias,

Em que pesem os argumentos “inclusivos” sobre os quais a referida perspectiva educacional tem sido apresentada, a concepção de educação que a engendra se coaduna com o projeto histórico disseminado pela UNESCO ao longo de sua história, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista. Desse modo, seus aportes teóricos apontam para uma concepção de tempo e história que eterniza o presente, uma conjuntura histórica descrita como inexorável, dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico, pela dependência e subordinação dos conhecimentos às novas “economias do conhecimento”. Promove-se uma expulsão da “utopia” do campo da história, visando à construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência. (RODRIGUES, 2011, p. 217)

A concepção de aprendizado ao longo da vida alicerça, por exemplo, a perspectiva de Roulston (2010):

[...] em várias culturas não-ocidentais, a aprendizagem ocorre ao longo da vida e de maneira informal. Essa concepção do-berço-ao-túmulo de aprendizado da música ao longo da vida foi defendida veementemente por compositores, músicos e educadores musicais através de centenas, se não milhares de anos. Entretanto, nesta era de especialização e compartimentalização do século 21, é útil para os educadores musicais

59 “Since 2002, the CQCM has maintained a partnership with HIE. This partnership involves the Bachelor of Music (jazz & popular) students visiting Hamilton Island (HI) four to six times annually to engage in 3 to 10 days of performance and educational activities on each visit. As a part of each visit, all students within the degree deliver daily performances in the island’s many bars, restaurants and entertainment areas. This provides the participating students with off-campus industry-based performance experience.”

prestar nova atenção ao que pode ser o aprendizado musical ao longo da vida, e a como os professores de música podem motivar os adultos nas experiências musicais em contextos informais.⁶⁰ (ROULSTON, 2010, p. 348)

Em Cunha; Lombardi; Ciszewski (2009), temos que:

A formação musical de professores generalistas geralmente se dá por meio de oficinas, cursos e projetos de formação continuada. Assim, considera-se que a ‘educação ao longo de toda a vida’, é um importante aspecto a ser considerado, uma vez que a ideia do relatório não é a contraposição entre formação básica e formação continuada, mas sim uma resposta à necessidade do professor de acompanhar as inovações e vencer os novos desafios proporcionados pelas rápidas transformações que se vive atualmente num mundo em mudança. (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 45)

Da mesma forma, Özgül (2009) defende que

O intuito do Currículo de Ensino do Curso Elementar de Música é equipar os professores para que possam capacitar os estudantes a fazer do envolvimento com a música algo a ser buscado ao longo da vida. *As atividades musicais devem encorajar os estudantes a tornarem-se cidadãos cooperativos e amantes da paz, dotados de orgulho cívico, tolerância pelas outras culturas, sensibilidade e abertura às outras belas artes, assim como a ter confiança em si mesmos enquanto músicos.*⁶¹ (ÖZGÜL, 2009, p. 117, grifos nossos, tradução nossa)

Vale ressaltar, ainda, a articulação dessa proposta com a concepção construtivista de aprendizagem: "Ela foi preparada de acordo com a 'abordagem construtivista' – uma abordagem baseada no estudante que permite aos estudantes reinterpretarem o novo conhecimento à luz do que eles já vivenciaram e sabem"⁶² (ÖZGÜL, 2009, p. 117-118).

Outra noção central do ideário educacional da UNESCO é a dos *Quatro pilares da educação*. Mencionamos sua influência sobre o sistema de ensino brasileiro no terceiro capítulo; vejamos aqui, especificamente, sua influência sobre a educação musical. Em Andreu *et al.* (2009), os autores afirmam que:

60 “[...] in many non-western cultures, learning is lifelong and informal. This cradle-to-grave conception of lifelong music learning is one that composers, musicians and music educators have eagerly embraced for hundreds, if not thousands, of years. However, in this 21st-century era of specialization and compartmentalization, it is useful for music educators to refocus on what lifelong music learning might look like, and how music teachers might engage adults in musical experiences in informal settings.”

61 “The vision for the Elementary Music Course Teaching Curriculum is to equip teachers to enable students to make involvement in music a lifelong pursuit. Music activities should encourage students to become cooperative and peace-loving citizens instilled with civic pride, tolerance for other cultures, sensitivity and open-mindedness to the other fine arts as well as confidence in themselves as musicians.”

62 "It was prepared in accordance with the ‘constructivist approach’ – a student-based approach that allows students to reinterpret new knowledge in light of what they have already experienced and know"

As funções da educação formal devem ser redefinidas hoje para atender não só aos valores que se tem divulgado na escola tradicional, delimitados para a aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos, entre outros (Bourdieu, 1997; Herrera; Lorenzo, 2007), mas também para que a escola assuma seu rol social desde uma perspectiva aberta, plural, democrática e crítica que potencie o trabalho cooperativo, a tolerância e o respeito, a convivência, a integração e a participação de todos os membros da comunidade, *transmitindo novos valores mais adequados à sociedade atual* (Centelles, 2005; Gairín; Martín, 2004; Print, 2003). Definitivamente, como estabelece Jacques Delors (1997), a educação no século XXI deve se organizar em torno de quatro aprendizagens básicas: a) aprender a conhecer (conhecimentos); b) aprender a fazer (procedimentos); c) aprender a viver juntos (atitudes e habilidades sociais); d) aprender a ser (fundamentação da personalidade). De acordo com esse autor, essas aprendizagens devem buscar o pleno desenvolvimento das capacidades das pessoas ao longo de sua vida, sua integração e adaptação dentro da sociedade, assim como a aprendizagem permanente (ANDREU *et al.*, 2009, p. 68, grifos nossos)

Por fim, Cunha; Lombardi; Ciszewski (2009) defendem que

Com o intuito de estabelecer relações entre a formação musical dos professores generalistas e os ‘quatro pilares da educação’, optou-se por retomá-los, tendo em vista responder à questão: o que deve ser contemplado na formação musical de professores generalistas? Para facilitar o entendimento, estabeleceram-se alguns princípios importantes para a formação musical dos professores, a partir de cada um dos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 46)

Todo esse ideário acaba influenciando decisivamente a organização dos sistemas nacionais de ensino, como aponta Mateiro:

A reforma da educação superior tem avançado constantemente na maioria dos países do mundo ao longo das últimas décadas. O que pode ser notado é que há muitas similaridades entre as mudanças em cada país, independente das condições sociais, históricas e econômicas. De acordo com Rivzi (2008), todos os países estão seguindo os preceitos da mesma ideologia neoliberal do mercado (práticas tomadas do mundo corporativo) para as reformas educacionais, de forma a cumprir com as exigências da economia global e com as novas exigências do mercado de trabalho.⁶³ (MATEIRO, 2011b, p. 45, tradução nossa)

Os preceitos mencionados por Mateiro influenciam, por exemplo, o sistema educacional chinês:

63 “The reform of higher education has been constantly moving forward in most countries of the world during the last decades. What can be noticed is that there are many similarities between the changes in each country, regardless of the social, historical and economic conditions. According to Rivzi (2008), all countries are following the precepts of the same neoliberal market ideology (practices taken from the corporate world) for the education reforms in order to meet the requirements of the global economy and the new requirements of the labor market.”

Os critérios para a elaboração de um novo currículo de música incluem a modernização, a internacionalização e as habilidades e valores estéticos necessários para uma educação da pessoa integral (Ministério da Educação, República Popular da China, 2001b, p. 2; Grupo de Edição de Recursos Para o Ensino ‘Zhongxue Yinyue Jiaoxuelun Jiaocheng’ para Professores de Ensino Secundário, 2001, p. 4). Novas forças econômicas e novas ideias produziram novas atitudes sociais e políticas, especialmente entre os mais jovens (Mok, 2005). A educação moral chinesa tem sido influenciada pela modernização (Qi & Tang, 2004), enquanto espera-se que a diversidade cultural e o pluralismo sejam introduzidos na política, na teoria e na prática da educação musical⁶⁴ (HO, 2010, p. 80, tradução nossa)

O espanhol:

[...] a música na LOE [Lei Orgânica de Educação da Espanha] (Espanha, 2006a) apresenta uma clara direção de interesses para o conhecimento sobre os estilos musicais que os estudantes apresentam, conectando esse interesse com a formação nos elementos necessários para fomentar a capacidade criativa e reflexiva frente ao fenômeno musical e reforçando a ideia de que a Música na Educação Secundária Obrigatória (ESO) deve partir das músicas mais próximas às preferências musicais do alunado, tal como se tem defendido em múltiplos estudos (Folkestad, 2006; Green, 2002; Regelski, 2006; Stalhammar, 2000). (ANDREU *et al.*, 2009, p. 69)

E o australiano:

A justificativa para a introdução do aprendizado essencial embasa-se na insatisfação com o atual currículo baseado em resultados, elaborado a partir de oito áreas-chave de aprendizado (por exemplo, o Victorian Curriculum and Assessment Authority [VCAA], 2004) e com o fenômeno descrito como "currículo superlotado", particularmente no currículo escolar primário (elementar) [...] Cada departamento de educação definiu a tarefa de reconsiderar seu currículo de forma que o mesmo possa atender aos desafios esperados do século XXI. As autoridades curriculares identificaram que a escolarização estava "falhando no sentido de motivar um número significativo de estudantes e falhando para equipar todos os estudantes com o conhecimento, as habilidades e atributos exigidos para serem cidadãos

64 “The criteria for writing a new music syllabus include modernization, internationalization, and the skills and aesthetic values needed for a whole-person education (Ministry of Education, the People’s Republic of China, 2001b, p. 2; Teaching Resources Editing Group for ‘Zhongxue Yinyue Jiaoxuelun Jiaocheng’ for High School Teachers, 2001, p. 4). New economic forces and new ideas have produced new social and political attitudes, especially amongst the young (Mok, 2005). Chinese moral education has been influenced by modernization (Qi & Tang, 2004), whilst cultural diversity and pluralism are expected to be introduced into policy, theory and the practice of music education.”

efetivos dentro de uma economia globalizada".⁶⁵ (FORREST; WATSON, 2012, p. 149-150, tradução nossa)

Entonces se produce una tensión, casi una confrontación, porque la justicia en oportunidades no está en consonancia con una diversidad que quizá surgió de la injusticia y que acentuó las diferencias no por razones sociales, sino económicas. Se da una fusión de identidades que complejiza las relaciones y puede escindirnos étnicamente o clasísticamente.

(Batres, 2011, p. 20)

2) APROXIMAÇÕES À IDEOLOGIA RADICAL

Consideramos que a ideologia radical é aquela que fundamenta a luta pela superação estrutural do modo de produção capitalista. Radical, aqui, não é sinônimo de extremismo, mas de *radicalidade*, ou seja, da busca pelas raízes das problemáticas centrais que permeiam a sociedade. Tal ideologia implica na afirmação da capacidade de autoconstrução da humanidade, o que, por sua vez, condiz com o reflexo revolucionário da ontologia do ser social. Ela implica, entre outras coisas, em lançar luz ao abismo que separa as capacidades latentes de desenvolvimento livre tanto da sociedade quanto dos indivíduos, por um lado, e os impedimentos colocados pelo capitalismo a esse desenvolvimento.

Os artigos aqui analisados aproximam-se, adotando ou não o referencial marxista, da ideologia radical, ao mesmo tempo enriquecendo-a e contribuindo para o esclarecimento ainda maior das relações entre o ensino de música, o capitalismo e o ser social. Tais investigações surgiram a partir de investigações atentas à totalidade social e comprometidas não com a justificação e legitimação do cotidiano, com a adaptação ao *hic et nunc* burguês, mas com sua explicação e análise criteriosa.

2.1. *Constituição ontológica do ser social*

As habilidades relacionadas à percepção e apreciação musical apenas podem ser compreendidas como específicas ao ser social. O ser humano não nasce com o sentido

65 “The rationale for the introduction of essential learning has been based on the dissatisfaction with the current outcomes-based curricula built around eight key learning areas (e.g., Victorian Curriculum and Assessment Authority [VCAA], 2004) and the phenomenon described as the ‘crowded curriculum’ particularly in primary (elementary) school curricula [...] Each education department set the task to reconsider its curriculum so that it would meet the anticipated challenges of the 21st century. The curriculum authorities identified that schooling was ‘failing to engage a significant number of students and failing to equip all students with the knowledge, skills and attributes required to be effective citizens within a globalized economy’ (VCAA, 2004, p. 1).”

auditivo plenamente formado, pois, além da sensibilidade puramente biológica que preside as primeiras etapas do desenvolvimento e estipula os limites físicos da audição, a escuta transforma-se progressivamente em um sentido mediado por ferramentas cognitivas interiorizadas ao longo da vida. A atenção dirigida, o reconhecimento de padrões e a capacidade de coordenar o corpo de acordo com um "procedimento-guia" sonoro (seguir um ritmo com palmas ou cantar, por exemplo) são algumas dessas ferramentas.

Assim, a escuta humana pode ser complexificada através do contato com as mais diversas tradições musicais, em um processo permanente de sensibilização e refinamento. Marx, apesar de fornecer significativos indícios dos caminhos a serem trilhados para se compreender o ser humano individual em sua conexão ineliminável com a sociedade que o precede e o transcende, não se deteve largamente sobre tais questões; coube a filósofos e cientistas posteriores, inspirados pelo conjunto da obra marxiana, desenvolver esta conexão. Mas é interessante notar que em uma das vezes em que Marx trata do assunto diretamente o exemplo da música é utilizado:

[...] os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas [...] se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos [...] a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. (MARX; ENGELS, *apud* SUBTIL, 2007, p. 76)

O ouvido musical é, portanto, resultado de um complexo processo de desenvolvimento histórico da sociedade e de socialização dos indivíduos, e sua aquisição individual depende intrinsecamente da educação. Bourdieu e Darbel (2007), em *O Amor pela Arte*, questionam a ideia de que o gosto artístico seria natural e espontaneamente desenvolvido, ao demonstrar a relação positiva entre nível de escolarização e a frequência a museus de entrada gratuita em vários países da Europa; os autores constatam que frequentadores de museus que tiveram uma ampla educação em artes visuais tendem a passar mais tempo apreciando os quadros e a perceber mais detalhes dos mesmos, o que possibilita uma visão rica e minuciosa sobre a obra como um todo.

Seguindo essa lógica, os resultados do estudo de MacLeod; Geringer; Scott (2009) sobre o impacto das aulas de música entre alunos do ensino médio e universitários apontam que "os ouvintes com mais treinamento perceberam a música de maneira distinta daqueles com menos treinamento [...] parece que o aumento do treinamento permite aos ouvintes

focalizar uma gama mais extensiva de elementos musicais específicas àquele trecho em particular"⁶⁶ (MACLEOD; GERINGER; SCOTT, 2009, p. 227, tradução nossa). Analogamente, no campo do ensino de instrumento, Geringer; McLeod; Ellis constataram que "os instrumentistas mais experientes (estudantes universitários) foram mais precisos na tarefa de identificar os estímulos. Esta descoberta apoia a ideia de que a percepção tonal, especialmente a percepção tonal de tons em vibrato, é uma habilidade aprendida e praticada"⁶⁷ (GERINGER; MCLEOD; ELLIS, 2014, p. 27). Outras pesquisas nesse sentido podem ser encontradas em Daugherty, Manternach e Brunkan (2012).

A partir de uma ampla revisão bibliográfica acerca da forma como distintas vivências musicais e educacionais provocam mudanças na estrutura das redes neuronais, o que aponta precisamente para a prioridade da socialização sobre a biologia, Hallam (2010) afirma:

Tomadas conjuntamente, as evidências sugerem que os substratos cerebrais de processamento refletem a "biografia de aprendizado" de cada indivíduo (Altenmuller, 2003, p. 349). Biografias de aprendizado individuais, por sua vez, refletem as oportunidades e influências disponíveis dentro da cultura prevalecente. Na medida em que participamos de atividades musicais diferentes através de longos períodos de tempo, mudanças permanentes ocorrem no cérebro. Estas mudanças refletem não apenas o que aprendemos mas também como aprendemos. Elas influenciarão também até que ponto nossas habilidades desenvolvidas podem ser transferidas a outras atividades.⁶⁸ (HALLAM, 2010, p. 270)

Por sua vez, a musicalidade inata é questionada por Hendricks; Mcpherson (2010) de duas formas distintas: em primeiro lugar, o que talvez outros autores considerassem como indícios de que a música deve sua existência à biologia – o caso de crianças que possuem maior facilidade em desenvolver habilidades musicais – é aqui interpretado simplesmente como uma sensibilidade ao som em geral; em segundo lugar, mesmo uma maior precisão perceptiva inata é questionada:

66 "[...] listeners with more training perceived music differently from those with less training [...] it seems that increased training allows listeners to focus on a more extensive range of musical elements that are specific to that particular excerpt [...]"

67 "[...] performers with more experience (university students) were more accurate at matching the stimuli. This finding lends support to the idea that pitch matching, especially pitch matching of vibrated tones, is a learned and practiced skill"

68 "Taken together, the evidence suggests that the brain substrates of processing reflect the 'learning biography' of each individual (Altenmuller, 2003, p. 349). Individual learning biographies in turn reflect the available opportunities and influences within the prevailing culture. As we engage with different musical activities over long periods of time permanent changes occur in the brain. These changes reflect not only what we have learned but also how we have learned. They will also influence the extent to which our developed skills are able to transfer to other activities."

Até que ponto a acuidade auditiva é única a certas crianças "dotadas" é, entretanto, difícil de ser avaliado à luz das potenciais influências ambientais e intrapessoais. As reações infantis a variações sonoras podem, por exemplo, ser resultado de seu interesse pela novidade (Sloboda, 1985). Até mesmo em casos nos quais a pesquisa científica tenha determinado a relação entre a musicalidade e a estrutura cerebral, como no caso de jovens que possuem ou não ouvido "absoluto" (Schlaug, Jäncke, Huang, & Steinmetz, 1995; Wilson, Lusher, Wan, Dudgeon, & Reutens, 2009), as variações de aprendizagem e experiência influenciam igualmente mudanças na estrutura cerebral (ver Howe et al., 1998; Wilson et al., 2009), obscurecendo assim a problemática da causa versus efeito.⁶⁹ (HENDRICKS; MCPHERSON, 2010, p. 90, tradução nossa)

Como discutimos no segundo capítulo, o trabalho engloba dois momentos específicos e complementares: teleologia e causalidade. Esta é também a base de *todas* as manifestações da práxis, incluindo pores teleológicos superiores como a música. É a esse processo que referem-se, com base em Hickey e Webster, Coulson e Burke:

Hickey e Webster descrevem o processo criativo como "o pensamento que ocorre quando uma pessoa está planejando produzir um produto criativo". Em seu Modelo de Pensamento Criativo em Música, Webster inclui quatro estágios de pensamento criativo: preparação, incubação, iluminação e verificação. Ele acredita que *o pensamento criativo, particularmente em música, exemplifica a complexidade do processo de desenvolvimento de uma ideia criativa em um produto.*⁷⁰ (COULSON; BURKE, 2013, p. 429-430, grifos nossos, tradução nossa)

Com esta constatação, à primeira vista simples e óbvia, os autores caracterizam precisamente a música enquanto uma manifestação específica da humanidade. Quanto à importância do processo de trabalho em si, enquanto mediador homem-natureza com fins de criar valores de uso, temos o artigo de Matsunobu (2013). Primeiramente, o autor constata, através da revisão de trabalhos etnográficos, que nos grupos mais à margem do modo de produção capitalista é normal que os processos de produção e apropriação pelos próprios trabalhadores do produto produzido estejam intimamente relacionados:

69 "The extent to which aural acuity is unique to certain 'gifted' children is, however, difficult to assess in light of potential environmental and intrapersonal influences. Infant reactions to sound variations may, for example, be a result of their interest in novelty (Sloboda, 1985). Even in cases where scientific research has determined a relationship between musicality and brain structure, such as in the case of youth who do or do not possess 'perfect' pitch (Schlaug, Jäncke, Huang, & Steinmetz, 1995; Wilson, Lusher, Wan, Dudgeon, & Reutens, 2009), variations in learning and experience influence changes in brain structure as well (see Howe et al., 1998; Wilson et al., 2009), thus clouding the issue of cause versus effect."

70 "Hickey and Webster describe the creative process as 'the thinking that takes place as a person is planning to produce a creative product'. In his Model of Creative Thinking in Music, Webster includes four stages of creative thinking: preparation, incubation, illumination, and verification. He believes that creative thinking, particularly in music, exemplifies the complexity of the process of developing a creative idea into a product"

Em uma cultura na qual o papel integrado do criador/tocador permanece preservado, os praticantes de música estão frequentemente envolvidos na criação de instrumentos. Percussões e flautas são frequentemente produzidas pelos tocadores. Exemplos de tais instrumentos são a flauta nativo-americana, o aborígine didjeridu e a flauta japonesa shinobue, para citar alguns exemplos.⁷¹ (MATSUNOBU, 2013, p. 191, tradução nossa)

O estudo de Matsunobu relata, então, um caso que envolve *todas* as etapas do processo de trabalho simples e a posterior apropriação e significação humana do objeto, do valor de uso construído – o que o autor denomina como "atividades orgânicas através da música" ("organic activities through music"):

[...] este estudo observa especificamente estudantes adultos de música, cujo engajamento musical envolve a produção de instrumento e a prática duradoura da música. O caso em questão é o dos praticantes da flauta japonesa de bambú, especialmente da flauta *shakuhachi*. Entre as várias flautas existentes no mundo, a *shakuhachi* é um caso único tanto pela sua popularidade internacional quanto pelo envolvimento dos praticantes na produção do instrumento. Os entrevistados nesse estudo estão envolvidos no processo orgânico de colheita do bambú, de produção do instrumento e da execução musical nos instrumentos construídos por eles mesmos.⁷² (MATSUNOBU, 2013, p. 193, grifos do autor, tradução nossa)

O que Matsunobu descreve é o projeto teleológico que leva os praticantes do *shakuhachi* a colher um tipo de bambu específico; talhá-lo em conformidade tanto com sua legalidade imanente (que determina, entre outras coisas, o timbre e o registro melódico de cada flauta) quanto com os fins necessários a construção do instrumento; a realizar a causalidade, ou seja, o produto final enquanto algo posto, que não existia na natureza mas que depende intrinsecamente dela para ser produzido; e a posterior significação humana, mais especificamente, a utilização do objeto como um instrumento musical, que será executado por seus próprios criadores. A dialética relação entre sujeito-objeto estende-se até esta última etapa, quando, através do por teleológico superior que é a música, os instrumentistas necessitam adaptar-se às legalidades específicas do instrumento produzido, processo este intrínseco à prática de *todos* os instrumentos musicais:

71 "In a culture where the integrated role of maker-player still remains, music practitioners are often involved in instrument-making. Drums and flutes are frequently made by players. Examples of such instruments are the Native American flute, the Aboriginal didgeridoo, and the Japanese shinobue flute, to name a few."

72 "[...] this study specifically looks at adult music learners whose engagement in music involves instrument-making and the long lasting practice of music. A case in point is practitioners of Japanese bamboo flutes, especially the end-blown *shakuhachi*. Among the many flutes existent in the world, the *shakuhachi* makes a unique case for its international popularity as well as practitioners' involvement in instrument-making. Informants in this study are involved in the organic process of harvesting bamboo, making instruments, and performing music on self-made instruments."

[...] para muitos praticantes, entre os aspectos essenciais do treinamento do *ji-nashi shakuhachi* estava o aprendizado de como adequar-se ao caráter de cada flauta (expresso por frases em japonês, como *take niawasetefuku*, que significa "tocar adequando-se ao caráter de cada flauta") [...] Este processo de ajuste e transformação de si em relação à flauta era um elemento constituinte de suas experiências de aprendizagem do *shakuhachi*.⁷³ (MATSUNOBU, 2013, p. 196, grifos do autor, tradução nossa)

Alguns cursos de música oferecem uma disciplina, ou um momento didático específico, que nos remete a esse processo: a construção de instrumentos. É uma atividade pedagógica que pode ser ainda mais valorizada quando reconhecemos sua ligação com os processos produtivos mais essenciais da humanidade. Uma pesquisa semelhante, no que pesa suas limitações já mencionadas, é apresentada em *Earthsongs* (KENNEDY, 2009), que trata do aprendizado de processos musicais de uma cultura tradicional do Canadá:

O projeto central do curso era criar e executar uma peça original de música. Participantes se dividiriam em quatro grupos para este projeto em torno da metade do semestre [...] o objetivo deste projeto era criar um grupo de canções que seria propriedade da universidade e que poderia, dessa forma, ser executado e ensinado para sempre pelos professores aos estudantes. O intervalo da segunda à quinta aula foi direcionado à produção de instrumento.⁷⁴ (KENNEDY, 2009, p. 171)

2.2. Para além dos particularismos educacionais

Embora atendo-se às representações subjetivas dos sujeitos, Hewitt e Allan (2012) afirmam:

O impacto sobre o desenvolvimento técnico ocorreu através dos desafios da performance de um repertório avançado cuja execução demandava um crescente domínio da técnica ou avanços na técnica de leitura à primeira vista. *A participação foi descrita como tendo auxiliado os participantes a desenvolverem as habilidades necessárias para tocar como parte de um conjunto, e como tendo desenvolvido um efeito positivo sobre sua compreensão musical, particularmente em relação à expressão e à sensibilidade estética.*⁷⁵ (HEWITT; ALLAN, 2012, p. 265, grifos nossos, tradução nossa)

73 “[...] for many practitioners, among the essential aspects of *ji-nashi shakuhachi* training was learning how to adjust themselves to the character of each flute (expressed by such phrases as *take niawasetefuku* in Japanese, which means ‘to play by adjusting to the character of each flute’) [...] This process of adjustment and self-transformation in relation to the flute was a constituent of their learning experiences of the *shakuhachi*”

74 “The focal project of the course was to create and perform an original piece of music. Participants would self-divide into four groups for this project about halfway through the semester [...] the purpose of this project was to create a group of songs that would be the property of the university and which could therefore be performed and taught by professors to students in perpetuity. Classes two to five were taken up with instrument making.”

Destaca-se aqui, mais uma vez, a centralidade da prática social para o desenvolvimento individual das habilidades que formam uma práxis específica. E não apenas isso: o fato de os estudantes serem constantemente instigados a executar um repertório cada vez mais complexo resulta no refinamento de sua percepção musical, ou seja: o que ocorre não é um mero adestramento físico, como os críticos mais afoitos do ensino conservatorial geralmente interpretam tais práticas, mas uma constante transformação e desenvolvimento dos diversos aspectos de sua constituição individual, aspectos esses necessários ao fazer musical. E, como defenderemos no próximo capítulo, uma educação musical condizente com as capacidades ontológicas do ser social precisa dedicar esforços não para conformar-se aos limites externos impostos aprioristicamente por determinadas ideologias educacionais, mas para desenvolver o sentido musical sem pré-estabelecer limites que não os da própria possibilidade de desenvolvimento de tal sentido. Nesse sentido, Lino afirma:

Ao compreender que as crianças não são um vir a ser previsível e a aprendizagem musical não se dá nas fases da conduta sonora (Delalande, 1995), nem nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (Swanwick; Tilmann, 1982, 1986), tampouco nas cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais (Hargreaves, 1996), a presente investigação perseguiu a irreduzível heterogeneidade e multiplicidade da escuta da música nas culturas da infância. Uma audição de ouvido pensante que interrogou e relativizou as certezas pedagogizadas da educação musical na infância, sem compreender as crianças na perspectiva da incompletude e da imperfeição. (LINO, 2010, p. 81)

A teoria do desenvolvimento de Lev Vigotski gira em torno da premissa da prioridade do social frente ao biológico e sua relação dialética com o individual. O psicólogo soviético não subordinou o aprendizado ao desenvolvimento cognitivo, mas sim o desenvolvimento cognitivo ao aprendizado de novos conhecimentos e habilidades. Dessa forma, sua perspectiva contrapõe-se à piagetiana, por exemplo, que supõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas inatas nas já citadas fases de maturação, e a qualquer perspectiva biologizante do desenvolvimento cognitivo. A perspectiva vigotskiana foi utilizada por Latukefu (2009), que relata uma pesquisa-ação onde professores de canto auxiliam o desenvolvimento vocal de atores com pouca ou nenhuma instrução musical prévia. Segundo a autora,

75 “Impact on technical development came about through the challenges of performing advanced repertoire whose execution demanded increased mastery of technique or advances in sight-reading technique. Participation was described as helping participants develop the skills necessary to play as part of an ensemble and as having a positive effect on their musical understanding, particularly in relation to expression and aesthetic awareness”

Esta pesquisa baseia-se na teoria de Vygotsky, que descreve o processo de aprendizado como uma co-construção de conhecimento entre o professor e o estudante ou entre estudantes, que mais tarde é internalizado pelo estudante através de uma série de transformações. *Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal*. Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e mais tarde no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicologicamente*) e então dentro da criança (*intrapsicologicamente*) (Vygotsky, 1978, p. 57).⁷⁶ (LATUKEFU, 2009, p. 129, grifos da autora, tradução nossa)

Já Silva e Ramos (2011) promove uma ponte entre a teoria de Vigotski e a “etnomusicologia do ensino/aprendizagem” ao investigar as formas como as crianças começam a apropriar-se das práticas e conhecimentos musicais próprios da tradição paranaense da *Folia do Divino*. O autor afirma:

Considera-se a cultura como outro nível ou “aparato” de adaptação do homem ao seu ambiente em sua forma mais concreta. Na mesma linha de raciocínio, a cultura é entendida como constitutiva da condição mesmo biológica do ser humano. Não há desenvolvimento biológico pleno do sistema neurológico e nervoso se o indivíduo humano não está compartilhando cultura, e assim sendo, a zona de desenvolvimento potencial é exatamente o grande condutor e motor desse desenvolvimento, sempre à frente da capacidade independente do indivíduo. Por outro lado, o sistema neurológico humano é especializado para a cultura. O cérebro humano nesse sentido é um órgão que surge biologicamente para comportar e proporcionar o nível cultural que caracteriza nossa condição. (SILVA E RAMOS, 2011, p. 168)

Vários artigos contemplam aspectos específicos da prática didática em si, aspectos esses que são utilizados tanto na educação informal quanto na não-formal e na formal, embora sejam associados muito mais a esta última (não raramente de maneira negativa, como vimos no tópico anterior). Sobre o valor pedagógico da repetição, por exemplo, temos Clark (que, é necessário ressaltar, parte de apenas *um* caso): "Este estudo apoia outras descobertas em pesquisas sobre a prática, onde quanto mais avançado é o músico, mais execuções práticas completas são realizadas, assim como tentativas de corrigir trechos cada vez mais extensos ou voltar após uma execução completa para corrigir e ajustar trechos mais extensos"⁷⁷ (CLARK,

76 “This research is built upon Vygotsky’s theory, which describes the process of learning as co-construction of knowledge between the teacher and the learner or between learners, which later becomes internalized by the learner through a series of transformations. *An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one*. Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (*interpsychological*) and then inside the child (*intrapsychological*) (Vygotsky, 1978, p. 57).”

77 "This study supports other findings in practice research where the more advanced the musician, the more playing through is done in practice, trying to correct larger sections, or going back after playing through to

2012, p. 11, tradução nossa). Mais um exemplo de como a complexificação dos conteúdos e práticas leva a um crescente refinamento das habilidades e da atitude do músico-estudante diante da práxis.

Burwell (2013) trata do valor pedagógico da imitação, utilizando Vigotski como um de seus referenciais centrais. A autora define imitação da seguinte forma: "parece que a imitação pode ser representada como um continuum entre um processo relativamente passivo de cópia direta e uma concepção altamente ativa da participação em uma comunidade de prática"⁷⁸ (BURWELL, 2013, p. 280, tradução nossa). Ela ressalta, com isso, o caráter dialético de passividade e atividade que caracteriza o fenômeno educacional, sem cair em julgamentos valorativos sobre uma ou outra atitude. A imitação é, então, assim valorizada: "A precisão rítmica e de notação, de qualidade da afinação e de certos aspectos da técnica pode ser de natureza bastante específica, e parece possível que não há melhor forma de se aprender esses tipos de precisão do que pela imitação de um modelo"⁷⁹ (BURWELL, 2013, p. 280, tradução nossa). Por fim, investigando os processos de ensino e aprendizagem entre músicos de jazz, Neder (2012) afirma que "No processo de educação do jazzista, após a iniciação seguem-se outros momentos que podem ser abstraídos das categorias nativas imitação, assimilação e inovação. Todo jazzista consumado com quem teve contato passou por esse processo e se reconhece nele" (NEDER, 2012, p. 121).

Apesar da tentativa de justificação das pedagogias inspiradas na educação informal, MacPhail (2013), cujos momentos mais "progressistas" partem justamente das considerações sobre a ontologia da música e da educação (deixando de lado suas derrapadas pós-modernas), provavelmente por ser professor de instrumento e ter anos de experiência em lidar com as implicações da escolha de repertório sobre o desenvolvimento das habilidades instrumentais, tangencia alguns aspectos essenciais da educação, como é o caso da prioridade do conteúdo sobre as questões que perpassam as metodologias pedagógicas:

Talvez a parte mais problemática da abordagem de aprendizado musical informal, da perspectiva do ensino de instrumento, é a da sequência, dirigida pelo estudante, de desenvolvimento de habilidades e escolha de repertório. Dado o compromisso de longo prazo que envolve o aprendizado do instrumento, há claros benefícios para a utilização de abordagens e repertórios pré-desenvolvidos e consolidados no campo ao longo do tempo. As bases, particularmente as técnicas, estabelecidas desde o início devem

fix and adjust larger sections"

78 "[...] it seems that imitation might be represented as a continuum between a relatively passive process of direct copying, and a highly active conception of participation in a community of practice"

79 "Accuracy in rhythm and notation, tonal quality and certain aspects of technique can be quite specific in nature and it seems possible that they can be learned in no more effective way than by imitating a model"

aumentar o potencial do progresso musical posterior. *Há necessariamente uma forte ligação entre o desenvolvimento sequencial de habilidades e repertório.*⁸⁰ (MACPHAIL, 2013, p. 163, grifos nossos, tradução nossa)

E ainda:

Um argumento forte pode ser feito, então, em defesa do predomínio dos componentes verticais em aulas de música individuais, *particularmente quando a pedagogia do professor objetiva explicitamente desenvolver abordagens e estratégias metacognitivas em vez de realizar um ensino como uma forma de ensaio supervisionado que meramente monitora a aquisição mecânica de habilidades [...]* Nesse formato, o aprendizado do instrumento pode ser descrito como "conhecimento embasado incorporado," o termo que Gamble utiliza para descrever uma habilidade. *O desenvolvimento de conceitos musicais tais como forma, shape, expressividade e práticas particulares de performance, embora realizado em um meio sônico, carrega o potencial de levar o pensamento e o conhecimento conceitual dos estudantes, suas habilidades de aprendizado e desenvolvimento cognitivo para muito além de um discurso horizontal limitado ao contexto específico.*⁸¹ (MACPHAIL, 2013, p. 168, grifos nossos, tradução nossa)

Evidencia-se nesta última citação um outro aspecto que tem sido significativamente negligenciado por conta da difusão de concepções pedagógicas que advogam a centralidade nos alunos: a *valorização do professor*, da importância de seu papel ativo na condução do aprendizado (como contraponto, por exemplo, às tentativas de reduzir o mesmo a “facilitador” e de horizontalizar em demasia as relações entre alunos e professores). Os trabalhadores e trabalhadoras da educação são responsáveis diretos, nos estágios mais complexos de organização social, pela mediação entre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e a apreensão destes pelos indivíduos singulares. Este é um processo essencial tanto para a reprodução do ser social quanto para potencializar sua própria complexificação, processo que transcende em muito os limites da educação informal e que, apesar de suas limitações enquanto fenômeno subjugado aos interesses próprios do capital, tem sobretudo na

80 “Perhaps the most problematic part of the informal music learning approach from the instrumental teaching perspective is that of a student-directed sequence of skill development and repertoire choice. Given the longer term commitment involved in instrumental learning there are clear benefits for utilizing pre-developed approaches and repertoire which have evolved in the field over time. The foundations, particularly technical, laid in place at the outset, should enhance the potential for later musical progress. There is necessarily a strong link between sequential skill development and repertoire.”

81 “A strong argument can be made then for the necessary predominance of one-to-one music tuition's vertical components, particularly where teacher pedagogy aims to explicitly develop metacognitive approaches and strategies rather than undertaking teaching as a form of supervised rehearsal that merely monitors mechanical skill acquisition [...] In this form, instrumental learning can be described as ‘embodied principled knowledge,’ the term Gamble uses to describe craft. The development of musical concepts such as form, shape, expressivity, and particular performance practices, although realized in a sonic medium, carry the potential to take students' thinking and conceptual awareness, learning skills, and cognitive development well beyond the specific bounded context of a horizontal discourse.”

educação formal a possibilidade de ser minimamente concretizado. Sobre a figura do professor, afirma Burwell:

É interessante que a descrição de Manturzevska sobre o papel do mestre estende-se para muito além dos assuntos puramente musicais, e parece que a autoridade e influência consideráveis do mestre estende-se ao desenvolvimento da carreira e do sentido cultural do estudante, assim como – e talvez de maneira mais importante – de sua identidade.⁸² (BURWELL, 2013, p. 282, tradução nossa)

Destacamos ainda a presença de concepções que argumentam sobre a necessidade de *ruptura com o fetiche dos espaços*. Por este último entendemos aquelas concepções específicas que advogam a necessidade de adequar aprioristicamente a educação musical às (muitas vezes *supostas*) singularidades dos espaços educacionais, em detrimento mesmo da luta pela adaptação dos espaços às necessidades da educação musical. Tais visões ultra-particularistas contribuem, em nosso entender, para obscurecer as prioridades que devem ser consideradas no tocante à adequação da educação musical às ontologias tanto da música quanto do ser social, e o fato de que é a partir da centralidade dessa relação que os limites impostos pelo cotidiano e precariedade das instituições da sociedade das mercadorias deve ser trabalhado. A questão é tangenciada por Burwell, que, com base em Folkstead, afirma:

Folkestad argumenta que, considerando-se a aprendizagem, não há necessidade de existir uma rígida dicotomia entre contextos informais e contextos criados especificamente para a educação [...] Folkestad conclui que a distinção entre aprendizado formal e informal não precisa depender do fato de ocorrer ou não dentro de um contexto institucional.⁸³ (BURWELL, 2013, p. 286, tradução nossa)

Para além do culturalismo e do etapismo pedagógico, em termos da escolha do repertório (consideramos que a exigência de começar pelo que é familiar aos estudantes é uma forma de etapismo), Soares (2008) descreve a importância da utilização de um repertório amplo (embora baseado em músicas tonais e modais) que abarque as mais distintas tradições musicais, tanto eruditas quanto populares, ao mesmo tempo em que demonstra como a escola é um dos espaços mais propícios para isso. A autora relata que, em sua pesquisa,

82 “It is interesting that Manturzevska's description of the master's role moves so far beyond purely musical issues, and it seems that the master's considerable authority and influence extend to the development of the student's career and cultural sense, as well as – perhaps most importantly – identity.”

83 “Folkestad argues that, in considering learning, there need not be a clear cut dichotomy between informal settings and settings designed specifically for education [...] Folkestad concludes that the distinction between formal and informal learning need not be dependent on whether it takes place within an institutional setting.”

O repertório incluiu diversos segmentos de estilos musicais, abrangendo a música popular infantil como O Pato de Vinícius de Moraes; Marinheiro Só e Sabiá, de domínio público; compositores eruditos como W. A. Mozart, J. Quantz, B. Itiberê e J. S. Bach; cantigas folclóricas e de domínio público, como D. Aranha, Bonequinho de Pau, e ainda músicas cantadas pelas professoras no dia-a-dia da escola, como O Sapo não Lava o Pé, Borboletinha. A nossa preocupação na escolha desse repertório foi possibilitar a apreciação e o contato com diferentes culturas musicais, além de valorizar ritmos variados e diferentes sonoridades em construções musicais educativas. (SOARES, 2008, p. 86)

2.3. Constituição ontológica do capitalismo

Não encontramos na literatura nenhuma investigação aprofundada sobre as bases estruturais de funcionamento do modo de produção capitalista e a complexa relação da educação musical com a mesma, o que consideramos uma das lacunas mais graves da pesquisa em nossa área de estudo. Apenas indiretamente as questões econômicas têm aparecido (em contraste com o peso destas no cotidiano de nossa sociedade). O que é mais interessante é que não raro elas surgem como uma das variáveis mais importantes em diversos tópicos estudados pela área, embora não seja necessariamente reconhecida enquanto tal.

É o caso, por exemplo, da pesquisa de Choi (2013), que buscou, entre outras coisas, identificar a partir das percepções subjetivas de 92 alunos intercambistas locados em escolas de música dos EUA quais os elementos que mais os influenciaram no momento de optar por fazer o intercâmbio. Segundo o autor,

Os resultados indicaram que a "reputação do professor" ($M = 4.03$; $SD = 0.71$), as "bolsas de estudo" ($M = 3.99$; $SD = 1.20$) e a "reputação do programa" ($M = 3.85$; $SD = 0.86$) foram percebidos como os fatores mais influentes que impactam a escolha de programas dos estudantes de música do leste asiático.⁸⁴ (CHOI, 2013, p. 351, grifo nosso, tradução nossa).

Na mesma pesquisa, em relação às maiores dificuldades encontradas pelos estudantes intercambistas, Choi afirma que

[...] muitos dos estudantes de música do leste asiático neste estudo [40%, segundo a pesquisa] *destacaram as dificuldades financeiras* [ultrapassando, por exemplo, o destaque dado às dificuldades advindas das diferenças culturais]. *Os participantes estavam preocupados com o aumento das mensalidades e do custo de vida.*⁸⁵ (CHOI, 2013, p. 353, grifos nossos, tradução nossa).

84 "The findings indicated that the "professor's reputation" ($M = 4.03$; $SD = 0.71$), "scholarships" ($M = 3.99$; $SD = 1.20$) and the "program's reputation" ($M = 3.85$; $SD = 0.86$) were perceived as the most influential factors impacting the program choice of East Asian international music students"

Em sentido parecido, com o intuito de elaborar um estudo piloto, Fredrickson, Moore e Gavin estudaram as opiniões de professores de música do ensino superior nos EUA sobre as futuras perspectivas profissionais de seus estudantes. Com base nestas impressões, os autores afirmam que "No tocante à motivação para ministrar aulas particulares de música, 75% concordaram que a renda seria a principal razão pela qual seus estudantes ensinariam, enquanto 9% discordaram dessa afirmação e 16% não opinaram"⁸⁶ (FREDRICKSON; MOORE; GAVIN, 2013, p. 335, tradução nossa). Ainda, "Oitenta e quatro por cento concordaram que seus melhores estudantes desejavam uma carreira de performance, mas se deram conta de que precisarão ensinar por razões salariais"⁸⁷ (FREDRICKSON; MOORE; GAVIN, 2013, p. 338, grifos nossos). Ressaltamos que tais questões econômicas surgem diretamente do desenvolvimento desigual imposto pela estrutura do capitalismo. No Brasil, Montandon (2012) identifica algo semelhante: "Essa situação [a prioridade dada à pesquisa na universidade], juntamente com os baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho tem provocado a baixa procura e a alta evasão dos cursos de Licenciatura no Brasil" (MONTANDON, 2012, p. 51). Por fim, Penna (2011) alude ao processo de precarização do trabalho no Brasil no âmbito de um programa federal utilizado como "preparação" para a implantação do ensino integral, indicando inclusive a contradição entre esse processo e as exigências da legislação educacional:

Um ponto fundamental no funcionamento do programa ME [Mais Educação], que a nosso ver influi decisivamente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, é que ele se baseia no trabalho de voluntários [...] o monitor é um voluntário, de modo que sua atuação na escola não implica em qualquer vínculo de natureza trabalhista com a Sedec [Secretaria de Educação] ou qualquer outra instância municipal ou federal. Nesse ponto, devemos lembrar que a própria LDB, lei maior da educação brasileira, ao tratar dos profissionais da educação, determina tanto a sua formação em nível superior, através de uma licenciatura, quanto o seu ingresso nos sistemas de ensino exclusivamente através de concurso público (Brasil, 1996, Art. 62, 67). (PENNA, 2011, p. 149)

2.3.1. Impactos diretos do Capital em questões músico-educacionais

Como vimos no terceiro capítulo, em 2008 o mundo presenciou o maior colapso do sistema financeiro global desde a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929. Apesar disso,

85 "[...] many of the East Asian international music students in this study noted financial difficulties. Participants were concerned about increasing tuition and living expenses"

86 "Regarding the motivation to teach private lessons, 75% agreed that income would be the primary reason their students would teach, while 9% disagreed with this statement and 16% had no opinion"

87 "Eighty-four percent agreed that their best students desire a performance career, but realize they will need to teach for income purposes"

apesar dos impactos profundos que a crise exerceu sobre todos os países, sobre seus sistemas políticos, sobre suas políticas públicas, é alarmante o fato de que pouquíssimos pesquisadores tenham levado-a em consideração diretamente. Na grande maioria dos casos que encontramos, são feitos tão somente comentários *en passant*, que anunciam sua existência mas não buscam compreender suas consequências, como é o caso de Fredrickson, Moore e Gavin:

Este sistema de aulas de instrumento individuais não mudou muito em centenas de anos, e a natureza da aprendizagem desse modelo não decaiu em popularidade, nem foi suplantada pelo que alguns poderiam considerar métodos mais eficientes de instrução, a despeito da crescente pressão econômica sobre as instituições educacionais.⁸⁸ (FREDRICKSON; MOORE; GAVIN, 2013, p. 332, tradução nossa).

Da mesma forma, Wolffenbüttel (2010) afirma que

A paulatina redução nos investimentos nas escolas e a inexistência de reuniões entre os profissionais que atuam com música também têm dificultado a inserção da música no projeto político pedagógico. Além da subtração das verbas públicas para o incremento da música, os encontros sistemáticos não mais puderam acontecer, o que impossibilitou a partilha entre os profissionais que atuam com música. (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 78)

Mesmo assim, alguns autores analisam diretamente o impacto da crise e da reestruturação do estado de bem-estar social sobre a realização da educação musical. É o caso de Carey *et al.* (2013), que citam não apenas os aspectos financeiros da crise mas também o impacto disso no mundo do trabalho através da intensificação da fiscalização por parte de organismos governamentais:

Os governos pós-bem-estar começaram a exigir uma prestação de contas cada vez maior dos gastos públicos sobre todas as atividades relacionadas à educação, incluindo aquelas que, até então, haviam escapado ao escrutínio de sua eficiência e eficácia. *O ensino universitário e as atividades de supervisão que foram julgadas como mercadorias escassas, caras e exclusivas as quais não podemos "desperdiçar"* (Lawson, 1999, p. 11) estariam agora sujeitas a auditorias de qualidade e financiadas de acordo. Desde então, a "explosão de auditorias" focou a atenção não apenas no conhecimento local, de disciplinas ou de habilidades específicas de professores do ensino superior enquanto especialistas disciplinares e/ou

88 "This system of teaching applied music study has not changed much in hundreds of years, and the apprenticeship nature of this model has not decreased in popularity, or been supplanted by what some might consider more efficient methods of instruction, in spite of growing economic pressure on educational institutions"

artísticos, mas também sobre sua expertise pedagógica.⁸⁹ (CAREY *et al.*, 2013, p. 149, grifos nossos, tradução nossa)

O que Carey descreve é a expansão de um modelo de financiamento baseado na meritocracia como justificativa para diminuir os investimentos públicos, o que leva à implantação sobre os sistemas educacionais dos princípios que regem a administração na esfera privada. As consequências disso para a classe trabalhadora são conhecidas: a intensificação da concorrência, a secundarização de abordagens colaborativas entre indivíduos e entre instituições, a retirada da responsabilidade sobre a organização da práxis das mãos dos trabalhadores da educação, a subordinação do trabalho a expectativas ditadas pelo Estado e pelo mercado. Locke (2009) denomina isso de "fetichismo de resultados":

Um foco sobre competências distintas e descontextualizadas – um tipo de fetichismo de "resultados" – caracterizou muitas práticas educacionais na Nova Zelândia desde a "Iniciativa de Conquistas" do governo nacional em 1991. Esta política demandava "o estabelecimento de padrões claros de conquistas para todos os níveis da escolaridade compulsória" (Ministério da Educação, 1991, p. 1), assinalando assim uma mudança massiva de um currículo orientado às necessidades dos alunos individuais para um sistema que descreve o aprendizado estudantil como mensurável frente a "padrões claros e objetivos" pré-estabelecidos e prioridades ditadas pelo Estado [...] *Ao mesmo tempo, as reformas neoliberais e dirigidas pelo mercado na Nova Zelândia e em outras países estava tendendo a promover uma visão de ensino tecnocrática-reducionista, em oposição a uma visão profissional-contextualista.*⁹⁰ (Codd, 1997, p. 140). (LOCKE, 2009, p. 321, grifos nossos, tradução nossa)

Em que pese seus limites e contradições – como o fato de que a autora interpreta as concepções educacionais ativas como fundamentalmente "progressistas" e apresenta um forte viés contra a educação formal –, Gainza (2011) também menciona a influência da ideologia neoliberal sobre a educação:

89 "Post-welfare governments began to demand greater accountability for public expenditure on all education-related activities, including those that until then had escaped scrutiny of their efficiency and effectiveness. University teaching and supervisory activities that were deemed both expensive and exclusive, 'scarce' commodit[ies] which we can ill-afford to 'waste' (Lawson, 1999, p. 11), would now be subject to quality audit, and funded accordingly. Since then, the 'audit explosion' has focused attention not only on the local, disciplinary-specific or craft knowledge of higher education teachers as a disciplinary and/or artistic experts, but also on their pedagogical expertise"

90 "A focus on discrete, decontextualized competencies – a kind of 'outcomes' fetishism – has characterized much educational practice in New Zealand since the National Government's 'Achievement Initiative' of 1991. This policy demanded 'the establishing of clear achievement standards for all levels of compulsory schooling' (Ministry of Education, 1991, p. 1), thus signalling a massive shift from a curriculum oriented to the needs of individual learners to a system describing student learning as measurable against pre-established 'clear objective standards' and state-dictated educational priorities. [...] At the same time, the neoliberal, market-driven reforms characteristic of New Zealand and other countries was tending to foster a technocratic-reductionist as opposed to a professional-contextualist view of teaching"

En los noventa, se instala en el panorama pedagógico de nuestros países un período de políticas neoliberales a nivel educativo que progresivamente ganará terreno y predicamento. En ese momento, ingresan al mercado de la educación musical los nuevos paradigmas y modelos pedagógicos (tecnologías varias, músicas modernas, animación, multiculturalismo, ecología, etc.) mientras la mayor parte de los métodos del siglo XX continúan vigentes, junto a otros de origen local o derivados de aquellos. El sistema educativo (la escuela primaria y, em menor medida, la secundaria) adhiere oficialmente al conductismo y al modelo “curricular”, que venía gestándose en los círculos pedagógicos desde la época de los cursos de planeamiento educativo auspiciados por la UNESCO. (GAINZA, 2011, p. 14)

Sebben e Subtil discutem, a partir do materialismo histórico e dialético, dois processos fundamentais para compreender a forma como o capitalismo busca criar público e demanda para suas próprias mercadorias (o que não significa uma determinação unívoca, vale salientar, e sim um esforço de alcançar o maior número possível de pessoas de uma determinada faixa etária). Um deles é a criação de distinções entre gerações com base, fundamentalmente, no consumo (infância e juventude, nesse sentido, são construções conceituais extremamente recentes); o outro é a adequação do gosto dessas gerações à indústria cultural:

A ressignificação dos sentidos atribuídos à juventude, e conseqüentemente à adolescência, como camada consumidora, influenciou (e influencia) também na produção de mercadorias voltadas exclusivamente para esse público, as quais têm na mídia um grande vetor de socialização. [...] A juventude ascende, portanto, de mera camada de preparação à vida adulta, a uma categoria social com significados que influenciam efetivamente a sociedade em suas práticas culturais e também na produção de mercadorias. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 50)

Por fim, destacamos que alguns poucos pesquisadores apontam para o status secundário da educação musical frente a disciplinas mais valorizadas pelo Capital. Oltedal (2011), por exemplo, afirma que “Os temas das artes, não obstante, ainda desempenham o papel da ‘relação pobre’, em comparação com temas como matemática e norueguês”⁹¹ (OLTEDAL, 2011, p. 194, tradução nossa). A autora mostra, então, como esse status secundário interfere diretamente sobre a implantação dos próprios objetivos do currículo oficial:

O trabalho com composição é, assim, especificamente representado nos planos nacionais, e os objetivos dados são ambiciosos. Apesar disso, é uma

91 “The arts subjects nevertheless still have the role of ‘poor relation’, in comparison with subjects such as mathematics and Norwegian”

visão generalizadamente aceita a de que há pouca atividade composicional nas escolas norueguesas primárias e secundárias [...] Uma vez que os estudantes estejam ensinando nas escolas, a pressão é intensa: na medida em que a música é alocada para poucas horas no currículo (aproximadamente 1.3 horas-aula por semana para os alunos do primário e do secundário) e há poucas oportunidades para combinar lições de modo a constituir sessões mais longas, as condições dificilmente são as ideais para o trabalho criativo. A frase "as coisas levam tempo" é especialmente verdadeira para a composição, pois a experimentação prática com e a audição de materiais são ingredientes essenciais do processo de trabalho.⁹² (OLTEDAL, 2011, p. 195, tradução nossa)

3) CONSIDERAÇÕES GERAIS

É possível, a partir das análises realizadas, tecer algumas considerações gerais a respeito da relação entre a produção acadêmica em educação musical e a elaboração do reflexo teórico da sociedade. Pudemos constatar que há tanto retrocessos quanto avanços nesse sentido, embora muitos destes tenham ocorrido sem a intencionalidade dos pesquisadores e pesquisadoras. Isso porque, como já tivemos oportunidade de argumentar nos primeiros capítulos, as consequências de um empreendimento teórico transcendem as intenções originais dos pesquisadores e pesquisadoras. Entretanto, entendemos que quanto mais tal prioridade da realidade sobre o reflexo teórico foi de alguma forma conscientemente considerada, assim como a iniciativa de elaborar as relações históricas e dialéticas entre educação musical e a totalidade do presente sistema social, mais avanços puderam ser feitos.

Constatamos a significativa ausência de análises sobre questões estruturais referentes tanto à práxis educacional em si, tais como quantidade de alunos por sala (principalmente na educação básica) e a relação entre conteúdo e tempo necessário para sua transmissão efetiva, quanto à qualidade da infraestrutura e das condições trabalhistas (jornada de trabalho, salário, etc). Essa ausência torna-se ainda mais difícil de ser justificada em um período em que se sobrevaloriza os aspectos cotidianos da práxis, seja na pesquisa, seja na sala de aula. A precariedade das relações materiais parece ser um aspecto *intocável* da realidade, mesmo quando as próprias pesquisas apontam para sua influência decisiva sobre a educação musical,

92 "Work with composition is, therefore, specifically represented in the national plans, and the given aims are ambitious. Despite this it is a generally accepted view that there is little composing activity in Norwegian primary and lower secondary schools. [...] Once the students are teaching in schools, the pressure is hard: when music is allocated few hours on the curriculum (approximately 1.3 lesson hours per week for primary and lower secondary pupils), and there are few opportunities for combining lessons to make longer sessions, the conditions are hardly ideal for creative work. The phrase, 'Things take time', is especially true of composition, because the practical experimenting with, and listening to, material are essential ingredients of the work process."

sobre professores, alunos e até mesmo pesquisadores⁹³. A partir das considerações feitas principalmente no terceiro capítulo, não há como não concordarmos com Dal Rosso quando o autor afirma:

É erro grosseiro supor que intensificação do trabalho ocorre apenas em atividades industriais. Muito ao contrário. Em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem uma competição sem limites e fronteiras, tais como nas atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de abastecimento urbano, nos sistemas de transportes, nos ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. (DAL ROSSO, 2008, p. 31)

No entanto, essa cobrança "por resultados e por maior envolvimento do trabalhador" não aparece como algo passível de ser criticamente analisado dentre as pesquisas da área, pelo contrário: é evidente a tendência a legitimar as mudanças no mercado de trabalho e a intensificação da exploração, seja através do estímulo à adaptação a paradigmas como o do "trabalhador proteano", seja através da reformulação de cursos superiores voltados à "preparação para o mercado". Mas, apesar de haver essa cobrança (muitas vezes de forma declarada), é curioso notar que, em termos conceituais, Trabalho e Capital/capitalismo estão ambos praticamente ausentes do discurso acadêmico da área, o que faz com que a educação musical apareça *abstraida* das contradições que presidem a sociedade capitalista⁹⁴. Dito de outra forma, simplesmente não há capitalismo no mundo da forma como este tem sido refletido em nossa produção acadêmica – embora haja "mercado de trabalho", embora haja o estabelecimento de políticas educacionais do Estado burguês e encaminhamentos internacionais de adequação dos sistemas educacionais a um projeto de sociabilidade cujas bases e propósitos ideológicos são amplamente ignorados entre os pesquisadores. Manifesta-se, assim, uma contradição percebida por Lukács (2012): ater-se a manifestações empíricas, fenomênicas, implica na produção de reflexos teóricos que as transformam em um fenômeno abstrato, ou seja, abstraído de suas determinações mais amplas, abstraídos da totalidade social.

93 É necessário ressaltar que estamos tratando de discursos avançados por artigos em periódicos específicos. Talvez as dissertações e teses que originaram várias dessas publicações contenham uma quantidade maior de informações nesse sentido. Porém, este é um resultado interessante em si mesmo: se estes elementos existem, por que eles não alcançam a divulgação nos periódicos investigados? Por que eles permanecem ocultos?

94 “A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc.” (MARX, 2008b, p. 258)

Essa ausência fala tão alto quanto a presença de outras temáticas. O silêncio que envolve as classes e o antagonismo entre elas estende-se inclusive a um fato mundial tão decisivo para a reestruturação das relações trabalhistas quanto foi a crise mundial de 2008. De certa forma, constitui-se assim um tipo de defesa espontânea do Capital, que conduz não apenas à naturalização de suas contradições, mas também ao processo de culpabilização dos indivíduos por seus eventuais fracassos pedagógicos, profissionais, etc. Por outro lado, embora não haja um estudo mais aprofundado sobre a ligação entre Capital e educação musical, há um interesse claro por parte de alguns pesquisadores sobre a questão; mas a ausência de investigações mais rigorosas sobre isso tem levado mesmo autores declaradamente críticos do sistema a defender pseudosoluções para a "crise educacional" de nossos dias, inflando a responsabilidade dos educadores musicais e de determinadas concepções pedagógicas frente ao desafio de transformar a realidade, reforçando ainda a ideia de que a educação pode ser amplamente transformada sem a transformação radical do atual modo de produção.

É evidente o impacto do ideário educacional promovido diretamente pelo Capital, através de instituições como a UNESCO, sobre a educação musical, principalmente a partir da difusão de concepções pedagógicas que advogam de alguma forma a centralidade nos alunos. Propostas pedagógicas como aquelas que defendem uma transformação quase completa da educação formal pautada pelos processos informais de ensino e aprendizagem não apenas podem ser consideradas como conservadoras, mas propriamente como reacionárias, pois promovem um retrocesso do ponto de vista do desenvolvimento histórico da educação.

A centralidade nos alunos, em última instância nas subjetividades, deve ser interpretada dentro do contexto de uma etapa de desenvolvimento do Capital onde o individualismo é supervalorizado, aparecendo entre as principais ferramentas de conformação ideológica. Também faz parte dessa concepção de mundo, no âmbito epistemológico, o programa pós-moderno de crítica à construção de metanarrativas, de análises sistêmicas sobre a relação entre a materialidade do capitalismo e a formação do ser social (HARVEY, 2009; FOSTER, 1999); tal programa tem sido bem sucedido no universo de pesquisa investigado, no sentido de que não estão sendo estabelecidas pontes significativas, principalmente para além da descrição do imediato e da crítica que ultrapassa a adequação, entre os contextos particulares (regionais) e singulares (educacionais) e a totalidade da sociedade capitalista.

À classe trabalhadora, com raras exceções⁹⁵, só é permitido tecer críticas ou elogios limitados a seus contextos de trabalho imediatos e a suas atividades e planejamentos didáticos ou sobre a intervenção dos pesquisadores sobre a mesma. Os poucos momentos em que sua voz torna-se o centro da investigação servem em larga medida para corroborar considerações desse tipo ou para produzir discursos e práticas talhados para serem "desconstruídos" pelos pesquisadores, principalmente (e ironicamente) os de base epistemológica relativista. Evidentemente, todo discurso é passível de ser criticado, mas o marcante aqui é que praticamente não há espaço para o contraditório (especialmente no âmbito da RA). Por outro lado, é permitido e estimulado ter suas atividades escrutinadas e criticadas ou "de cima", a partir das investigações acadêmicas, ou "de baixo", através dos julgamentos, tidos como invariavelmente válidos e qualificados, portanto moral e pedagogicamente inquestionáveis, dos alunos (é marcante a diferença de tratamentos e cobranças entre professores e estudantes nas pesquisas qualitativas, com a voz dos últimos sendo majoritariamente respeitadas, aceitas como posicionamentos válidos em si mesmos etc.).

A principal consequência disso é a promoção do antagonismo interno da classe trabalhadora (visto que os pesquisadores também pertencem a esta), um antagonismo incapaz de observar como ele próprio é estimulado pelo Capital. Outra é o fato de que tanto governos quanto iniciativa privada conseguiram transformar objetivamente uma parte dos pesquisadores em verdadeiros fiscais do trabalho, responsáveis por apontar os caminhos pedagógicos mais interessantes e adequados às "necessidades da sociedade" (capitalista), ao mesmo tempo em que ignora-se a possibilidade de superação desse modo de produção.

Em vez de afirmar a necessidade de reconstrução solidária da classe trabalhadora como única forma de resistência e luta para superação do capitalismo, buscando na mesma o suporte decisivo para o avanço das reivindicações da área, os pesquisadores têm optado em larga medida por promover a adaptação aos encaminhamentos político-ideológicos do Estado burguês e dos organismos internacionais. Os questionamentos dessa ordem têm sido tímidos, afirmando a necessidade de estudá-la mais a fundo, e não se efetuam estudos mais amplos acerca das movimentações evidentes do Capital em direção ao estabelecimento de diretrizes educacionais que contribuem para sua própria reprodução.

À parte a apologia direta ou indireta ao Capital que ocorre dentre os artigos pesquisados, é preciso ressaltar que o pluralismo, na forma do ecletismo epistêmico-

95 Uma delas é a pesquisa de Cristina Costa (2012). A relação com o mercado de trabalho, por exemplo, aparece aqui não com os julgamentos moralistas bastante recorrentes (a crítica comum à opção pela sala de aula por razões financeiras). Entretanto, este artigo, apesar de oferecer um panorama do mercado de trabalho a partir das representações dos professores, não busca especificamente analisar este mesmo mercado.

ideológico, tem dado abertura à divulgação de teorias as mais absurdas referentes a ontologia do ser social, como é o caso das tentativas de aproximar este aos animais superiores, porém ontologicamente distintos, através de uma irrefletida adoção de teorias como o darwinismo, cujo limite é a explicação da evolução filogenética dos seres vivos. Essas teorias acabam alimentando falsas imagens ontológicas e minando a possibilidade de um entendimento justo da realidade social. Por outro lado, é visível a tendência, como já tivemos possibilidade de analisar no primeiro capítulo, de se tecer julgamentos valorativos positivos sobre as instituições particulares estudadas (especialmente sobre aquelas que não fazem parte do sistema oficial de ensino, como as ligadas ao Terceiro Setor), tendência essa própria do qualitativismo relativista e que, em vez de fundar a possibilidade de avanços epistêmicos, acarreta exatamente o inverso: o abandono dos princípios científicos e objetivos mais básicos.

De modo geral, as falhas e lacunas no tocante à justa representação ontológica do real que encontramos nos artigos analisados é resultado da desconsideração da relação entre ontologia do ser social, da própria educação e da interação destas com a estrutura de uma dada sociedade – no presente caso, da sociedade capitalista. De modo a elucidar essas questões, refletiremos no próximo capítulo sobre o que é a educação musical e as possibilidades, bem como os entraves colocados pela nossa sociedade, de que esta venha a ser *adequada ao e potencialize o* desenvolvimento pleno dos indivíduos que formam o ser social.

CAPÍTULO V

**PARA ALÉM DOS PARTICULARISMOS:
POR UMA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.
(DUARTE, 2008, p. 30)

Refletindo sobre a relação entre arte e vida, Bakhtin afirma: “Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.” (2003, p. XXXIII, grifo do autor). Isso se aplica tanto a um objeto em si quanto ao próprio entendimento sobre o mesmo. No caso do objeto artístico e de quem o aprecia, sua passagem de um todo mecânico, ou seja, de um punhado de informações sensíveis desconexas a um todo orgânico depende intrinsecamente de uma apreciação ativa e educada. A uma escuta desatenta todo objeto musical possuirá esse caráter mecânico, fragmentado. Sua fruição orgânica, a percepção e reelaboração subjetiva dos possíveis sentidos *musicais*, depende não apenas da capacidade do ouvinte de captar as nuances e sutilezas dos materiais sonoros mas sobretudo de relacioná-las em vários níveis, do interno, imanente, aos "externos" (da posição de uma obra específica dentro da tradição musical humana ou mais especificamente de um dado período histórico até seus significados mais subjetivos, intrinsecamente dependentes da vivência individual). A formação da escuta é, portanto, processual e cumulativa, e quanto mais ferramentas intelectuais o ouvinte possuir, mais rica será sua reelaboração do objeto musical. Nesse sentido, a música transforma o indivíduo tanto quanto o indivíduo transforma a música.

Este é o desafio fundamental da educação musical: possibilitar a transformação da escuta mecânica em escuta orgânica através do desenvolvimeto do sentido estético.

Em meio à grande quantidade de pressões da sociedade das mercadorias para direcionar e reduzir a educação ao atendimento de suas necessidades de reprodução, acreditamos que os educadores e educadoras musicais precisam desenvolver uma concepção própria de educação musical, ancorada na ontologia da mesma e que possua uma *prioridade* frente aos direcionamentos impostos pelas instituições de ensino e pelo Estado (legislação educacional, políticas públicas, etc.). Entendemos ser possível pensar em uma educação musical que não se limite, de maneira apriorística, a particularismos como as centralidades no professor (ensino tradicional), no aluno (ensino subjetivista) ou nos métodos e conteúdos

(tecnicismo): uma educação musical fundamentalmente aberta e dialética, pautada pelas possibilidades ontológicas da práxis.

Entretanto, a concepção mais aberta possível que a educação musical pode ter no interior da atual estrutura social só pode se concretizar enquanto expressão parcial, embrionária, portanto *limitada*, do projeto de sociedade oferecido pelo sujeito revolucionário – a classe trabalhadora, da qual os professores e as professoras de música fazem parte. Portanto, o que propomos neste capítulo é vislumbrar, levando-se em consideração esses limites, alguns aspectos filosóficos e práticos que podem ser deduzidos da concepção epistemológica que embasa a presente tese, que se coloca declaradamente contra o espírito pragmático e particularista de nosso tempo.

Por isso, as discussões que seguem, das reflexões pedagógicas às mais diretamente didáticas, devem ser lidas não como prescrição de um método, mas como elaboração e exploração de possibilidades educacionais. Por estarem no plano das possibilidades, é preciso sempre levar em consideração que os limites impostos pela precariedade social e material do cotidiano capitalista inevitavelmente impedirão sua realização plena. Não obstante, isso não significa que elas sejam especulações no sentido mais puro e idealista da palavra, visto que são deduzidas da própria *ontologia da música* em comunhão com as potencialidades ontológicas do ser social.

1. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

[...] *o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*
(Vigotski, apud BENEDETTI; KERR, 2008, p. 39)

Uma das primeiras tarefas que se colocam diante do educador musical que busca potencializar sua prática a partir das inúmeras possibilidades que circundam a práxis é superar as lógicas dicotômicas e naturalizantes que permeiam as concepções particularistas. Isso implica em desenvolver, sobretudo, um olhar *dialético* acerca da realidade e do ser social. A dialética busca superar a centralidade nos *ismos* partindo do princípio de que as contradições entre elaborações teóricas distintas não são simplesmente erros de interpretação da realidade, mas apenas existem porque a própria realidade é formada por elementos contraditórios. Assim, não é possível compreender a objetividade sem a subjetividade, não é possível compreender verdadeiramente a singularidade sem a particularidade e a ambas sem o suporte da universalidade genérica. Subjetivismo e objetivismo, assim como praticismo e teorismo,

portanto, são expressões extremadas de esferas realmente existentes que, ao negar seu contrário, implicam em interpretações fetichizadas sobre a realidade.

Vivemos em um momento histórico de hipervalorização das subjetividades, uma expressão do desdobramento individualista da ideologia burguesa, ou seja, de um projeto específico de sociabilidade cotidianamente realizado. O reforço e a legitimação do engessamento das identidades ancora-se nesta perspectiva, e nem professores nem alunos escapam de sua influência. Nesse sentido, é preciso pensar em uma educação musical que aponte para outro caminho, qual seja: o da promoção de uma concepção identitária fundamentalmente *aberta*, dirigida à superação da alienação humana (enquanto sentimento de não pertencimento ao gênero).

Não há, através do ponto de vista dialético, como pensar em culturas particulares sem considerar que estas são desdobramentos da cultura humana *universal*, que abarca todas as possibilidades de práticas, representações etc. Como já argumentamos no segundo capítulo, na medida em que todo ser humano participa simultaneamente das esferas de existência universal, particular e singular, os processos educativos operam constantemente a contradição entre reforço e quebra de identidades (através da expansão, mesmo que limitada, das mesmas); logo, o que permeia o momento verdadeiramente educativo, como um processo consciente ou não (*mudo*, como diria Lukács), é a contextualização das culturas particulares no interior da cultura humana em geral, como alternativas de relacionar-se com a realidade. Ao apropriar-se de novos conhecimentos e habilidades, o estudante avança em seu processo de humanização.

No âmbito da educação musical, este processo necessariamente gira em torno do conteúdo próprio da práxis, a fruição musical, que representa apenas uma parcela da experiência humana. Queiroz (2005) afirma que “[...] para estabelecermos propostas de ensino e aprendizagem que possam não só desenvolver habilidades, mas, sobretudo, concretizar um ensino musical da música, precisamos caracterizar performances que tenham sentido, significado e expressão” (QUEIROZ, 2005, p. 55). Entendemos que “sentido, significado e expressão” não são coisas em si, e sim qualidades de algo, e esse algo, no caso da música, está sempre ancorado em seus elementos formais e estruturais (embora não possa ser reduzido aos mesmos).

O conhecimento das formas e estruturas e a sensibilização às mesmas precisa ser valorizado na prática educacional, pois embasa o refinamento, a humanização da escuta. É da forma do objeto musical que derivam seus inúmeros significados possíveis, desde aspectos específicos de seu contexto de origem ali representados até as inúmeras possibilidades

interpretativas singulares baseadas nas experiências existenciais de cada um. E, como veremos mais adiante, reconhecer que o refinamento da escuta e a socialização dos conhecimentos musicais são os aspectos centrais da educação musical não implica em negar, por exemplo, a potencialização da performance, ou seja, da utilização do conhecimento aprendido em uma situação de prática musical. Por outro lado, os benefícios disso para a composição são óbvios; menos evidente – e talvez mais interessante – é o fato de que tais conhecimentos complexificam uma habilidade altamente dependente da intuição musical: a improvisação. Isso porque a intuição está sempre ligada ao conjunto de conhecimentos do músico. Mas performance, composição e improvisação são momentos que possuem características próprias que os distinguem entre si e do momento especificamente educacional, e dentro deste reafirmamos que todas as atividades didáticas precisam girar em torno do refinamento do sentido estético especificamente musical.

A concepção de ensino de música que estamos elaborando aqui parte da forma e precisa retornar à mesma, e isso atravessa todos os seus níveis: desde aulas singulares até planejamentos de ensino bimestrais, semestrais, anuais; desde aulas de teoria a aulas de instrumento. À parte nossas discordâncias com Swanwick, concordamos com o fato fundamental de que “[...] o foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro” (SWANWICK, 2003, p. 50). Qualquer outro aspecto não diretamente musical – pensemos, por exemplo, nos temas transversais da educação formal brasileira (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais) – *subordina-se* ao estudo das formas musicais e ao desenvolvimento da musicalidade dos estudantes, e não o contrário.

Nessa perspectiva, tornar a educação musical significativa é tornar as habilidades e conhecimentos que permeiam a práxis *musicalmente* significativos, mesmo que não façam parte do contexto cultural imediato dos estudantes. Da mesma forma com que o som adquire sentidos específicos quando utilizado na criação musical, os objetos musicais também adquirem sentidos específicos quando utilizados na práxis educativa. O processo de transmissão e apropriação de conhecimentos implica na *recontextualização* dos mesmos – e não, como algumas concepções defendem principalmente quando analisam a educação formal, em sua “descontextualização”⁹⁶, negativamente considerada como “inautêntica”

96 É um equívoco absoluto considerar a escola como um contexto à parte do mundo real. Em um país onde o ensino básico é compulsório, ela é, antes, um contexto integral da cultura e ali o conhecimento musical receberá um tratamento necessariamente diferenciado de outros espaços. Não há, de fato, um "espaço lá fora": com todas as suas contradições e limites, a escola faz parte da cultura do aluno. O mesmo pode ser dito sobre qualquer outra instituição de ensino, como os conservatórios, por exemplo. Uma das maiores

(argumento que naturaliza a separação abstrata entre “vida escolar” e “vida fora da escola”⁹⁷). O processo de abstração dos fenômenos de seus contextos “originais” é fundamental para a elaboração e internalização subjetiva do conhecimento, e está presente desde as manifestações mais básicas, ditas “informais”, da educação. Concordamos com Omolo-Ongati (2009) quando afirma que

[...] a teoria de que a música não pode ser compreendida e apreciada sem o conhecimento de seu contexto social e cultural é aplicável ou não dependendo de qual componente da música se quer estudar. O pré-requisito necessário para que uma pessoa tenha uma experiência significativa ao entrar em contato com a música será bem diferente com relação a qual aspecto da música essa pessoa estará lidando em determinado momento, quer seja sônico, comportamental ou conceitual/contextualista.⁹⁸ (OMOLO-ONGATI, 2009, p. 11, tradução nossa)

A vulgata subjetivista objetiva secundarizar aquele que é o elemento primordial da educação enquanto transmissora de objetivações genéricas – a transmissão e apropriação dos conteúdos e saberes historicamente produzidos e consolidados pela humanidade –, colocando e legitimando, em seu lugar, a “necessidade” de limitar os conteúdos ao que é familiar aos

defensoras da lógica aqui criticada é Lucy Green (2012): “Ao desenvolver este novo conteúdo [música pop], focalizamos principalmente na própria música – o produto – e falhamos amplamente em não perceber os *processos* pelos quais este produto é transmitido no mundo **fora da escola**. Desse modo, para as modificações que fizemos em nosso conteúdo curricular faltavam modificações correspondentes em nossas *estratégias* de ensino. Este ponto é crucial, pois os modos como a música é produzida e transmitida dão origem à natureza de seus significados inerentes, bem como às suas diferentes delineações. Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si.” (GREEN, 2012, p. 68, itálicos da autora, negritos nossos).

97 Fonterrada; Makino; Vertamatti (2009) afirmam: “Por esse quadro, pode-se ver que a preferência dos candidatos recaiu sobre a música popular brasileira, seguida de perto pela erudita. *A segunda posição pode não refletir o gosto da maioria da população brasileira no que se refere a suas escolhas musicais*. A observação informal, no Brasil, permite perceber que a música chamada erudita tem admiradores fervorosos, mas eles pertencem a um grupo bastante restrito, se comparados aos índices da população do país, que transita muito mais confortavelmente pelo repertório popular nacional e internacional.” (FONTERRADA; MAKINO; VERTAMATTI, 2009, p. 74, grifos nossos). Já Andreu *et al.* (2009), “Os resultados mostraram as músicas pop, rock & roll e clássica como as que os alunos mais conheciam. Nesse sentido, deve-se apontar que o pop e o rock & roll são os estilos mais próximos aos adolescentes, o que está em clara relação com a presença majoritária desses estilos, como demonstram diferentes estudos, no entorno cotidiano do aluno [...] A música clássica aparece em terceiro lugar como mais conhecida *possivelmente devido a que esse estilo é mais imperante na maior parte das atividades que nutrem o trabalho dos alunos nas aulas de música*” (ANDREU *et al.*, 2009, p. 73, grifos nossos). Em comum, os dois trabalhos encontram necessidade de lançar hipóteses que 1) legitimam ao mesmo tempo em que estereotipam o gosto musical dos estudantes; e 2) levam a entender que o gosto pela “música clássica” seria uma anomalia que apenas faz sentido (para os pesquisadores) quando se isola o contato com esta ao âmbito da escola. Ironicamente, tal argumentação pode legitimar a presença da música clássica na escola, visto que apenas ali os estudantes entrariam em contato com essa tradição musical, ao contrário da música *pop*.

98 “[...] the theory that music cannot be properly understood and appreciated without the knowledge of its social and cultural context is applicable or not depending on which component of music one is preoccupied with. The necessary prerequisite for one to have a meaningful experience when borrowing music will be quite different depending upon which aspect of music one is dealing with at the moment, whether sonic, behaviour or concept/context.”

estudantes⁹⁹. Do ponto de vista didático, os professores e professoras precisam encontrar formas de resistir ao imperativo da unidimensionalização das capacidades dos estudantes através da adoção de uma postura pedagógica que afirme a possibilidade de avanço do conhecimento, de transformação das identidades subjetivas e que reivindique condições materiais para tanto. A educação deve, assim, ser pautada não pelo gosto pessoal seja de alunos, seja de professores, mas por *critérios objetivos de desenvolvimento do sentido estético*, representados pelas alternativas oferecidas pela práxis musical.

Duarte (2007, p. 58) afirma que o principal objetivo da educação é criar “carecimentos superiores”, ou seja, *novas necessidades*. É também necessário que os alunos percebam (com o auxílio *imprescindível* do professor enquanto mediador e enquanto modelo de conhecimentos latentes, apreensíveis mas ainda desconhecidos) que há enormes limitações para sanar essas novas necessidades, mas que tais limitações não se encontram aprioristicamente neles, enquanto alunos, ontologicamente capacitados à apreensão das inúmeras práxis humanas historicamente desenvolvidas, nem em seus professores, enquanto mediadores entre eles e essas práxis, mas no sistema social, ou seja, na presente organização da sociedade baseada na *produção da escassez* para a esmagadora maioria dos seres humanos.

Dentro da concepção pedagógica aqui buscada, elementos aparentemente dicotômicos necessitam ser dialeticamente unificados: teoria e prática devem caminhar juntas, sendo o destino deste caminhar a permanente complexificação do sentido estético dos estudantes. A sensibilidade à arte, as relações internas entre os elementos de uma obra, ultrapassa constructos como “verdade” ou “falsidade”, ao contrário dos conhecimentos referentes ao mundo natural.

O *saber* é, a rigor, a *única* produção social humana passível de ser *apropriada individualmente* e, após apropriada, estar a salvo da alienação (no sentido político econômico do termo). O *saber*, os *conhecimentos*, após apreendidos, se confundem com o próprio indivíduo, enriquecendo e expandindo internamente sua natureza. A *importância* da transmissão do conhecimento musical *independe* do julgamento de valor atribuído pelos alunos sobre a mesma. Tal julgamento de valor tem sido utilizado, em larga medida, como justificção de concepções educacionais que restringem *a priori* a possibilidade de

99 Mesmo quando advoga-se que o trabalho pedagógico deve partir da cultura dos estudantes mas não ficar limitado à mesma (ARÓSTEGUI, 2011; PENNA, 2010; TARGAS; JOLY, 2009), é importante questionar até que ponto o sistema educacional garante a possibilidade de que tal expansão seja realmente concretizada. Podemos conjecturar que, da forma como a educação está formalmente estruturada hoje, marcada por fragmentações, pela não continuidade do ensino de música (com a exceção das escolas especializadas, dos conservatórios e demais instituições análogas), essa expansão fica impossibilitada na maior parte dos casos, transformando o ensino no reforço do cotidiano, do gosto dos alunos, etc.

“reproduzir a humanidade nas singularidades”. A questão da importância intrínseca da transmissão do conhecimento é, então, substituída pelos sentimentos e afetos dos estudantes a respeito do conteúdo das aulas. Questionamos essa substituição de maneira análoga à forma como questionamos, no segundo capítulo, a discriminação entre o que é e o que não é música com base no gosto subjetivo de quem ouve.

Quanto ao uso que se faz dos conhecimentos aprendidos, a importância não reside em sua aplicabilidade imediata, como advogam os pragmáticos, e sim no estabelecimento de *dýnamis*, de alternativas potenciais de relação entre sujeito e música, que podem ou não ser ativadas ao longo da vida. Dessa forma, argumentamos que a verdadeira educação democrática encontra-se em uma constante busca por formas de garantir a transmissão da maior quantidade possível de conhecimentos e, assim, de alternativas para a aplicação das forças criativas individuais. E é em torno dessa tarefa que são definidos os papéis e responsabilidades de professores e alunos.

O professor é, de certa forma, uma função do conjunto de conhecimentos humanos, conjunto este que o transcende. Em maior ou menor medida, quem ensina domina, quantitativa e qualitativamente, conteúdos referentes tanto ao ramo específico do saber quanto à própria pedagogia ainda não adquiridos por quem aprende. Na medida em que todo professor carrega pressupostos pedagógicos, concepções distintas que foram elaboradas *previamente*, mesmo as mais “libertárias” e subjetivistas não deixam de ser uma aplicação de princípios previamente elaborados. “O próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533), já dizia Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, e o é, entre outras coisas, a partir de perspectivas pedagógicas específicas. As concepções que embasam uma pedagogia como a de Schafer necessitam do próprio Schafer, de sua formação individual enquanto compositor vanguardista, para serem trabalhadas com os estudantes. É necessário admitir a existência de desníveis de conhecimento mesmo dentro da suposta “comunidade de aprendizes”, que nunca será uma comunidade completamente horizontal – ainda mais quando consideramos a possibilidade do conjunto de estudantes dominarem certos conhecimentos que o professor não domina, assim como os desníveis entre os próprios estudantes.

Há algumas outras indeterminações cuja consideração é imprescindível para a justa compreensão dos limites e possibilidades da educação musical. Argumenta-se, por exemplo, pela restrição ao ensino de certas habilidades na escola de ensino básico, como a leitura e escrita da grafia pentagramática, com a justificativa de que aquele não é o espaço de formação de *professionais*. Isto é uma conclusão equivocada alcançada através de uma premissa *parcialmente* verdadeira. É impossível prever quais alunos sairão de um curso de música

(independente do espaço em que se dê essa formação) com o desejo de tornarem-se profissionais, assim como é impossível prever quais alunos sairão da escola com intenções específicas de especializarem-se em letras, matemática, química, física ou biologia. Uma escola minimamente democrática não é aquela que se adapta a necessidades imediatas, pragmáticas, ou àquelas que apenas serão definidas ao fim da jornada escolar básica, e sim aquela que oferece o máximo possível de alternativas para tal tomada de decisão. A quantidade de alternativas é a medida da liberdade e autonomia individual. Portanto, a escola realmente democrática é a que trata os conteúdos de maneira *compulsória*, por mais contraintuitiva que possa parecer essa afirmação. O fim almejado é a *formação humana*, especificamente voltada para a práxis musical, portanto *aberta* por princípio.

O aspecto desalienador da educação perpassa todas as idades e níveis de ensino. Entretanto, o reconhecimento pleno da teoria enquanto teoria, de sua condição de abstração e compreensão de seu caráter generalizador requer a apreensão e desenvolvimento de “funções psíquicas superiores” (Vigotski *apud* DUARTE, 2000, p. 108) que apenas estarão integralmente disponíveis, normalmente, após a infância. Mas isso não significa que crianças não possam desenvolver conhecimentos rudimentares, principalmente quando estes são trabalhados em direta ligação com a experiência musical. Pelo contrário, desde muito cedo os pequenos são capazes de distinguir as alternativas de agir sobre e perceber os sons, e tais alternativas não estão limitadas ao que lhes é familiar (enquanto um saber estabelecido, transformado em hábito) – inclusive porque, do ponto de vista da criança, a experiência com o mundo é marcada pelo caráter da novidade. Nesse sentido, as “novas” tradições musicais apresentadas na escola (ou instituição análoga) são tão importantes quanto as que estão sendo apresentadas e/ou consolidadas por pais, responsáveis e demais pessoas de seu convívio extraescolar. Por outro lado, um dos pontos-chave para compreender o desenvolvimento infantil é a apreensão da linguagem e a compreensão, pela criança, de seu caráter simbólico. O princípio da capacidade de generalização de conceitos encontra-se aí e, embora consideremos que a música em si transcenda os limites da linguagem, é evidente que não é possível compreender música ou educação sem o suporte da mesma. A linguagem ilumina as categorias musicais, e já aqui as crianças são capazes de aprender os primeiros conceitos, como os de dinâmica e altura (graves e agudos), incluindo mesmo a capacidade de nomear e distinguir gêneros distintos.

No tocante às chamadas “necessidades dos alunos”, é preciso distingui-las entre uma série de fatores, entre eles os geracionais, os de classe etc. Há três possibilidades pedagógicas aqui: trabalhar de acordo com o que os alunos afirmam ser suas necessidades (o caminho

subjetivista); identificar necessidades que escapam à consciência dos próprios alunos (interessante observar que os métodos ativos da primeira geração costumam pressupor a importância dessa identificação); ou buscar um meio termo, considerando as inúmeras e cruciais diferenças entre grupos de estudantes. O processo de humanização, por exemplo, normalmente transcende a consciência dos indivíduos, principalmente na infância e juventude. Nesse sentido, não deixamos de atender às necessidades dos alunos mesmo quando estipulamos previamente como a humanização será levada a cabo no processo específico de nossas aulas; já um professor de instrumento está capacitado para identificar as dificuldades e as potencialidades técnicas de seus estudantes, e trabalhará para supri-las tendo o aluno consciência ou não das mesmas. Ao mesmo tempo, é pedagogicamente saudável manter uma abertura a eventuais curiosidades espontâneas dos alunos relacionadas a cultura que lhes é familiar, desde que a abertura para a mesma conduza a novos conhecimentos musicais e sociais.

No próximo tópico exploraremos alguns possíveis pontos de partida para a didática musical em si. O que defenderemos é que é possível deduzir e apresentar princípios diversos das práticas e tradições musicais as mais distintas, e que estes princípios podem ser ensinados independentemente do nível dos alunos, e independentemente também da familiaridade prévia dos mesmos com uma dada cultura musical.

Há uma multiplicidade de possibilidades didáticas para a realização dos princípios pedagógicos aqui apresentados. Uma das características principais do pensamento metodológico, principalmente das concepções anteriores à “segunda geração” dos métodos ativos (FONTERRADA, 2005, p. 164), é o estabelecimento de uma etapa rígida e linear de desenvolvimento do currículo – o que viemos nomeando de etapismo. Argumentamos que, embora um desenvolvimento lógico curricular seja condição essencial de uma educação de qualidade¹⁰⁰, não consideramos que haja um ponto de partida “natural”. O ensino de música ocorre em vários estágios e níveis, dos mais momentâneos e efêmeros aos mais amplos e planejados. Uma aula é apenas um desses níveis. Uma atividade também. Portanto, determinar o que deve vir primeiro é uma questão subjetiva – por exemplo, se um trabalho

100 “Entretanto, ainda há uma necessidade por sistematizações instrucionais tais como direcionamentos explícitos em relação à prática, escolha de repertório, uso de análises estruturais da música, habilidades de organização e o esboço de caminhos futuros (Abeles, Goffi, & Levasseur, 1992). Persson (1996) confirmou que a ausência de progressão de uma aula à próxima e de objetivos claramente identificáveis era desencorajador para estudantes universitários” ((ZHUKOV, 2012, p. 34, tradução nossa; no original: “Yet, there is still the need for instructional systematization such as explicit directions regarding practice, choice of repertoire, use of structural analysis of music, organizational skills and outline of future directions (Abeles, Goffi, & Levasseur, 1992). Persson (1996) confirmed that a lack of progression from one lesson to the next and of clearly identified objectives was discouraging to university students.”)

mais “holístico”, que aborde uma obra musical como um todo e, a partir daí, a desconstrua até seus elementos formadores, para depois retornar a ela com outra percepção, ou se o trabalho começa por um elemento, digamos uma fórmula rítmica específica, e daí parte para o exame de obras que a utilizam. Essa estrada didática será produzida pelos professores, de acordo com as especificidades, limites e possibilidades colocados pelos contextos reais de ensino. O importante, para que a educação musical esteja aberta aos potenciais dados pela sua ontologia, é que os dois caminhos (entre outros possíveis) sejam trilhados.

Definidos os fins da educação musical, os professores possuem um vasto conjunto de atividades dos mais diversos caracteres: expositivas, ativas, passivas, etc. Em si mesmas, elas não são “boas” nem “más”, apropriadas ou não, adequadas ou não: toda atividade precisa servir como função da lógica central, do objetivo central que é a transmissão dos conhecimentos e o conseqüente refinamento da escuta. Podemos lançar a hipótese, embora nos falte uma investigação mais rigorosa sobre isso, de que a alternância entre atividades de caráter diverso é mais benéfica para o ensino do que a centralidade em qualquer uma delas.

O ensino de música envolve uma série de momentos para potencializar a formação musical e, entre estes momentos, haverá muitos que não são diretamente musicais - visto que a experiência educacional não pode ser reduzida à experiência musical em si (o contato do indivíduo com objetos e processos musicais). Não é por não serem diretamente musicais que estes momentos são menos importantes: a medida desse tipo de julgamento é o quanto tais momentos contribuem para a formação da sensibilidade estética. Repetir determinadas células rítmicas diversas vezes ajuda a internalizar o ritmo específico trabalhado; os valores rítmicos das notas são imprescindíveis para a percepção da dimensão temporal das mesmas, estando ou não ligadas ao ensino da partitura, e assim por diante.

A aula de música pode inclusive espelhar a complexidade da própria música, na medida em que, mesmo que em uma determinada aula trabalhemos especificamente aspectos melódicos, estes não estão separados dos rítmicos, das necessárias relações temporais entre os sons, então os dois elementos podem ser estudados simultaneamente. Essa percepção pode nos ajudar a elaborar atividades didáticas mais interessantes, principalmente porque é inegável, para a aprendizagem, a importância da repetição dos conteúdos para sua internalização.

As alternativas relacionadas à música expressam-se nos diversos conteúdos e habilidades que circundam a práxis. Como já afirmamos no segundo capítulo, não há um conteúdo ou habilidade específico que se caracterize como um elemento ontológico da música. Sua ontologia, longe de ser algo estanque e a-histórico, está em constante

transformação e cada revolução musical é responsável por sua expansão. Este é o ponto de partida da educação musical: o acúmulo histórico de práticas e conteúdos, alguns dos quais serão tratados a seguir.

1.1 Conteúdos

Podemos interpretar cada conteúdo, por mais simples que aparente ser, como uma *ferramenta intelectual*, portanto abstrata, dotada de características específicas. Nos aproximamos, assim, de uma concepção vigotskiana da educação, visto que, para Vygotsky, o domínio de cada ferramenta transforma o próprio indivíduo. Essa transformação ocorre pelo fato de que a práxis musical não é *inata* ao ser humano, pelo fato de que ela é fruto da atividade coletiva do ser social e que apenas pode ser adquirida e desenvolvida individualmente através do contato com a sociedade.

Esta é uma observação particularmente importante para a educação musical (e para o ensino das artes de modo geral). Ao contrário do que ocorre com o saber historicamente desenvolvido de outras disciplinas do conhecimento, os conhecimentos musicais são *cumulativos*, ou seja: novos conhecimentos e práticas não substituem nem invalidam conhecimentos prévios, como é o caso dos conhecimentos científicos sobre a natureza, por exemplo. O atonalismo não revogou como “falsa” toda a tradição tonal e modal, assim como os conhecimentos musicais europeus não invalidam os das culturas de outros povos. Isso decorre tanto da diferença entre o conhecimento artístico e o científico quanto do afastamento essencial entre música e linguagem: não há nada intrinsecamente falso ou verdadeiro na práxis, visto que ela transcende a necessidade de simbolizar, de ser um reflexo preciso e rigoroso de algo externo a ela mesma (como foi discutido no segundo capítulo, quando analisamos a diferença entre arte e linguagem).

Consequentemente, há um afastamento, por parte da educação musical (sobretudo a institucionalizada), em relação aos pressupostos que regem a etnomusicologia e a antropologia da música, que vêm exercendo uma influência significativa sobre a área, particularmente na formação de professores. Tais disciplinas geram conhecimentos essencialmente contextualistas, dependentes dos locais e significados atribuídos às músicas pelos indivíduos que formam suas “culturas de origem”. A educação musical que apresentamos busca transcender tal contextualismo, a questão particularista da origem e a questão individualista da representação subjetiva.

Como já foi argumentado, a fruição da música fora de seu “contexto de origem” ocorre como recontextualização de sentidos e significados originários. Diante da miríade de potenciais respostas, reações, interpretações e representações dos ouvintes e praticantes à produção de outras culturas, reafirmamos o aspecto essencial da sensibilização da escuta. Pode-se argumentar que essa é uma forma especificamente ocidental de enxergar a práxis, e não deixa de ser, de fato, o que não nega os avanços que podem ser deduzidos da mesma. Toda cultura parte do seu referencial, não faz sentido negar aprioristicamente os referenciais ocidentais – sobretudo neste caso em que eles apontam para a superação dos particularismos através da análise dialética da realidade. No mais, os referenciais ocidentais resultam de contradições profundas – eles não carregam apenas o ponto de vista do colonizador, do opressor, do explorador: há as visões dos oprimidos e explorados no interior do próprio sistema, há as visões críticas (e os artistas e filósofos sempre tiveram um papel crucial, extremamente relevante no tocante à crítica interna da sociedade) e assim por diante.

Embora tenhamos nos atido a um exame crítico da diversidade que emana da sociabilidade capitalista, agora é o momento de afirmar a necessidade de uma formação musical ampla nesse sentido. O reforço das “monoculturas” (ALMEIDA, 2010) musicais particularistas traz sérias consequências ao desenvolvimento da musicalidade. Roggenkamp (2012), por exemplo, detecta indícios, em sua pesquisa, da dificuldade com que alunos cujas referências musicais limitam-se aos produtos da indústria cultural (especificamente ao funk, ao pagode e ao sertanejo) têm de desenvolver tanto a percepção quanto a execução de padrões melódicos mais complexos do que os geralmente encontrados nesses gêneros musicais:

Foram realizadas diversas atividades com o fim de medir a capacidade das participantes de distinguir alturas, mas, em geral, elas só conseguiram fazê-lo em situações extremas (sons muito agudos de sons muito graves – com, pelo menos, uma oitava de diferença entre as notas), séries ascendentes e descendentes também não puderam ser reconhecidas com precisão (ROGGENKAMP, 2012, p. 113)

Mas isso não se resume ao contexto da música midiática. Podemos supor, igualmente, que um ensino voltado apenas à música erudita europeia, caracteristicamente associado aos currículos dos conservatórios, pode igualmente limitar o desenvolvimento da musicalidade – no tocante, por exemplo, aos aspectos da improvisação (da forma como é desenvolvida, por exemplo, no jazz), da complexidade rítmica que caracteriza vários gêneros da música brasileira, como o samba, o choro, etc., e assim por diante.

É possível dividir o conteúdo específico das aulas de música em dois campos intrinsecamente conectados: a) teoria; e b) repertórios. Como aludimos no segundo capítulo, a teoria, enquanto conjunto de conhecimentos estruturais da música que transcende as manifestações singulares da práxis, os objetos musicais de uma ou mais culturas específicas, ilumina partes significativas do fenômeno que passariam despercebidas ao ouvido não treinado. Como a teoria é o locus da unidade na diversidade (levando-se em consideração a multiplicidade de teorias musicais existentes, evidentemente), através dela reconhecemos, ainda, os padrões que atravessam gêneros e estilos particulares. Entretanto, separada do repertório, das músicas propriamente ditas, o ensino puramente teórico conduz a uma educação hermética, asséptica, musicalmente não significativa. O repertório ilumina a teoria tanto quanto a teoria ilumina o repertório.

a) Teoria

Os objetivos do ensino da TM (Teoria Musical), mesmo para estudantes que desejam ter uma carreira musical, devem ser o de transformar a música em uma atividade agradável e, ao mesmo tempo, proporcionar desafios e estimulação musical para o pleno desenvolvimento musical.¹⁰¹
(FRITZ; PEKLAJ, 2011, tradução nossa)

No segundo capítulo refletimos sobre a ontologia da música, buscando identificar as características gerais do conteúdo próprio da educação musical. Este tipo de investigação nos permite ir além dos particularismos, afastando o risco de reduzir a práxis a determinadas culturas e negar a musicalidade presente em outras. Por outro lado, o estudo da ontologia da música abre espaço para a possibilidade de vislumbrarmos, do ponto de vista objetivo do fenômeno, tanto elementos singulares a contextos específicos quanto *transculturais* e, ainda, alguns aspectos propriamente *universais* da música.

A teoria musical é, simultaneamente, uma teoria das relações entre os sons e das relações entre pessoas e música, ou seja, da própria escuta musical. De qualquer forma, ela reporta ao *hábito* e não a uma pretensa natureza. Assim, ela busca refletir as *tendências* específicas de cada tradição musical, gênero, estilo etc. Por outro lado, a teoria necessariamente aponta para as relações entre os sons, e não apenas para os materiais em si. Mas para chegar à teoria, é necessário desenvolver também um sentido “taxonômico”, por assim dizer, e o sentido estético depende igualmente de ambos.

¹⁰¹ “The aims of MT [Music Theory] teaching, even for students who wish to have a career in music, should be to make music an enjoyable activity and at the same time provide challenges and musical stimulation for optimal musical development.”

O âmbito da teoria musical, como o de qualquer outro tipo de teoria, é o da abstração. Não apenas por tratar de conceitos, mas por *exigir* tanto a consideração de um objeto ou tradição musical em sua totalidade quanto a separação momentânea (ou seja, a abstração) dos elementos musicais em relação a essa totalidade. Isso pode ocorrer, entre outras formas, através do isolamento de um dado elemento e sua análise “no papel”, da repetição de sua execução e da escuta dirigida. Pela teorização reconhece-se que as relações entre os elementos estudados e abstraídos podem ser generalizadas para as mais diversas manifestações musicais, desde que sejam compreendidas de acordo com o caráter social da práxis, ou seja: não como relações “naturais”, mas como possíveis alternativas de manipulação do som¹⁰².

Uma das bases do ensino da teoria é o reconhecimento de jogos sonoros de reiteração e quebra de padrões, tanto em um nível interno, das músicas em si, quanto externo, em relação a gêneros e estilos. Cada conteúdo bem apresentado conduz ao refinamento desse tipo de reconhecimento. Esse jogo entre extremos é um dos princípios que podem guiar a elaboração de atividades didáticas. Assim, uma prática interessante é afirmar um dado conteúdo para apresentar seu “contrário” em seguida. Tais extremos emanam da própria ontologia da música e estão parcialmente esboçados na tabela a seguir:



MODALISMO	TONALISMO	ATONALISMO
PULSO REGULAR	PULSO IRREGULAR	AUSÊNCIA DE PULSO
RITMOS DEFINIDOS	POLIRRITIMIA	RITMOS IRREGULARES
REITERAÇÃO DOS ELEMENTOS	REITERAÇÃO DE ALGUNS ELEMENTOS	NÃO-REITERAÇÃO
FORMAS PADRONIZADAS		FORMAS SINGULARES

¹⁰² Polemizando com as concepções educacionais embasadas nos procedimentos da música de vanguarda, especificamente da experimentação da “materialidade pura” (SCHROEDER, 2009, p. 46) do som, Schroeder afirma: “Assim, por exemplo, saber qual entre dois sons é mais grave ou mais agudo *talvez sirva para pouca coisa*, mas tentar entender por que determinada música explorou mais os sons graves do que os agudos pode ser bem interessante. Do mesmo modo, conseguir classificar sons quanto à sua duração *tem pouco ou nenhum interesse*, mas, por exemplo, explorar possíveis efeitos sonoros que se consegue usando sons curtos e longos pode ser bastante enriquecedor do ponto de vista musical” (SCHROEDER, 2009, p. 46, grifos nossos). Em primeiro lugar, vale lembrar que as atividades com a “materialidade pura”, nas concepções dos “compositores pedagogos”, são sempre momentos de um planejamento pedagógico maior, que invariavelmente incluem o fazer musical em si. Em segundo, esta posição de Schroeder está intrinsecamente conectada à noção de música como linguagem, já que faz as mesmas exigências ao ensino de música que se faria ao ensino da gramática portuguesa, por exemplo. De nossa parte, entendemos a questão levantada de modo distinto, sem essas valorações, afinal a exploração do registro na música só pode ser entendida, de fato, sabendo-se diferenciar sons graves de agudos, assim como os efeitos sonoros aludidos no segundo exemplo apenas tornam-se “significativos” se os alunos souberem discriminar sons curtos de sons longos – é perfeitamente possível produzirmos atividades interessantes e marcantes eventos sonoros em uma atividade concentrada em tais parâmetros (desde que em algum momento eles sejam recontextualizados na prática musical).

Os extremos apresentados no quadro acima colocam-se precisamente entre a previsibilidade e a imprevisibilidade musical (embora seja necessário ressaltar que a imprevisibilidade remete à “primeira escuta”, já que uma escuta repetida diminui o caráter de novidade da obra). A *reiteração* é uma das propriedades formais mais importantes da música. Gêneros, estilos, culturas são caracterizados por suas reiterações típicas. Estas formas, que correspondem à macro-organização musical, são perfeitamente identificáveis mesmo quando o ouvido ainda não é capaz de discriminar seus componentes mais simples (como intervalos característicos e células rítmicas). Pedagogicamente, isso depõe contra a necessidade de uma lógica didática etapista que partiria dos componentes mais “básicos” para alcançar as formas mais complexas. É possível trilhar o caminho inverso, e em alguns casos, como na educação infantil, é desejável que o momento pedagógico favoreça o contato com essas dimensões mais amplas da práxis.

Utilizamos deliberadamente, no quadro, uma seta bidirecional entre os extremos. Com isso, queremos ressaltar que não há um ponto de partida “natural” para o ensino. Várias das concepções particularistas que analisamos nos segundo e quarto capítulos trazem prescrições nesse sentido: o ensino conservatorial favorece uma abordagem com base no desenvolvimento histórico da música erudita ocidental, partindo do modalismo até alcançar o momento de ruptura do tonalismo; o construtivismo prega partir do familiar; e pedagogias com base na música vanguardista concentram-se no polo direito da tabela. Entretanto, uma educação musical orientada no sentido de refletir integralmente as múltiplas possibilidades do fenômeno musical busca abarcar, de alguma forma, todos esses extremos; eles iluminam-se entre si quando contrapostos, tornando-se ainda mais musicalmente significativos. Por exemplo, as reiterações rítmicas, melódicas e harmônicas na música popular são ressaltadas quando contrapostas à “alteridade” das vozes em determinados gêneros da música vanguardista (e vice-versa).

Professores e teóricos costumam usar metáforas para ilustrar o “movimento” dos sons em uma música. É interessante notar, entretanto, que tais metáforas raramente refletem as propriedades físicas dos sons, ou mesmo do gesto gerador de som (embora busquem fazer precisamente isso). Ocorre que, se partirmos do pressuposto de que a música é uma práxis polissêmica, também seus elementos serão polissêmicos, irreduzíveis a representações específicas. Uma formação musical que busque expandir a percepção dos estudantes privilegiará a multiplicidade de representações possíveis, sobre a qual teceremos algumas considerações.

As representações acerca do caráter (*pathos*) de sons e encadeamentos sonoros tende a ser influenciada pelo *zeitgeist* dominante. Assim, por exemplo, a quinta diminuta foi durante muito tempo considerada uma dissonância extrema, algo a ser evitado, chegando a ser caracterizada, de acordo com o pensamento religioso, como o *diabolus in musica* (termo que, no entanto, apenas aparece transcrito por Andreas Werkmeister no início do século XVIII). Já no tonalismo o acorde com uma quinta diminuta, o acorde de sétima da dominante, exerce um papel fundamental no estabelecimento da tonalidade e, quando o pensamento científico tornou-se a referência intelectual dominante, os estetas tentaram apoiar-se em explicações físicas (acústicas) para o fenômeno da resolução do acorde: o ouvido “sentiria” a necessidade de escutar, após a não coincidência de harmônicos superiores das notas que formam a quinta diminuta, um acorde perfeito que os “resolvesse”, com a sensível caminhando “naturalmente” para a tônica enquanto a quarta caminha para a medianta.

Mas ainda no interior do tonalismo começam as tentativas de emancipação da dissonância, com o uso livre das quintas diminutas por Liszt na obra *Lecture de Dante*, por exemplo, e as “resoluções” (os encadeamentos) de dissonâncias em outras dissonâncias no prelúdio da ópera *Tristão e Isolda*, de Wagner. Com a ascensão do a/pantonalismo e a valorização dos acordes em si mesmos, a dissonância foi emancipada e, dentro da tradição do dodecafonismo, foi utilizada de modo a evitar qualquer evocação de um centro tonal.

Esses desenvolvimentos históricos mostram que, a cada novo desdobramento do fazer musical, o caráter estritamente social da práxis, com suas incontáveis representações, é reafirmado. Se as propriedades da quinta diminuta e a necessidade de resolução em consonâncias fossem *rigorosamente* naturais (ou carregassem o imperativo comunicativo de representar fielmente a realidade), é evidente que tais desdobramentos seriam, no mínimo, automaticamente rechaçados em vez de ser absorvidos e, em determinado momento, emancipados.

Nós não precisamos conhecer as leis físicas que regem a gravidade para sentirmos seu efeito, ao pularmos e logo retornarmos ao chão; nós não precisamos saber absolutamente nada sobre fisiologia para sentir concretamente as consequências negativas e dolorosas de um acidente automobilístico; entretanto, as sensações específicas atribuídas a relações musicais, como as tonais, são intrinsecamente dependentes da formação estética, quer este seja um aprendizado informal, quer seja formal, quer seja inconsciente, através de múltiplos e complexos processos de formação não educativas, quer seja consciente, através da transmissão deliberada de conhecimentos.

Uma obra musical qualquer é composta de um complexo jogo de elementos que interagem entre si, cujos sentidos são alterados de acordo com as relações estabelecidas. A história da percepção dos intervalos demonstra isso, como vimos em relação à quinta diminuta. Outro exemplo pode vir de um elemento tão simples quanto um tríade maior: temos sobreposto a um intervalo maior (e boa parte de nós aprendeu que 3ª maiores tem um caráter emocional “alegre”, “feliz”) um intervalo menor (a 3ª menor tendo um caráter “triste”, “melancólico” etc.), e os limites formam uma quinta justa (intervalo de “relaxamento”). Em termos “afetivos”, e seguindo o senso comum da música, teríamos um jogo complexo de tensões, relaxamentos e afetos em um único e simples acorde. A questão complexifica-se quando atentamos para outros parâmetros, como a dinâmica (um grito pode representar alegria, dor, tristeza, perda, por exemplo, assim como uma marcação dinâmica de *fortissimo*), o ritmo (as diferentes sensações despertadas por uma repetição acelerada ou lenta do acorde ou a relação entre uma voz mais dinâmica e outra mais estática), quando consideramos que estes intervalos são fruto de uma padronização muito recente, que mesmo sua sonoridade era distinta antes do advento do temperamento e assim por diante. Um exemplo interessante sobre distintas leituras subjetivas a respeito de uma mesma relação musical é apresentado por Omolo-Ongati (2009)

As formas da música africana constituem-se a partir de impulsos espirituais [...] Então, uma pessoa pode manipular as formas de maneira a manter o espírito [...] O reconhecimento do pulso principal e da linha rítmica na música africana é, assim, um aspecto importante a ser considerado quando do ensino dessa música para alunos não-nativos. O aspecto rítmico da música africana é tão intrincado que vários estudiosos (Chernoff, 1979, Traceys, 1986) descreveram-no como em cruzamento e em conflito, respectivamente. Mas observando-os criticamente, os ritmos africanos não entram em conflito e não se cruzam [...] Esta estrutura musical, que possui uma essência profunda, deriva da filosofia africana da interdependência nas relações humanas [...] Uma coisa que deve ficar clara é que, na música africana, tempos simples apresentam sua interface em tempos compostos. Dentro de uma performance em 4/4, é possível executar padrões rítmicos ou dançar em 12/8.¹⁰³ (OMOLO-ONGATI, 2009, p. 9, tradução nossa)

103 “African musical forms are formed out of a spiritual impulse [...] So, one can tamper with the forms in order to maintain the spirit [...] Recognition of the main pulse and time line in African music is therefore an important aspect to consider when teaching this music to non-native learners. The rhythmic aspect of African music is so intricate that various scholars (Chernoff, 1979, Tracey, 1986) have described the rhythm as crossing and conflicting respectively. But looked at them critically, African rhythms do not conflict and they do not cross [...] This musical structure, which has depth essence, derives from the African philosophy of inter-dependence in human relationships [...] One thing that needs to come clear is that in African music, simple times have their interfaces in compound times. Within a performance in 4/4, one is able to play rhythmic patterns or dance in 12/8 times.”

Por outro lado, tomemos o exemplo da noção comum de que partir de sons graves para alcançar sons agudos seria um movimento ascendente, e o inverso um movimento descendente. Qual é a base para tal representação visual do som e do “desenho” melódico? Uma delas é, certamente, o pentagrama, no qual a *representação* sonora obedece a estes direcionamentos (é comum que até mesmo grafias de música contemporânea sigam essa convenção). É certo que inúmeras obras e tradições relacionam-se umbilicalmente com essa representação (pensemos nos movimentos das vozes, aspecto essencial do contraponto e da harmonia tonal). Entretanto, se adotarmos outras chaves de percepção – por exemplo, a dos gestos dos instrumentistas – isso muda completamente. Se tomarmos como exemplo os violonistas e guitarristas, o som agudo é alcançado em um sentido descendente (por conta da afinação das cordas, do grave ao agudo), além da possibilidade de o braço ir de encontro ao corpo, em um gesto de contração corporal. No caso dos pianistas, os extremos são alcançados com um movimento horizontal e fixo, os sons mais graves na esquerda, os mais agudos na direita, com os extremos sendo atingidos através de uma expansão corporal. Isso pode ser traduzido em distintas formas de sentir o “movimento” das vozes para além das analogias espaciais e cartesianas.

Mas há uma base em comum a essas diferentes representações, e esta base corresponde à física do som. Nos instrumentos musicais, tal fato é evidente: nos instrumentos de corda, o caminho entre os registros mais graves e os mais agudos obedece a leis naturais, ou seja: os sons mais agudos emanam de cordas mais tensionadas e o inverso corresponde à produção de sons mais graves. Nos instrumentos de sopro, o que diminui é a extensão da coluna de ar através do acionamento das chaves de uma flauta transversal, de um saxofone ou de um clarinete. Mesmo em instrumentos de sons irregulares, como os percussivos, temos o tensionamento da pele do tímpano, por exemplo, para a produção de sons mais agudos. A geração eletrônica de sons, por sua vez, obedece a outros parâmetros, mas ela será equalizada com os outros instrumentos (e demais objetos geradores de som) através de sua própria exteriorização, onde os sons mais agudos chegam até nós como perturbações no ar na forma de ondas de alta frequência (ou seja, com ciclos de intervalos menores entre sons e silêncios). Isso nos leva a uma outra possibilidade de representação subjetiva dos sons, inspirada por propriedades da física, da acústica.

Assim, não há motivos para excluir o estudo da física dos sons de um currículo de educação musical, desde que esse estudo parta da música (como das tradições vanguardistas pós-concretistas, muitas das quais giram em torno da manipulação eletrônica das propriedades acústicas) e retorne à mesma. Os sons são dotados de características próprias e *universais*, que

garantem uma série de elementos universais também à música, elementos que transversalizam todas as culturas (embora sejam interpretados e representados de maneiras distintas). Faz parte da composição de todo som, por exemplo, a intensidade e as variações dinâmicas, e toda execução sonora implica em um controle mais ou menos consciente e deliberado desses parâmetros. Todo som requer uma dinâmica, toda dinâmica requer um som. Esse tipo de dialética perpassa as propriedades acústicas: literalmente não há som sem silêncio, visto que a frequência sonora diz respeito, fundamentalmente, a ciclos de picos sonoros e vales silenciosos.

Naturalmente, dois ou mais sons coexistem não apenas no mesmo tempo, mas no mesmo espaço, coisa impossível para a matéria concreta. E quando dois sons regulares são mesclados, surge um terceiro objeto sonoro na forma da própria vibração entre eles (consideremos as diferenças de vibração de um intervalo de segunda menor e de sexta maior), o que está na base da dimensão textural da música. Assim, é possível, através do treino da sensibilidade auditiva, desenvolver várias formas de ouvir uma mesma passagem musical – digamos, um encadeamento harmônico: concentrando-se em sons específicos, nas linhas melódicas acidentais desenhadas por cada voz, ou na nova entidade sonora que surge do conjunto. Através dessa audição “acusticamente correta”, alimentada pelo conhecimento acerca das propriedades acústicas, a “resolução” de acordes que mencionamos mais acima pode ser interpretada como uma passagem entre vibrações instáveis, bem destacadas (nos intervalos dissonantes), para vibrações estáveis, mais sutis, às vezes imperceptíveis (nos intervalos justos). Por fim, o estudo dos sons leva necessariamente ao estudo dos “ruídos” (sons irregulares ou aperiódicos), e este à aprendizagem das concepções e práticas da música vanguardista contemporânea.

A tarefa do educador musical é, agora, estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo.
(SCHAFER, 1991, p. 188)

b) Repertórios

Nas aulas, os objetos musicais aparecem como *suporte* necessário, como ilustração dos princípios teóricos e parâmetros estudados. O que faz da aula de música um processo educacional particular é a ligação entre o conhecimento das possibilidades de relacionar os sons entre si e o fenômeno musical – lembrando que o estudo dos sons transcende o campo da música: os parâmetros sonoros propriamente ditos (timbre, duração do som, intensidade etc.)

são trabalhados também por atores, que manipulam com a voz todas essas propriedades, por exemplo, assim como pelos sonoplastas. Por outro lado, apenas a escuta do repertório (assim como o desenvolvimento de habilidades centradas no mesmo) não garante, por si só, o desenvolvimento espontâneo, extensivo e intensivo, de conhecimentos musicais. Se fosse o caso, as aulas de música e os professores seriam completamente dispensáveis do processo de aprendizagem.

Um dos maiores problemas do ensino conservatorial não está no trabalho pedagógico com elementos musicais abstraídos momentaneamente do fenômeno, mas com o fato de que são consideráveis as chances de que tais elementos não se tornem musicalmente significativos. A ligação intrínseca entre conhecimento e fenômeno permanece oculta, quando deveria ocorrer o contrário. A alternativa é rerepresentar cada elemento trabalhado, da mais simples unidade rítmica às mais complexas relações texturais, no interior de distintos objetos e tradições musicais. Compartilhamos com a preocupação de Schroeder, que afirma que “Assim como o som em si, os elementos musicais também são insuficientes para que se atinja o nível da linguagem” (p. 47), embora o que nos interesse, de fato, seja que os elementos sonoros e musicais ultrapassem tanto o nível de sua relativa autonomia quanto o “nível da linguagem”, de modo a atingir o nível da Arte.

Hoje em dia as fronteiras entre música erudita e popular estão completamente borradas. Isso porque a música popular dos séculos XX e XXI, além de se apropriar de procedimentos eruditos e da música acadêmica de vanguarda, alcançou um significativo grau de sistematização dos conhecimentos. Logo, para falar sobre, por exemplo, a inserção progressiva de “ruídos” na música, podemos utilizar obras que vêm de contextos tão diferentes e representam estilos tão diversos quanto o emprego de canhões na sessão percussiva do op. 49 de Tchaikovski, a introdução de *Money* (Pink Floyd) e a montagem de sons de caixas registradoras e manuseio de moedas, as intervenções em *Chão de Estrelas*, rearranjada pelos Mutantes, até chegar nas obras de Pierre Schaffer (ou fazer o caminho inverso). Ainda, pode-se seguir (ou preceder) as tentativas de se traduzir por instrumentos os sons do mundo: o canto dos pássaros no *Catalogue d'oiseaux*, de Olivier Messiaen, o pulso do coração em *O pulso*, dos Titãs, o trem como inspiração de uma das células rítmicas características do blues, em Reich (*Different Trains*) e em Villa-Lobos (*O trenzinho caipira*); a percussão que alude a sons de metralhadoras em *Construção*, de Chico Buarque.

Embora, como afirmamos no segundo capítulo, a música ultrapasse a necessidade de comunicação da linguagem, a educação é uma práxis esclarecedora, anti-obscurantista, portanto as intenções e significados dos compositores, os possíveis sentidos atribuídos por

culturas específicas etc., também necessitam ser trabalhados sempre que possível (pode-se argumentar, no mais, que a plena compreensão dialética *exige* esses conhecimentos) – desde que se tenha consciência de que as obras de arte não se reduzem à função comunicativa típica da linguagem. O conhecimento histórico nos permite, por exemplo, compreender que muitas mudanças no interior de tradições musicais específicas foram provocadas a partir da intenção dos compositores de representar mais diretamente a realidade. No âmbito do tonalismo, Schoenberg afirma que

Os compositores do período romântico acreditavam que a música deveria ‘expressar’ algo. Tanto quanto nos períodos anteriores, as tendências extramusicais, tais como os assuntos poéticos e dramáticos, emoções, ações e até questões filosóficas da *Weltanschauung* (visão de mundo), tinham se tornado influentes. Tais tendências acarretaram mudanças em cada um dos traços da substância musical. Alterações na constituição dos acordes modificaram, de modo decisivo, os intervalos das melodias e resultaram, igualmente, em modulações mais ricas; em vez de os ritmos e as dinâmicas do acompanhamento e, inclusive, a melodia derivarem de estímulos puramente musicais, tornaram-se símbolos de seus objetos extramusicais. A origem destas novas características pode ser questionada em nível estético, ou mesmo psicológico; mas, qualquer que tenha sido a fonte de inspiração musical, ela resultou em grandes avanços. (SCHOENBERG, 2004, p. 99, grifo do autor)

Após tal constatação, Schoenberg fornece vários exemplos de músicas descritivas que trataram de novas maneiras o material musical, como os procedimentos encontrados nas canções de Schubert: “Por exemplo, em ‘Der Lindenbaum’, ‘Die Krähe’, ‘Letzte Hoffnung’, ‘Erlkönig’, ‘Gretchen am Spinnrad’, o piano reproduz, respectivamente, o som do vento, o vôo [sic] do corvo, a queda das folhas, o cavalo galopante e o som da roda de fiar” (SCHOENBERG, 2004, p. 107). Uma estética “figurativa” análoga fundamenta várias das músicas criadas pelos estudantes nos exemplos trazidos por Schafer em *O ouvido pensante* (1991). Pedagogicamente, elucidar tais intenções e usos originais é uma boa forma de discutir a fruição baseada unicamente nas representações imediatas e subjetivas dos alunos através da exposição de contrastes entre interpretações distintas.

Por outro lado, os objetos musicais oferecem nuances singulares que escapam ao âmbito da teoria “pura”, e isso ocorre não apenas na música erudita antiga, mas também na música popular – e mesmo sobre as mais simples representações. Pensemos nas canções, por exemplo, nas quais temos ricas interações entre formas artísticas, onde o texto acrescenta sentidos e significados à base musical e vice-versa. Um exemplo disso é a canção *O Malandro n. 2*, de Chico Buarque, onde a descrição com detalhes gráficos do cadáver do

malandro é cantada em tom maior, contrastando, assim, com a ideia simplista de que os tons maiores necessariamente evocam sentimentos positivos de alegria, leveza etc., o que gera um objeto musical rico de significados possíveis. Algo semelhante ocorre em *Two suns in the sunset*, da banda inglesa Pink Floyd, onde os últimos pensamentos de um indivíduo cuja vida está expirando após um acidente de carro também são cantados em tom maior. Voltando a Schoenberg, o compositor afirma que

Na música descritiva, o pano de fundo, a ação, a atmosfera e as demais características do drama, poema ou história, foram incorporados como fatores constituintes e formativos pela estrutura musical. A partir de então, sua união tornou-se indissolúvel. Nem o texto, nem a música expressam seu sentido completo quando isolados um do outro (SCHOENBERG, 2004, p. 99)

Além da literatura, a música interage com diversas outras formas artísticas – e quando o faz, adquire novos significados, inclusive modificando as intenções originais de obras preexistentes. O cinema, por exemplo, é sempre uma fonte riquíssima de ressignificações musicais. Pensemos na utilização que Stanley Kubrick faz do quarto movimento da Nona Sinfonia de Beethoven na antológica cena em que a terapia Ludovico é aplicada à personagem principal, Alex DeLarge – no caso, a terapia consiste no condicionamento negativo entre dois estímulos, com o movimento da sinfonia sendo relacionado a cenas de *ultraviolência* (lembrando que esse movimento contém o poema de Schiller, *Ode à Alegria*, um hino humanista¹⁰⁴).

Mas para perceber estes jogos e fruir plenamente dos mesmos, é um requisito fundamental os conhecimentos sobre a forma musical em si, ou seja, sobre os materiais e as relações entre eles. Mesmo quando o assunto do momento educativo seja as possíveis funções sociais de uma determinada obra, a exigência mínima é a clareza sobre as propriedades intrínsecas dessa forma e exatamente quais aspectos dela foram utilizados, servem para o fim específico almejado.

É apenas através do conhecimento formal que podemos distinguir, mesmo com suas fronteiras borradas, algumas características que ainda hoje separam grande parte da música popular (tanto tradicional quanto ligada à indústria cultural) da música erudita e de vanguarda.

104 A *Ode à Alegria* é um ótimo exemplo da impossibilidade de reduzir potenciais significados a propriedades específicas da música. Žižek (2007) interpreta a ruptura entre a apresentação orquestral mais “sóbria” do tema e sua reapresentação carnavalesca como uma crítica de Beethoven à ideologia do humanismo burguês. A peça tem um potencial polissêmico tal que foi apreciada e utilizada por movimentos e eventos políticos tão díspares quanto a Revolução Cultural da China maoísta e a União Europeia, sendo adotada como hino desta em 1972.

É o caso da reiteração de materiais e das formas: enquanto nesta última tradição os elementos da organização macroestrutural são mais ou menos padronizados (principalmente na música anterior ao século XX, como nas formas estruturadas da sonata – ABA' –, dos cânones, dos rondós etc.), na música popular há uma forte tendência à reiteração no nível microestrutural, ou seja, dos próprios materiais, como encadeamentos harmônicos específicos¹⁰⁵.

Várias pesquisas apontam que o gosto musical dos alunos está marcadamente correlacionado com os produtos da indústria cultural, o que demonstra a influência inescapável da mesma sobre a formação do gosto pessoal. Quando o professor se limita a trabalhar com o que é familiar, a rigor o conhecimento "novo" apresenta-se na forma do esclarecimento de um conjunto limitado de princípios específicos (princípios da harmonia tonal funcional, por exemplo) que se reproduzem com algumas poucas variações, em um processo que reflete, em última instância, a lógica da produção de mercadorias. Poucos conhecimentos são, de fato, transmitidos, e o resultado é o reforço das amarras do gosto pessoal produzido pelo próprio Capital.

Isso não significa, entretanto, excluir a priori gêneros familiares aos estudantes (até porque é impossível iluminar o processo de produção de mercadorias culturais sem examinar as implicações deste processo para a criação musical em si), e sim que é papel do professor saber discriminar e utilizar aqueles gêneros que, mesmo diretamente ligados à indústria, 1) avançam o conhecimento, trazendo novas formas de lidar com a matéria-prima musical; 2) são os que melhor representam o(s) conteúdo(s) formais correntemente trabalhado(s). Dentro tanto da música erudita quanto da música popular e dos gêneros que trafegam entre ambas teremos obras que, por um lado, reiteram um determinado conjunto de legalidades estilísticas

105 No âmbito da cultura pop, a reprodução de fórmulas (e formas) é extremamente evidente. Nesse sentido, torna-se bastante compreensível o porquê de o capital estimular o afastamento das questões estéticas em direção a questões de gosto pessoal, etc. Interessante notar, ainda, que vários pesquisadores estipulam a necessidade de formar alunos críticos, embora se eximam quase unanimemente de afirmar quais aspectos da música (e de seu processo de produção) são passíveis de ser criticados (que entendemos ser consequência do discurso relativista, que atinge inclusive questões estéticas). Temos como exceção Aróstegui (2011), que afirma: “Esta labor de educar para la autonomía personal y la participación en sociedad no es algo abstracto y que tenga que quedarse necesariamente en una mera declaración de principios, sino que supone una acción muy concreta de la escuela en general y de la música y el arte en particular. Se trataría, por ejemplo, de comprender el uso que se hace en los medios audiovisuales de una música de fondo que, aunque no se escucha, sí que se oye, transmitiendo un mensaje que no por abierto y en numerosas ocasiones desapercibido, no deja de ser real. Se trataría de que el alumnado comprenda por qué el uso repetitivo y machacón de un ritmo simplón sobre una armonía de tónica y dominante, sin apenas estructura formal, y que suena a un volumen que hace peligrar no ya la comunicación, sino la salud auditiva de quien la escucha es manifiestamente peor que una obra de Brahms o una canción de Ellis Regina, por mucho que se empeñen los medios de comunicación y empresas multinacionales en vendernos unos discos con un vigor tan efímero como sus cantantes. Contribuimos así no sólo a la autonomía personal, sino a la propia música, pues no hay que olvidar que la calidad de la obra musical también surge de la experiencia personal, ya sea como intérpretes u oyentes, antes que de la propia música. La música sin un ser humano que la oiga no es nada, si acaso ondas materiales que se propagan en el espacio, o tal vez ni eso.” (ARÓSTEGUI, 2011, p. 27-28)

(a recorrência de formas padronizadas no âmbito da música do classicismo é significativa, por exemplo) e, por outro, que superam tais legalidades e enriquecem a cultura musical humana.

Tratamos, até aqui, da utilização de repertórios de músicas preexistentes. Há ainda a possibilidade de trabalhar com a criação de músicas por parte dos alunos, ou seja, a partir de um repertório criado em sala. Mas como este repertório está intrinsecamente relacionado a uma habilidade particular específica – a criação musical – trataremos da mesma no próximo tópico.

Em suma, os educadores musicais que estiverem comprometidos com o projeto da formação omnidirecional precisam encontrar formas eficazes de mediar o contexto cultural específico de seus alunos e outros contextos culturais geográfica e historicamente definidos. Para tanto, é necessário diversificar o repertório (principalmente no intuito de *afastar-se do familiar*). A humanização implica na apropriação de novas culturas, implica em tornar do aluno a cultura do mundo através da utilização de um repertório esteticamente rico e variado.

1.2 Habilidades

As habilidades dizem respeito à “ativação” da *dýnamis*, ou seja: ao uso que se faz dos conhecimentos musicais aprendidos. Habilidade é o processo de colocar o conhecimento em prática através de formas específicas, sendo a prática o critério de validação do conhecimento – especialmente do conhecimento artístico. É importante destacar que não entendemos habilidade musical como sinônimo de prática instrumental, e sim de modo geral, ou seja, como alternativas de fruição, criação e execução dos conhecimentos musicais.

Assim, saber discriminar, utilizando apenas a escuta dirigida, os elementos que compõe uma obra já é, em si, uma habilidade musical – a habilidade central, como viemos argumentando, aquela em torno da qual giram todos os processos músico-educativos. Considerando a escuta como uma habilidade, seu refinamento ocorre junto com a apreensão dos distintos conhecimentos musicais, alguns dos quais explorados no tópico anterior. E, enquanto a escuta em geral é potencializada, acreditamos que cada novo elemento musical aprendido funda subjetivamente também uma nova habilidade específica, distinta da escuta genérica. Uma obra polifônica exige um tipo de atenção relativamente distinta de uma obra homofônica, assim como uma obra sinfônica tonal exige um tipo de atenção relativamente distinta de uma obra eletroacústica ou de um *standard* de jazz.

Esta concepção tem uma implicação pedagógica específica, no sentido de que ressalta o caráter social do desenvolvimento das habilidades cognitivas, em vez de apresentá-las como

habilidades inatas apenas à espera de um certo grau de maturação biológica para serem “ativadas”. Podemos pensar a escuta em suas especificidades (treinamento da percepção de variações dinâmicas, tonais, rítmicas, de andamento etc.) e em sua “transversalidade” (a escuta totalizante).

Ao colocar a escuta como habilidade central da educação musical, entendemos que todas as outras habilidades – do treino da técnica instrumental ao estímulo à criação propriamente dita – necessitam, de forma consciente e esclarecida e levando-se em consideração suas particularidades, contribuir para sua complexificação.

Como viemos argumentando neste capítulo, o importante para a organização da formação em música não é excluir esta ou aquela atividade com base no fato de ela ser, por si só, mais ou menos musical, e sim conectar todas as atividades com o fim último da formação da musicalidade, da sensibilidade estética à música. Assim, exercícios de técnica “pura” (reprodução e repetição de escalas, digitações, padrões rítmicos etc.), por exemplo, não devem ser excluídos a priori (e geralmente não o são na realidade educacional, seja na educação formal, seja na educação não formal), visto que tais conhecimentos são essencialmente genéricos, podendo ser aplicados a uma ampla gama de repertórios e práticas. O importante, mais uma vez, é que eles se tornem musicalmente significativos dentro do contexto da formação como um todo.

O treino do instrumento faz parte de uma habilidade compartilhada com outras atividades, tais como a prática do canto (e atividades derivadas, como o solfejo) e da percussão corporal: a tradução do conhecimento musical em *gesto*. O lado mais prático da educação musical corresponde à educação do corpo e da coordenação motora. Também aqui a distinção entre sensação e emoção é pedagogicamente importante: enquanto alguns autores, como McPhee (2011, p. 334, tradução nossa), defendem que “[...] uma importante meta a ser alcançada por um instrumentista é a habilidade da expressão emocional da música e, assim, espera-se que os professores de instrumento devam bastante tempo para o desenvolvimento dessa habilidade”¹⁰⁶, nós defendemos uma noção de expressão musical com base na exploração do rico acervo de conhecimentos objetivos da práxis, e não, necessariamente, na vaga noção de expressão emocional subjetiva. Em momento posterior do mesmo artigo, McPhee aproxima-se dessa posição:

A literatura investigou as estratégias tradicionais de ensino elaboradas para lidar com o ensino da expressão e, além disso, destacou a necessidade de que

106 “[...] an important goal for a performer to master is the skill of emotional expression in music and, therefore, one would expect instrumental music teachers to devote a lot of time to the development of this skill”

os professores de instrumento do ensino superior permitam que seus estudantes tomem a iniciativa de fazer suas próprias escolhas em expressão musical, em vez de didaticamente transmitir uma abordagem para o estudante. Para facilitar esta mudança, os professores de instrumento da escola secundária deveriam talvez abordar mais cedo o problema da expressão musical com seus estudantes.¹⁰⁷ (MCPHEE, 2011, p. 336, tradução nossa)

Uma série de atividades práticas “transversais” podem ser elaboradas tendo em vista o treinamento do gesto musical e da resignificação dos materiais e relações entre os mesmos. Por exemplo, pode-se utilizar a gravação de Garota de Ipanema, executada por João Gilberto, Astrud Gilberto e Stan Getz, e dividir uma turma de modo que uma parte execute, com palmas, apenas o ritmo do violão e a marcação do baixo; outra, o ritmo da bateria explorando os timbres do corpo; e uma última parte cantarolar a melodia, mas sem a letra. É uma atividade que representa o princípio da *recontextualização pedagógica* do conhecimento musical.

Em termos práticos, a música possibilita a elaboração de atividades didáticas tanto individuais quanto coletivas – sendo que, neste último caso, é possível trabalhar tanto com uma “homogeneização” quanto com uma “heterogeneização” interna do coletivo. As atividades coletivas podem ser elaboradas de forma a incluir alunos de distintos níveis de desenvolvimento musical; através delas, podemos ver claramente a realização da zona de desenvolvimento proximal na medida em que a participação dos estudantes de acordo com suas capacidades imediatas ocorre de modo simultâneo a situações musicais mais complexas, potencializando sua atenção, a escuta coletiva, a execução de tarefas mais complicadas a partir da colaboração e assim por diante.

Como vimos no Capítulo II, na história da educação musical houve tentativas de naturalizar certos aspectos de um fazer musical socialmente constituído. Pensemos, por exemplo, na hipótese de que é mais adequado trabalhar escalas pentatônicas com crianças, visto a suposta facilidade de sua execução (por conta da ausência de semitons nas mesmas). Ora, há outras coisas que uma criança está tão ou mais capacitada para fazer, inclusive desde suas primeiras emissões vocais: os glissandos, por exemplo, bem como a livre exploração dos sons como um todo, vocais ou corporais, dos ruídos emitidos pelos objetos ao seu redor etc. Assim, é perfeitamente possível, em vez de começar o trabalho pedagógico naturalizando

107 The literature has investigated the traditional teaching strategies designed to deal with the teaching of expression and, furthermore, it has highlighted the need for tertiary instrumental teachers to enable their students to take the initiative to make their own musically-expressive choices rather than didactically delivering an approach to the student. To facilitate this shift, secondary school instrumental teachers should perhaps address the issue of musical expression with their students much earlier.

intervalos escalares, começar a partir de procedimentos da música contemporânea, por exemplo. Nisso reside uma das chaves para compreender a música não como “biologicamente determinada” (BANNAN, 2014), mas como uma práxis que apenas faz sentido enquanto socialmente fundada.

A elaboração desses tipos de atividades depende da capacidade criativa de professores e estudantes. A criação musical pode dar o suporte necessário, levando-se em consideração, ainda, que é uma forma válida de avaliar até que ponto os conhecimentos estão sendo assimilados pelos alunos. O fazer artístico produz um objeto dotado de novas legalidades entre os materiais adotados. Ele não se conforma aos limites “naturais” destes últimos. Ou melhor: só é humano, humanizado, na medida em que ultrapassa esses limites de acordo com intenções específicas.

O ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes. O fato de estar inserido como uma habilidade particular no âmbito da educação restringe significativamente o grau de liberdade contido no verdadeiro ato criador. Como afirma Vigotski,

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte (VIGOTSKI, 1999, p. 325)

A criatividade não é medida (apenas) pelo fazer individual, mas pela integração de tal produção dentro da produção social, como argumentamos nos segundo e terceiro capítulos. Nesse sentido, um estudante que, por exemplo, cria um *rap* não está expandindo as possibilidades de manipulação do som, pois reproduz os mesmos fundamentos do gênero. Isso serve para qualquer tradição musical, inclusive para a erudita. Este é um dos motivos pelos quais o contextualismo deve ser criticamente analisado, afinal, ele não instrumentaliza os estudantes para serem verdadeiramente criativos, apenas para reproduzirem formas já consolidadas. Nos afastamos do contextualismo na medida em que passamos a trabalhar com culturas desconhecidas dos estudantes. Aqui a reprodução se complexifica: do ponto de vista

cultural, criar a partir de parâmetros preestabelecidos é sempre um reproduzir; entretanto, do ponto de vista do estudante, esse criar gera um conhecimento novo, e com ele novas possibilidades de trabalhar o material musical.

Uma habilidade que potencializa todas as que foram apresentadas até aqui, que permite a extensão e a complexificação da escuta através do registro e representação gráfica dos sons, o aprendizado da partitura vem sendo paulatinamente desdenhado nas discussões sobre o ensino de música, principalmente através da exclusão apriorística de sua presença na educação básica. Schroeder, por exemplo, afirma:

Swanwick lembra ainda que em outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais (e aí se inclui não só a chamada ‘música étnica’, mas também a música popular, o jazz, o rock, a música folclórica, etc.) *a notação tem pouco ou nenhum valor, o que nos obriga a reavaliar, conforme dito acima, a importância da leitura, mesmo no ensino especializado* (SCHROEDER, 2009, p. 51, grifos nossos)

Tal afirmação está fundamentalmente equivocada. Os músicos de jazz, que tanto trabalham com arranjos, com composições extremamente intrincadas, com o aprendizado de escalas através de métodos como o *Realbook* e o *Fakebook* valorizam seriamente a partitura (embora não reduzam sua prática e estudo à mesma, evidentemente). Por outro lado, roqueiros – e instrumentistas da música pop em geral – encontram um material vasto de aprendizado em revistas especializadas (como revistas de guitarra, bateria, contrabaixo etc.) que trazem, lado a lado, exemplos transcritos em tablaturas e partituras (sem contar os sites de cifras).

A notação musical tradicional deve ser valorizada como um instrumento que não apenas ainda é relevante, mas também que expande nossas capacidades cognitivas tanto quanto a escrita da língua. É um fato que ela se tornou, hoje, um dos meios mais difundidos de registro e compartilhamento. Nós encontraremos decodificadas em partituras músicas das mais variadas regiões e culturas do planeta, como em *songbooks* e até mesmo em investigações etnomusicológicas. Antes de justificar a retirada do ensino de partitura do currículo musical, como o da educação básica, é preciso entender porque a escola oferece um espaço de tempo tão curto para o ensino de música que não permita o trabalho com suas múltiplas possibilidades, incluindo o ensino de partitura. Atividades importantes como solfejo, ditados rítmicos e melódicos, análises de encadeamentos harmônicos mais complexos etc. dependem do aprendizado da partitura e de outras formas de grafia, como as cifras (acompanhar música popular através de cifras; *songbooks* e música erudita e partitura; música

contemporânea e notação gráfica), que, se bem utilizadas, auxiliam e facilitam decisivamente a complexificação da escuta musical.

É importante destacar que as habilidades que aqui foram exploradas devem ser encaradas sobretudo pelo seu significado no âmbito da práxis musical. Há muitos discursos que buscam legitimar a importância da educação musical com base nos benefícios que, teoricamente, a mesma traz para outros campos do desenvolvimento. Entretanto, encontramos em nossas leituras questionamentos importantes sobre se ocorre, de fato, a transferência de habilidades musicais para outros campos educacionais. Resultados negativos nesse sentido não invalidam de modo algum a importância do ensino de música e a necessidade de democratizá-lo. Como afirmam Rickard e Bambrick, “A educação musical deveria ser considerada como um valioso fim em si mesmo, em vez de apenas como um meio para outros fins”¹⁰⁸ (RICKARD; BAMBRICK, 2012, p. 70, tradução nossa).

2. A QUESTÃO DOS ESPAÇOS PARA AÇÃO

*Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá
(Chico Buarque)*

A pedagogia não se reduz aos espaços de ensino. Não é possível, hoje, definir de maneira apriorística (embora existam várias tentativas nesse sentido, principalmente dentro do universo acadêmico) quais seriam os conteúdos e os métodos de ensino mais “apropriados” para cada instituição e contexto educacional: o reino da música é vastíssimo e as concepções educacionais, como vimos ao longo desta tese, são abundantes, cada uma implicando em um tipo específico de formação musical. No cotidiano, cada professor e professora define os caminhos pedagógicos de acordo, antes de mais nada, com as possibilidades humanas, materiais e estruturais de desenvolvimento oferecidas.

Entretanto, os espaços colocam não apenas possibilidades mas, sobretudo, limites que influenciarão decisivamente a prática. Nesse sentido, uma aula para 15 alunos não será a mesma, não renderá da mesma forma que uma aula para 40 alunos; dois espaços com 25 alunos podem apresentar diferenças significativas, como a disponibilidade de instrumentos (material orff, instrumentos de orquestra, de banda ou ausência completa de instrumentos), diferenças geracionais, etc; outras questões devem ser consideradas, tais como até que ponto a continuidade do ensino é garantida e o tempo semanal reservado às aulas de música.

108 “Music education should be considered a valuable end in itself, rather than simply a means to other ends”

Infelizmente, destaca-se a completa ausência de artigos que busquem identificar exatamente como tais questões influenciam a práxis, o que não deixa de ser estranho visto que todos os professores lidam com elas diariamente, adaptando suas metodologias e suas ações didáticas às mesmas.

Para além das inevitáveis limitações, consideramos que a institucionalização da educação ofereceu, historicamente e do ponto de vista social, cada vez mais possibilidades de avanço para uma formação musical extensiva e intensiva. Dos primeiros processos espontâneos de transmissão de conhecimento ao surgimento da educação pública burguesa, vemos um nítido desenvolvimento de possibilidades e potencialidades no sentido de internalização individual da generidade humana. Evidentemente, tal caminho conta com vários e decisivos percalços, limites e contradições, tal qual as sociedades que os embasaram. Acreditamos que o problema não reside no processo de formalização e institucionalização da educação em si, mas sim nos limites que cada modo de produção coloca ao desenvolvimento pleno e desimpedido do processo. Uma possível sociedade pós-capitalista necessariamente “herdará” várias dessas instituições e terá por desafio não destruí-las, mas aprimorá-las (em que pese as profundas limitações das experiências socialistas que tivemos até hoje, todas elas apontaram para esse aprimoramento – sendo casos emblemáticos o ensino politécnico soviético e o sistema educacional cubano). Mesmo no capitalismo existem brechas que podem ser ocupadas para criar momentos, espaços para uma ação desalienadora, ao mesmo tempo crítica do sistema e que escancara as possibilidades ontológicas omnilaterais dos seres humanos.

Logo, um programa baseado na *democratização* do desenvolvimento das potencialidades ontológicas da educação musical e do ser social *exige* a organização institucional da educação, bem como o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de música – que, em nosso país, nunca foi *substancialmente*, ou seja, concretamente alcançada na educação básica, ao contrário de disciplinas como português e matemática. Entretanto, acreditamos que, no âmbito da sociedade capitalista, essa democratização nunca será, de fato, plenamente alcançada (o que não impede que o seja em outras formas de organização social).

No Brasil, os únicos espaços que oferecem uma formação musical contínua para um público relativamente amplo (embora normalmente elitizado), sequenciada ao longo de um período significativo e consecutivo de anos, são as escolas especializadas (conservatórios, escolas privadas etc.) e os cursos superiores (bacharelados e licenciaturas). A educação musical nas escolas não é garantida, e, talvez mais importante: a formação sequenciada, mesmo nas escolas que incluam música de alguma forma no currículo, é praticamente

inexistente. Tal conjuntura potencializa, ao mesmo tempo, uma intensa fragmentação e, por outro lado, a *legitimação relativista de tal fragmentação* (como ocorre quando a reivindicação da presença plena, compulsória e sequenciada da música enquanto disciplina escolar é substituída pela valorização de atividades extracurriculares fragmentadas¹⁰⁹). Isso ajuda ainda mais a explicar as questões levantadas por Del-Ben (2012) em sua revisão bibliográfica:

Essa escassez [de professores de música no ensino básico] é, com frequência, associada à “indefinição e ambigüidade” da legislação educacional (Penna, 2004, p. 23). Entretanto, considerando a complexidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas (ver, por exemplo, Gimeno Sacristán, 1998), não parece ser possível vincular a escassez de professores de música somente à legislação educacional e suas imprecisões. É possível que essa escassez também esteja relacionada a uma imagem negativa da escola como espaço de atuação profissional para licenciados em música, não só por parte dos próprios professores de música como, talvez, também por parte de seus formadores. Um dado relevante trazido pela literatura nesse sentido é que alguns professores de música optam pela atuação em escolas específicas de música, em detrimento das escolas de educação básica, porque é nesses espaços que se reconhecem fazendo música (Santos, 2005). Essa opção, muitas vezes, acontece antes mesmo do ingresso na licenciatura. (DEL-BEN, 2012, p. 52)

Não é surpreendente, portanto, que tantos profissionais optem por espaços onde a música, em que pese as limitações institucionais, pedagógicas etc., é mais respeitada. Mas essa problemática não diminui a importância de lutar por conquistas como a lei 11.769, por mais efêmeras que elas sejam. São pequenos passos dados na direção correta, principalmente se levarmos em consideração que a luta política em si é também pedagógica. Se defendemos que a formação musical é tão importante quanto qualquer outra, não faz sentido que nós, educadores musicais, sejamos os primeiros a justificar a ausência da música nos currículos escolares.

A defesa das instituições educacionais não deve negar que estas são atravessadas pelas contradições políticas de nossa sociedade. Um exemplo marcante são as contradições entre princípios pedagógicos antagônicos. A pedra fundamental da educação é, e sempre foi desde seu princípio, a transmissão do conjunto de conhecimentos acumulados, a reprodução individual da generidade humana; na medida em que isso é substituído por concepções como

109 Wolffenbüttel (2010), por exemplo, legitima essa situação nos seguintes termos: “Portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos” (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 74)

os *Quatro pilares da educação*, o construtivismo e as demais perspectivas subjetivistas, como as que advogam o trabalhar de acordo com o contexto e as vontades dos alunos, suprime-se a maior contribuição da educação formal, que é a expansão das habilidades e alternativas de relação entre pessoas e a realidade, aprofundando assim os processos de alienação no interior do capitalismo.

Independente do espaço educativo em que o trabalhador da educação será inserido, é sempre necessário desenvolver um grau revolucionariamente saudável de insubordinação. Acreditamos na necessidade de que os educadores musicais possuam uma sólida base da práxis, de forma a abrandar as imposições das instituições educacionais. Destaca-se, assim, a responsabilidade central da universidade na formação dos professores. Entretanto, a própria universidade, enquanto instituição condicionada pela sociedade burguesa, apresenta uma série de limitações internas, que vão desde a utilização de métodos pedagógicos limitados – como é particularmente o caso do modelo pedagógico conservatorial – até as fragmentações, os “sectarismos” *intra* e *inter* departamentais.

Ainda, os cursos de licenciatura têm sido *declaradamente* dirigidos à formação para o mercado de trabalho, mas as características que perpassam o mercado, exploradas no terceiro capítulo, mal são exploradas, quiçá reconhecidas. É necessário que os professores não apenas sejam formados para o mercado (o que ocorre de qualquer forma), mas sobretudo que aprendam o que é o mercado, as tensões classistas que o atravessam, quais são as características das relações trabalhistas precárias que os aguardam. Se cada instituição tem sua particularidade, seus limites, suas potencialidades, o que parece mais lógico é que os professores possuam um arcabouço amplo de atividades e conteúdos a serem de alguma forma trabalhados em cada espaço. Como vimos no segundo capítulo, os distintos métodos, concepções específicas, pedagogias diversas etc. são *epifenômenos* da própria música. Eles mantêm uma ligação umbilical com a práxis (incluindo as perspectivas mais “não-musicais”). Defendemos, por isso, a necessidade de que os educadores e educadoras musicais tenham a formação musical mais ampla possível, pois isso é uma condição necessária para resistir minimamente aos particularismos de quaisquer espécies. Ao mesmo tempo, é necessário que possuam também o senso crítico para analisar e não apenas “valorizar”, mas também refutar sempre que possível os falsos princípios ontológicos que embasam as várias concepções educacionais.

Inevitavelmente, a potencialidade de um espaço concreto será sempre relativa à potencialidade oferecida por outros espaços concretos. Dadas as precárias condições do ensino no Brasil hoje, podemos perfeitamente imaginar que um projeto social ou ONG que

utilize o ensino de música dentre seus objetivos de trabalho social pode, em comparação, por exemplo, com uma escola que ofereça o ensino de música como parte de uma concepção polivalente de ensino de arte e ainda mais de forma não continuada, ou seja, com a música sendo oferecida a cada três anos, por exemplo, oferecer um potencial maior de adequação da educação musical ao processo de reprodução do fenômeno musical, de expansão das habilidades musicais dos estudantes. Entretanto, isso não deve implicar no abandono da análise crítica relacionada aos papéis políticos (e econômicos) que espaços como esses desempenham, bem como a existência desses espaços não deve nos levar a justificações relativistas que contribuem para a legitimação da fragmentação do ensino e restrição da formação em nossa sociedade¹¹⁰.

110 Além da defesa apologética de Schmidt, temos também o artigo de Kleber (2011), onde fica evidente a abstração dos determinantes econômicos na promoção do terceiro setor: “Trata-se de relações que são inerentes às atividades humanas e que *podem ser consideradas como redes espontâneas, que derivam da sociabilidade humana construída na dinâmica do cotidiano das pessoas*. A produção de saberes nas ONGs, considerando seu caráter *mutatis mutandis*, pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência. Dessa forma, a figura de rede policêntrica, não hierárquica, traduz uma estrutura capaz de se alinhar a processos abertos na produção do conhecimento musical imerso no caldo das diversas culturas.” (KLEBER, 2011, p. 46, grifos nossos)

CONCLUSÃO

A educação musical desdobra-se em inúmeras concepções e práticas que, por sua vez, contribuem para distintas possibilidades de formação musical. Como vimos nos segundo e quarto capítulos, há uma tendência evidente de adequação da práxis a particularismos variados, que abarcam desde o desenvolvimento de habilidades específicas até a centralidade em determinadas culturas musicais. Essa cisão da práxis resulta de um processo extremamente complexo que envolve, entre outros fatores, seu próprio desenvolvimento histórico (concomitante ao da educação em geral); a agência, ou seja, as escolhas dos educadores musicais, as decisões pedagógicas destes (que, por sua vez, dependem de seu próprio processo de formação); e a totalidade do contexto sócio-histórico no qual a práxis está inserida. Entretanto, por trás dessa aparente diversidade de “educações musicais” é possível identificar elementos ontológicos, enquanto categorias presentes em todos os processos músico-educativos. Esses elementos podem ser potencializados ou reduzidos ao mínimo possível, mas nunca excluídos do processo – do contrário, tem-se outra práxis, outro fenômeno.

Mostramos nos terceiro e quarto capítulos como o modo de produção capitalista interfere diretamente na educação, de modo a adaptá-la as suas necessidades de autovalorização e reprodução/legitimação ideológica. Embora inescapável, é possível resistir ativamente a essa interferência quando passamos a identificar as formas específicas que a sustentam diretamente. E foi com vistas a identificar tais formas que analisamos uma série de métodos e concepções pedagógicas a partir das implicações de seus pressupostos e práticas para a formação do ser social. Para apreender as demandas principais do capitalismo e de suas manifestações políticas, é crucial prestarmos atenção ao que dizem seus apólogos e instituições orgânicas, como o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO – enquanto instituições capazes de influenciar global e decisivamente a instituição de políticas públicas educacionais –, sem desconsiderar o papel do Estado burguês e seus desdobramentos (governos federais, estaduais e municipais) no interior desse processo.

Penna; Nascimento e Barros; Mello afirmam que,

Provavelmente, é mais difícil ensinar às crianças e jovens da ONG X, pelas dificuldades decorrentes do contexto social e familiar em que vivem. No entanto, concordamos com Ioschpe (2011, p. 112), quando aponta que o problema não é o aluno em si, mas nossa dificuldade em trabalhar com ele. E para vencer essa dificuldade, precisamos de alternativas metodológicas e procedimentos didáticos eficazes – ou seja, a questão é pedagógica. (PENNA; NASCIMENTO E BARROS; MELLO, 2012, p. 76)

Faz sentido que um apólogo do sistema como Gustavo Ioschpe busque desviar a questão da precarização das condições sociais (que atravessam as classes, impactando principalmente os filhos da classe trabalhadora) para a educação em si, responsabilizando diretamente, a partir dessa inversão, os trabalhadores pelos seus problemas. Mas é sintomático que educadores e pesquisadores subscrevam acriticamente a pontos de vista como este, o que apenas demonstra o alcance pernicioso da ideologia da classe dominante sobre o restante da sociedade. A crise da educação musical hoje, ao contrário do que esse ponto de vista sugere, não é uma crise pedagógica, que poderia ser resolvida através de uma disputa de modelos, como se houvesse uma concepção que conduzisse à plena democratização e a garantia de superação das condições que “dificultam” o aprendizado em nossa sociedade. Tal crise é, em primeira e última instância, a crise da totalidade social que emana das próprias contradições estruturais do capitalismo.

Essas contradições estruturais, que têm como resultado *necessário* a desigualdade social, impedem concretamente a estruturação de sistemas públicos, universais e gratuitos que garantam o acesso ao ensino de música e à desejada “formação global do indivíduo” (Penna; Nascimento e Barros; Mello, 2012, p. 66), uma formação não *uni* ou *multi*, mas *transcultural*, que contemple o máximo de culturas possíveis e que seja limitada tão somente pelas capacidades de cada indivíduo, e não pela escassez artificialmente criada pelo Capital. O capitalismo transforma os professores em *gerenciadores da escassez* (no tocante ao conhecimento), e o faz na medida em que impõe uma significativa restrição aos conteúdos a serem priorizados. Cada escolha é, ao mesmo tempo, a negação de todas as outras possibilidades; a redução das possibilidades (limitadas pelas questões de tempo, infraestrutura e valorização trabalhista, por exemplo) reduz a capacidade de escolha, e é nesse ciclo vicioso que encontra-se o ensino formal de música hoje. Ainda, as contradições estruturais estabelecem as condições para a existência do Terceiro Setor e de ações assistencialistas, “filantrópicas” etc. Entretanto, no afã de legitimar as práticas existentes – as árvores – e/ou as representações subjetivas dos “atores” envolvidos – as “folhas”, segundo a apologia ao pós-modernismo feita por Ankersmit (*apud* FOSTER, 1999, p. 199) –, a pesquisa em educação musical tem deixado de lado a análise da inserção dessas práticas no todo social – a floresta.

Considerando-se que a promulgação da Lei 11.769 tenha sido uma conquista importante da área, seu processo de substituição mostra, em primeiro lugar, a fragilidade das conquistas dos trabalhadores no âmbito legislativo. Em segundo lugar, a própria Lei, enquanto estava em vigor, apontava para os limites que a conjuntura material atual coloca para a expansão e implantação *plena* da educação musical no âmbito escolar. Ela não estipulava, por

exemplo, a possibilidade de implantação de um ensino de música *continuado* na escola de ensino básico, da mesma forma que é garantido a disciplinas como português e matemática estarem presentes em *todas* as séries. A educação musical, em termos de uma verdadeira *formação humana* que não se conforme à mera adaptação de alunos e professores às necessidades do mercado, é tão importante quanto, e em alguns aspectos até mais do que as disciplinas citadas.

O predomínio da lógica pragmática – que influencia tanto as perspectivas mais qualitativistas e relativistas quanto as quantitativistas e objetivistas – indica que a pesquisa em educação musical atravessa um momento "heróico-trágico", pois pressupõe que os problemas que atingem os processos de ensino e aprendizagem de música circunscrevem-se ao mesmo, abstraídos do movimento histórico mais amplo da sociedade, e como tal podem ser solucionados a partir dos embates entre as pedagogias "mais adequadas" – ou, no limite, pela implantação de políticas públicas educacionais imediatas. A dimensão trágica desse esforço passa despercebida quando desconsidera-se a análise da estrutura do capitalismo, visto que este impõe limites estruturais intransponíveis.

É preciso superar esse momento e assumir uma postura plenamente *realista*: a pesquisa que queira refletir corretamente a estrutura extremamente complexa da sociedade precisa necessariamente ser dialética, abarcando as contradições que todos os espaços de ensino e concepções educacionais trazem em si e sua relação com as contradições estruturais. Pode-se deduzir disso encaminhamentos para futuras pesquisas. No campo da pesquisa empírica, por exemplo, é necessário explorar não apenas questões pedagógicas em si como também as condições de trabalho (salário, jornada de trabalho, questões de deslocamento ao trabalho, planejamento etc.) e como ambas articulam-se e interferem sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho de cada professor, no âmbito da educação formal/institucionalizada, deve ser visto não de maneira isolada mas como momentos de um sistema mais complexo, que abarca desde as relações com os outros agentes institucionais até as relações com a comunidade do entorno, com os encaminhamentos legislativos federais etc. No campo da pesquisa teórica, devido ao caráter de observação geral da presente tese, não pudemos desenvolver profundamente uma análise crítica das concepções particulares da educação musical. Investigações futuras devem ser realizadas com este propósito, com o intuito de fazer a crítica das imagens ontológicas limitadas ou até mesmo *falsas* veiculadas pelas concepções educacionais sistematizadas. Se é possível apropriar-nos de atividades pontuais propostas pelas concepções particularistas da educação musical, não podemos nos furtar a olhar com atenção as bases das mesmas. O critério de validação da prática

pedagógica, se não quisermos cair em um ecletismo acrítico, deve vir da sua efetividade no tocante ao processo de constante desenvolvimento e complexificação do sentido estético musical em acordo com as potencialidades do ser social. No quinto capítulo apresentamos uma discussão preliminar sobre como efetivar uma resistência à formação ditada pelo mercado precisamente com base nessas potencialidades, discussão que pode e deve ser elaborada mais detidamente.

Considerar a ação dos indivíduos de maneira dialética significa considerar plenamente os desafios postos pelo tempo histórico. Esperamos que a presente tese contribua para a identificação de tais desafios, assim como para pensar a pesquisa e os processos de ensino e aprendizagem da música de forma *radicalmente* crítica. Acreditamos que os professores devem ter como norte da formação musical a Música em toda sua complexidade e abrangência, por um lado; e, por outro, as potencialidades reais dos indivíduos que formam o ser social, e não o mercado de trabalho e a conformação dos estudantes à sociedade das mercadorias. A responsabilidade sobre o tolhimento dos potenciais do trabalho educativo deve ser lançada de volta ao colo do capitalismo e de sua perniciosa, caótica e contraditória estrutura. Defendemos, dessa forma, a resistência ao Capital a partir da educação musical.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ABREU, Pascale Engel de *et al.* *A pobreza e a mente: perspectiva da ciência cognitiva*. Walferdange, Luxembourg: The University of Luxembourg, 2015. Disponível em: <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/20933/1/Engel%20de%20Abreu%20et%20al._Poverty%20and%20the%20Mind.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 45-53, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

AMATO, Rita de Cássia Fucci; NETO, João Amato. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 87-96, set. 2009. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo9.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ANDREU, Roberto Cremades *et al.* Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 67-75, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/237/169>>. Acesso em 23 maio 2017.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, n. 25, p. 19-29, jun. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista.../revista25_artigo2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ARROYO, Margarete. Musica popular em um Conservatorio de Musica. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed6/artigo_6.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

AYERZA, Josefina. Hidden prohibitions and the pleasure principle. *Flash Art*, abr. 1992. Disponível em: <<http://www.lacan.com/perfume/zizek.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANNAN, Nicholas. Music, play and Darwin's children: Pedagogical reflections of and on the ontogeny/phylogeny relationship. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 1, p. 98-118, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413491173>>. Acesso em 29 jun. 2017.

BATRES, Ethel. ¿Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical. *Revista da ABEM*, n. 26, p. 11-22, dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/170/105>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, n. 20, p. 35-44, set. 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/246/178>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BLOM, Diana; BENNETT, Dawn; WRIGHT, David. How artists working in academia view artistic practice as research: implications for tertiary music education. *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 4, p. 359-373, 2011. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411421088>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 07 mar. 2012.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais*. 2000.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 27 de maio 2013.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 29 abr. 2011.

_____. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília: 2016a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. EM N° 00084/2016/MEC. Brasília, 15.set. 2016b. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BROWN, Judith Elizabeth. Reflective practice: a tool for measuring the development of generic skills in the training of professional musicians. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 4, p. 372-382, Nov. 2009. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761409345437>>. Acesso em 23/05/2017.

BROWN, Steven. Introduction: “how does music work?”. In: BROWN, Steven;

VOLGSTEN, Ulric (orgs.). *Music and manipulation: on the social uses and social control of music*. New York: Berghahn Books, 2006.

BURWELL, Kim. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 276-291, 2013. Disponível

em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411434501>>. Acesso em 29 jun. 2017.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Refletindo sobre a abordagem macro e micro na história. *Caminhos da História*, v. 6, n. 2, p. 79-94, 2010. Disponível em <http://www.uss.br/pages/revistas/revistacaminhosdahistoria/V6N22010/pdf/005_Refletindo_sobre_Abordagem_Macro.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

CAREY, Gemma et al. One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 2, p. 148-159, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413483077>>. Acesso em 29 jun. 2017.

CAREY, Gemma; LEBLER, Don. Reforming a Bachelor of Music programme: a case study. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 4, p. 312-327, Set. 2012. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/30/4/312>>. Acesso em 23 maio 2017.

CARNEIRO, Aline; PARIZZI, Betânia. “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 25, p. 89-97, jun. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo8.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CASTRO, Antonio José Jardim e. Escolas Oficiais de Música: Um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*. Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-112, 2002.

CHOI, Jin Ho. Attitudes of international music students from East Asia toward US higher education institutions. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 346-358, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411433719>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CLARK, Jennifer Cahill. A qualitative exploration of higher self-efficacy string students preparing for a competition. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 1 p. 4-14, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411431393>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

COLLINS, Anita. Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 2, p. 217-231, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413483081>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

COSTA, Cristina Porto. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM*, n. 29, p. 103-115, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/94/79>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. *Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

COULSON, Andrea N.; BURKE, Brigid M. Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, p. 428-441, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413495760>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

COUVE, Alicia C.; PINO, Claudia Dal. Historical panorama of music education in Latin America: music training institutions. *International Journal of Music Education*, v. 34, n. 1, p. 30-46, 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576149903400104>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, n. 21, pp. 35-43, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/234/166>>. Acesso em: 23 maio 2017.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo da vida”. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 41-48, set. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/224/156>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAUGHERTY, James F.; MANTERNACH, Jeremy N.; BRUNKAN, Melissa C. Acoustic and perceptual measures of SATB choir performances on two types of portable choral riser units in three singer-spacing conditions. *International Journal of Music Education*, p. 359-375, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411434499>>. Acesso em: 29 maio 2017.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, n. 29, p. 51-61, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/90/75>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la Philosophie?* Paris: Minuit, 1996.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, Jan./Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010>. Acesso em: 26 jun. 2017.

DIEESE. *Salário mínimo nominal e necessário*. 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

DONNAY, Gabriel F. Neural Substrates of Interactive Musical Improvisation: An fMRI Study of ‘Trading Fours’ in Jazz. *PLoS ONE*, 2014. Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0088665>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DRUMMOND, John. Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 2, p. 117-126, abr. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410362854>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 84-92, mar. 2009.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/239/171>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

EXAME. Kroton tem lucro de R\$ 1,396 bi em 2015. *Exame.com*, 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/kroton-tem-lucro-de-r-1-396-bi-em-2015>>. Acesso em: 19/09/2016.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; MAKINO, Jéssica Mami; VERTAMATTI, Leila Gonçalves. Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 67-76, set. 2009.

Disponível em:

<www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo7.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FORREST, David; WATSON, Amanda. Music in essential learning frameworks in Australian schools. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 1, pp. 148-160, Abril 2012. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/30/2/148>>. Acesso em 23/05/2017.

FOSTER, John Bellamy. Em defesa da história. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FRANÇA, Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leite. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. *Revista da ABEM*, n. 27, p. 141-148, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/167/102>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FREDRICKSON, William E.; MOORE, Christopher; GAVIN, Russell. Attitudes of select music performance faculty toward students teaching private lessons after graduation: A USA pilot study. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 331-345, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429408317514>>. Acesso em 29 jun. 2017.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 69-72, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista_6.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2012

FRITZ, Barbara Smolej; PEKLAJ, Cirila. Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia. *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 1, p. 15-27, fev. 2011. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/29/1/15>>. Acesso em 28 jun. 2017.

GAINZA, Violeta Hemsy. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, n. 25, p. 11-18, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/186/118>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 76-83, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/238/170>>. Acesso em 23/05/2017.

GERINGER, John M.; MACLEOD, Rebecca B.; ELLIS, Julia C. Two studies of pitch in string instrument vibrato: Perception and pitch matching responses of university and high school string players. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 1, p. 19-30, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411433728>>. Acesso em 29 jun. 2017.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, n. 15, p. 91-99, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_completa.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2017.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, n. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/104/87>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, pp. 269-289, Ago. 2010. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/28/3/269>>. Acesso em 23/05/2017.

HARVEY, David. *Espaços de esperança*. Loyola: São Paulo, 2004.

_____. *Condição pós-moderna*. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HENDRICKS, Karin S.; MCPHERSON, Gary E. Early stages of musical development: relationships between sensory integration dysfunction, parental influence, and musical disposition of a three-year-old ‘maestro’. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, pp. 88-103, Fev. 2010. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/28/1/88>>. Acesso em 23/05/2017.

HEWITT, Allan; ALLAN, Amanda. Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 257-275, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411434494>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

HO, Wai-Chung. Moral education in China’s music education: development and challenges. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 71-87, fev. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409351351>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpe, 2011.

JAMESON, Fredric. Future City. *New Left Review*, n. 21, 2003. Disponível em: <<http://www.newleftreview.org/II/21/fredric-jameson-future-city>>. Acesso em: 20 set. 2016.

JARDIM, Verá Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 15-24, Mar. 2009. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KENNEDY, Mary Copland. Earthsongs: Indigenous ways of teaching and learning. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 169-182, Maio 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409104939>>. Acesso em 23 maio 2017.

KERR, Derrin; KNIGHT, Bruce Allen. Exploring an industry-based jazz education performance training programme. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 4, p. 301-312, Nov. 2010. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/28/4/301>>. Acesso em 23 maio 2017.

KIM, Eunjin. Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 4, p. 413-427, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413493369>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. *Revista da ABEM*, n. 26, p. 37-46, dez. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo3.pdf>. Acesso em 28 jun, 2017.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, n. 17, p. 29-38, Set. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

LATUKEFU, Lotte. Peer learning and reflection: strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 128-142, Abr. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761409102320>>. Acesso em 23 maio 2017.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 14, p. 125-134, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, n. 19, pp. 121-127, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_completa.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2013.

LEBLER, Don; BURT-PERKINS, Rosie; CAREY, Gemma. What the students bring: examining the attributes of commencing conservatoire students. *International Journal of Music Education*, v. 27, n.3, p. 232-249, jul. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409335950>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

LEHER, Roberto. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 16, 2013, pp. 316-340. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702/1551>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. *Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático*. 2017. Disponível em: <<https://ufjf.br/noticia/2017/11/29/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LENIN, Vladimir Illich. What is to be done? In: CHRISTMAN, Henry M. (ed.) *Essential works of Lenin*: “What is to be done” and other writings. New York: Bantam books, 1987.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 81-88, set. 2010. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

LOCKE, Terry. Orff and the “ivory tower”: fostering critique as a mode of legitimation. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 4, p. 314-325, nov. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409345446>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LOWE, Geoffrey. Lessons for teachers: what lower secondary school students tell us about learning a musical instrument. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 3, p. 227-243, Abril 2012. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/30/3/227>>. Acesso em 23 maio 2017.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACLEOD, Rebecca B.; GERINGER, John M.; SCOTT, Laurie. A descriptive study of high school and university students’ focus of attention in fast and slow orchestral excerpts. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 3, p. 220-231, jul. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409336030>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MARQUES E LOURO, Ana Lúcia. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, n. 20, p. 63-68, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_completa.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2013.

MARTIN, Jeffrey. Toward authentic electronic music in the curriculum: connecting teaching to current compositional practices. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 2, p. 120-132, abr. 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761412439924>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MARX, Karl. Manifesto do Partido Comunista. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 34, São Paulo, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. *A revolução antes da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Global, 2006.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Burgueses, proletários e comunistas. In: WILLIAM, Felipe (Org.). *As classes sociais no capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 57-66, Set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducao musical.org.br/Masters/revista22/revista22_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

_____. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011a.

_____. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 1, p. 45-71, fev. 2011b. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410372758>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MATSUNOBU, Koji. Instrument-making as music-making: An ethnographic study of shakuhachi students' learning experiences. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 2, p. 190-201, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413486858>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MCINTOSH, Jonathan. 'Seeing the bigger picture': Experiential learning, applied ethnomusicology and the use of gamelan music in adult literacy education. *International Journal of Music Education*, v. 31, n.1, p. 15-25, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411433718>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MCPHAIL, Graham J. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 2, p. 160-172, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413486407>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MCPHEE, Eleanor A. Finding the muse: teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 4, p. 333-346, out. 2011. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/29/4/333>>. Acesso em 28 jun. 2017.

MENEZES, Flo. *Música maximalista: ensaios sobre a música radical e especulativa*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/103/86>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MUSSO, Ricardo. Theodor Adorno e a astrologia. *Blog da Boitempo*, 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/01/22/theodor-adorno-e-a-astrologia/>>. Acesso em: 20/09/2016.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, n. 27, p. 117-130, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/165/100>>. Acesso em 28 jun. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Sandra Garcia. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Paraná, out. 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. *Anais do Simpósio Internacional Villa-Lobos*, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, n. 14, p. 25-33, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

OLTEDAL, Elizabeth. Bendik and Aarolilja: an example of arts partnership material for schools? *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 2, p. 191-204, maio 2011. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/29/2/191>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 7-14, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/231/163>>. Acesso em 28 jun. 2017.

ÖZGÜL, Ilhan. An analysis of the elementary school music teaching course in Turkey. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 116-117, abr. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409102321>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

PARTTI, Heidi. Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 1, p. 3-18, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411433727>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PEBORGH, Ernesto van. A confiança digitalizada. *CartaCapital*, 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/a-confianca-digitalizada-3370.html>>. Acesso em: 20/09/2016.

PENNA, Maura. *Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório*. In: Yara Rosas Peregrino. (Org.). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995, v. 1, p. 129-140.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed23/revista23_texto3.pdf>. Acesso em 28 jun. 2017.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, n. 25, p. 141-152, jun. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo12.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PENNA, Maura; NASCIMENTO E BARROS, Olga Renally; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, n. 27, p. 65-

78, jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/161/96>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PESSOA, Kátia Batista Camelo *et al.* Educação escolar e marxismo: perspectivas da formação omnilateral. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis: UFSC, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 40-47, mar. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/214/146>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, n. 10, pp. 99-107, Mar. 2004. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

RANGEL, Rosilene Pimentel S. A Natureza Ontológica da Educação e a sua relação com o Trabalho. In: *5º Colóquio Marx e Engels*, 2007, Campinas. 5º Colóquio Marx e Engels, 2007.

RICKARD, Nikki S.; BAMBRICK, Caroline J.; GILL, Annelise. Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 1, p. 57-78, fev. 2012.

Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/30/1/57>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. *Revista HISTEDBR On-Line*, n. 44, p. 216-234, dez. 2011.

Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art14_44.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ROGGENKAMP, Carla Irene. *Práticas de educação musical em instituições de acolhidas para adolescentes: possibilidades e limites*. Ponta Grossa, 2012.

ROULSTON, Jathryn. “There is no end to learning”: lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 4, p. 341-352, nov. 2010. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410381822>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *Marxism and Existencialism*. 1960. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/reference/archive/sartre/works/critic/sartre1.html>>. Acesso em: 20/09/2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia* (edição comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHMIDT, Patrick. NGOs as a framework for an education in and through music: Is the third sector viable? *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 1, p. 31-52, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413488707>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SCHOENBERG, Arnold. *Funções estruturais da harmonia*. São Paulo: Via Lettera, 2004.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, n. 26, p. 105-118, dez. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo9.pdf>. Acesso em 27 jun. 2017.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/235/167>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 48-57, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/215/147>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SEDDON, Frederick; BIASUTTI, Michele. Participant approaches to and reflections on learning to play a 12-bar blues in an asynchronous e-learning environment. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 3, p. 189-203, jul. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761409336704>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos. In: Rabelo, J. (Org.). *Trabalho, Educação e Crítica Marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA E CUNHA, Elisa da. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 26, p. 70-78, dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/175/110>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SILVA E RAMOS, Carlos Eduardo de Andrade. Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo. *Revista da ABEM*, n. 26, p. 158-172, dez. 2011. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo13.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

SMITH, Clive Stafford. Welcome to the ‘disco’. *The Guardian*, 2008. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2008/jun/19/usa.guantanamo>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, n. 20, p. 79-88, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/251/183>>. Acesso em 23/05/2017.

SOARES, Rômulo. Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: JIMENEZ, Susana *et al.* (orgs.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EDUECE, 2007.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Tradução Max Altman. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

STRANDBERG, Örjan. Foreword: Manipulating Music – a Perspective of Practicing Composers. In: BROWN, Steven; VOLGSTEN, Ulrik (Orgs.). *Music and Manipulation: On the Social Uses and Social Control of Music*. New York: Berghahn Books, 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 75-82, 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/294/224>>. Acesso em 29 jun. 2017.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira, Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 113-123, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/242/174>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

TONET, Ivo. Modernidade, pós-modernidade e razão. *Revista Temporalis*. Ano V, n. 10, jul./dez., pp. 11-28. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.

TRUFFI, Renan. Como Zuckerberg trata usuários do Facebook como ratos de laboratório. *CartaCapital*, 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/807/estudo-de-zuckerberg-trata-usuarios-do-facebook-como-ratos-de-laboratorio-7676.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

UNESCO. *Education for all global monitoring report*. 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1ch1.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2011.

VIEGAS, Maria Amélia de Rezende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_completa.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILIAM, Felipe (org). *As classes sociais no capitalismo*. 2. Ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 39-48, Set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_completa.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2013.

WILLEMS, Edgar. *La preparacion musical de los mas pequeños*. 3. Ed. Traduzido por Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1968.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 73-80, set. 2010. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo8.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ZHUKOV, Katie. Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 1, p. 32-45, fev. 2012. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/30/1/32>>. Acesso em 28 jun. 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. “Ode to Joy”, followed by chaos and despair. *The New York Times*, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2007/12/24/opinion/24zizek.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.