



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

JULIANO MACHADO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: O QUE ENSINAR?**  
Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica

VITÓRIA - E.S.  
2020



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

JULIANO MACHADO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: O QUE ENSINAR?  
Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, docência e processos culturais

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Carolina Galvão

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

VITÓRIA  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D278e de Almeida, Juliano Machado, 1980-  
Educação musical na escola: o que ensinar? : Contribuições a  
partir da pedagogia histórico-crítica / Juliano Machado de  
Almeida. - 2020.  
143 f.

Orientadora: Ana Carolina Galvão.  
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação escolar. 2. Educação musical. 3. Formação humana.  
4. Pedagogia. 5. Pedagogia histórico-crítica. 6. Estética. I. Galvão,  
Ana Carolina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro  
de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

JULIANO MACHADO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: O QUE ENSINAR?**  
contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência, currículo e processos culturais.

Fonte financiadora: CAPES

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Prof. Dra. Ana Carolina Galvão (Orientadora)  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Victor Neves  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Edson Marcelo Hungaro  
Universidade de Brasília

A presente pesquisa é dedicada a todos que acreditam nas possibilidades de um novo ser humano, de uma nova sociedade e de um novo mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Saúdo e agradeço aos professores, estudantes, pesquisadores, músicos e militantes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse estudo.

Expresso profunda gratidão, em especial, aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Soares Della Fonte e Prof. Dr. Victor Neves.

Meu muito obrigado também à orientadora desse trabalho que tanto acrescentou à minha formação como pesquisador e ser humano, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Carolina Galvão.

Essa dissertação contou com o financiamento da CAPES, a quem eu também quero deixar registrado meu reconhecimento.

*A verdade é a primeira vítima na guerra.*

Ésquilo

## RESUMO

Nosso estudo parte da ideia de que, na educação escolar, a música é tratada como conhecimento menos importante, por vezes dispensável. Guiamo-nos pela compreensão de educação escolar firmada pela pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que compreende a imprescindibilidade à formação humana, nas máximas possibilidades, da socialização das expressões culturais mais desenvolvidas historicamente, sejam elas a arte, a ciência e a filosofia. Para compreender a realidade dos conteúdos da educação musical em âmbito escolar, com base no método marxiano de pesquisa, analisamos o desenvolvimento histórico da proposta de ensino de música presente na Base Nacional Comum Curricular (2017). Igualmente, buscamos historicizar o tratamento dado aos conteúdos de ensino pelos métodos de educação musical mais desenvolvidos e notadamente utilizados no Brasil. Partindo da compreensão de que é necessário adequar o currículo da educação musical às necessidades de formação humana, o objetivo desse estudo busca contribuir para a identificação dos saberes musicais que devem fazer parte da formação escolar. A exemplo do proposto por Saviani (2012), no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, e dando foco aos conteúdos de ensino, analisamos os avanços e limites dos métodos de educação musical, de modo a superar as contradições e incorporar seus progressos. Guiados pelas referidas análises, chegamos às seguintes conclusões: 1) a noção de conhecimento clássico para a pedagogia histórico-crítica incorpora e ultrapassa a noção de clássico (erudito) para o ensino de música; 2) a música popular também pode ser um conhecimento clássico à medida que consegue superar sua relação imediata com o cotidiano; 3) a história da música é um saber que dá sentido universal aos conteúdos escolares e também ao cotidiano musical.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Educação Musical. Formação Humana. Pedagogia. Pedagogia Histórico-Crítica. Estética.

## ABSTRACT

Our study starts from the idea that, in school education, music is treated as less important knowledge, sometimes dispensable. We are guided by the understanding of school education established by historical-critical pedagogy; a pedagogical theory that understands that it is essential for human formation in the maximum possibilities the socialization of the most historically developed cultural expressions: art, science and philosophy. To understand the reality of the contents of music education at school, based on the Marxian research method, we analyze the historical development of the music teaching proposal present in the Curricular Common National Base (2017). We also seek to historicize the treatment given to teaching content by the most developed and most widely used methods of music education in Brazil. Starting from the understanding that it is necessary to adapt the music education curriculum to the needs of human formation, the aim of our study was to contribute to the identification of the musical knowledge that should be part of the school formation. Like the one proposed by Saviani (2012), in the development of historical-critical pedagogy, and focusing on teaching content, we analyze the advances and limits of the methods of musical education, in order to overcome the contradictions and incorporate their progress. Guided by the analysis, we can conclude: 1 - the notion of classical knowledge for historical-critical pedagogy incorporates and surpasses the notion of classical for the teaching of music; 2 - popular music can also be a classic knowledge as it manages to overcome its immediate relationship with everyday life; 3 - the history of music is a knowledge that gives universal meaning to the musical school contents and also to the musical daily life.

**Key words:** School Education. Musical Education. Human Formation. Pedagogy. Historical-Critical Pedagogy. Aesthetics.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1 ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL</b>	18
1.1 A história da educação musical escolar a partir de seus marcos regulatórios	20
1.1.1 A Base Nacional Comum Curricular	26
1.2 Percursos históricos da educação escolar	31
1.3 História do ensino de música: elementos fundamentais a uma educação musical escolar crítica	36
1.3.1 Ensino de música na história pré-capitalista	36
1.3.2 Ensino conservatorial	39
1.3.3 A primeira geração de métodos ativos	42
1.3.4 Segunda geração dos métodos ativos	48
<b>2 ELEMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR</b>	57
2.1 Ontologia e formação humana: mediações teóricas	59
2.2 Estética e formação humana	74
2.2.1 Apreensão da realidade: o reflexo artístico	78
2.3 Contribuições de Vigotski e da psicologia da arte à educação musical	85
<b>3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS CONTEÚDOS ESCOLARES</b>	89
3.1 Considerações preliminares sobre os conteúdos em música, educação escolar e formação humana	89
3.2 A pedagogia histórico-crítica	92
3.2.1 A pedagogia histórica-crítica e os conteúdos de música	99
3.2.2 Música erudita é música clássica?	102
3.2.3 Conhecimento clássico é conhecimento erudito?	105
3.3 O cotidiano e a educação musical	110
3.3.1 Ensino contextualizado de música contextualizada	114

<b>CONCLUSÃO</b> -----	117
<b>Para além da curvatura da batuta: elementos para uma educação musical crítica</b> -----	118
<b>Superando os métodos ativos</b> -----	119
<b>A negação de conteúdo</b> -----	124
<b>A socialização da cultura letrada</b> -----	125
<b>O cotidiano, a música popular e os conhecimentos clássicos</b> -----	126
<b>Multiculturalismo</b> -----	128
<b>A alegria nos conhecimentos musicais</b> -----	129
<b>História da música</b> -----	131
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	135

## INTRODUÇÃO

*A tradição não é o culto às cinzas, mas a preservação do fogo.*

Gustav Maller

A tragédia de Ésquilo, *Prometeu Acorrentado*, relata a história mitológica que conferiu aos seres humanos o domínio do fogo. Os irmãos Epimeteu e Prometeu eram semideuses responsáveis pela criação dos animais, inclusive os humanos. Após terem criado os bichos foi a vez das pessoas; no entanto, a grande diversidade da fauna criada lhes demandou praticamente toda a matéria-prima, sobrando apenas a coragem e a força como virtudes para a “fabricação” dos novos seres. Os humanos não foram presenteados com atributos que lhes garantissem qualquer vantagem, portanto, estavam condenados a uma vida grotesca e insegura. Prometeu, então, com o auxílio de Minerva, decide roubar o fogo divino e dar aos homens e mulheres, conferindo-lhes assim a sabedoria que os colocaria na posição de superioridade entre os seres. A partir da posse do fogo, os humanos não mais sofreriam os desígnios da natureza, podendo então transformá-la conforme suas necessidades. Ao perceber que com a graça do fogo os humanos poderiam desafiar seus poderes, Zeus castiga Prometeu e lhe condena às correntes. Durante sua prisão, o titã seria diariamente visitado por um abutre que viria comer pedaços de seu fígado. A agonia seria infinita, uma vez que Prometeu é imortal e seu fígado se refazia a cada noite.

Muitas interpretações tratam o fogo dado aos humanos como a sabedoria que conferiu àqueles frágeis seres a humanidade. O mito grego da criação confere à posse da chama do conhecimento a qualidade divina dos homens e mulheres. Para além da mitologia, essa concepção pode ser reconhecida na filosofia aristotélica.

Se é válida a analogia mitológica entre fogo e conhecimento, achamos também válido equiparar Prometeu aos professores, pois são estes que levam o conhecimentos às pessoas para que elas possam alçar maximamente a condição humana. E assim como Prometeu, os professores cumprem uma tarefa, digamos revolucionária, ao proporcionar que todos os indivíduos possam se apropriar da riqueza cultural histórica usurpada pelas classes dominantes.

Deixando a questão mitológica, miremos agora no fogo como fenômeno da natureza. Se o analisarmos uma chama com nossos olhos hodiernos não apreenderemos

muito a seu respeito, a não ser a sua capacidade de esquentar, seu brilho, sua intensidade e talvez uma cor diferente. Em suma, a observação imediata do fogo não nos diz muito sobre ele. E considerando que todos os objetos à nossa volta possuem alguma relação com o fogo, direta ou indireta, podemos dizer que as determinações que explicam estes fenômenos não nos são acessíveis no nível da aparência: não conseguimos sequer supor o papel do fogo na fabricação do suporte de leitura que agora estamos utilizando, seja computador, celular, *tablet* ou mesmo papel. Por meio de uma apreensão superficial e limitada da realidade ficamos igualmente limitados, passivos. Nos tornamos peças inertes de um mundo que se movimenta por conta própria, refêns daquilo que criamos, escravos da produção humana e da história, venerando o “onipresente deus Nike” e seguindo o “sumo pajé Mitsubishi”<sup>1</sup>.

O desenvolvimento histórico da humanidade tem seu preço. A chama que funde os metais usados na fabricação de instrumentos cirúrgicos que permitem o médico acomodar um novo coração no peito de um convalescente é a mesma usada para fabricar armas de fogo. A grande história humana é uma história de dominação e subserviência, de pilhagem e pobreza, de perdedores e vencedores, mas sobretudo de lutadores. É certo que o fogo está diretamente relacionado às dinâmicas de produção da existência humana, sejam elas fecundas, sejam elas destruidoras, o que deve nos convocar a desconfiança ao encarar os heróis do passado e seus feitos.

A cultura contém em si essa história de possibilidades desenvolvidas pelos homens e mulheres. Contudo, a existência de possibilidades implica na existência de limites. E em alguns casos, enquanto o tempo avança, a história retrocede. O presente se envergonha do passado e tem ele tatuado no corpo.

Dentre os elementos da cultura que são evidências dessa forma contraditória de ser humano encontra-se a arte. E considerando as várias expressões artísticas podemos afirmar que vivemos em um mundo majoritariamente musical, pois a música está presente em quase todos os momentos de nossas vidas. Somos completamente vulneráveis a ela – para não ver um quadro ou uma escultura basta que fechemos os olhos. Uma torrente sonora nos invade a todo tempo, de modo que não nos conseguimos tomar consciência do que escutamos: somos passiva e constantemente inundados por sons. A música incessantemente nos fala aos ouvidos, contudo, discernir as joias em meio a tanto apetrecho é tarefa que exige o desenvolvimento de certas habilidades. Contraditoriamente,

---

<sup>1</sup>Expressões utilizadas em algumas letras das músicas de Fred Zeroquatro, da banda recifense *Mundo Livre as*, signatária do manifesto Mangubeat (1992).

a apropriação da música pelo indivíduos é limitada pela volumosa oferta. Nossos ouvidos são campos de disputa de interesses contrários que tentam seduzir ou mesmo surripiar nossa atenção.

Na sociedade em que reina a exploração do humano pelo humano há um empobrecimento material e também intelectual das classes mais populares. Nos modos de sociabilidade capitalista as artes e a educação (não somente) adotam a forma de mercadoria (MARX, 2013) e só quem dispõe de recursos tem o privilégio do acesso às produções humanas que conseguem sobrevoar nossa história. Resulta do fato da maioria dos indivíduos não ter acesso à educação de qualidade e nem às experiências estéticas transformadoras a ausência de consciência acerca da história e do seu papel nela. Nós indivíduos, estamos como que “condenados” às nossas vidas de seres endêmicos do bioma burguês.

A condição de superação desse estado é uma reflexão sobre nós mesmos em um nível que transborde os limites do aqui e agora, que possa resgatar nossa essência histórica, nos situando no tempo, no espaço e desvelando as formas sorrateiras do capitalismo que contaminam e adoecem todas as nossas relações com o mundo. E só fazemos essa elevação da consciência mediante a apropriação de saberes de valor histórico e ontológico, ou seja, conhecimentos altamente desenvolvidos acerca da realidade e do ser humano.

Não nos causa espanto o fato de que a vida na sociedade capitalista signifique o definhamento das consciências a níveis cada vez mais instrumentais e alienados. Nesse contexto, a relação dos indivíduos com a música se dá de maneira imediata, portanto, superficial e pobre de mediações. Ademais, como são mercadorias musicais, em geral obsoletas e descartáveis, não existe compromisso com um resultado artístico, mas uma expectativa de lucro. A regra nas experiências musicais na sociedade capitalista é uma deformação do ouvido, pois viver nessas condições impostas é uma experiência praticamente ensurdecadora. Como enriquecer as experiências musicais dos indivíduos nesse contexto?

A partir de uma discussão filosófica (ontológica) fundamentada no materialismo histórico-dialético, portanto, sobre a constituição histórica do ser do ser na ordem burguesa, tem-se a conclusão que a escola exerce o papel fundamental na formação dos indivíduos à medida que busca compartilhar experiências humanas universais por meio da transmissão dos conteúdos escolares. E a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que, usando o aporte da teoria marxista, confere valor inestimável aos conhecimentos à sua transmissão. Ela apresenta teor revolucionário quando, ao fazer a

socialização a cultura humana indistintamente aos indivíduos, proporciona a elevação de suas consciências, então restritas ao senso comum, à uma potência filosófica. Nesse sentido, essa assunção espiritual se torna a autoconsciência do homens e mulheres, de sua condição de classe, e ímpeto transformador da realidade social.

As elaborações da pedagogia histórico-crítica, teoria que aqui nos vinculamos, têm como marco inicial o começo da década de 1980. Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica ainda nova, que se encontra no desafio de consolidação de uma proposição crítica acerca todas as áreas da educação escolar. O presente momento deve ser dedicado à compreensão das especificidades de cada área do saber na perspectiva histórico-crítica. Nesse sentido, percebemos ser necessário ajustar a compreensão crítica de educação escolar ao ensino de música, ou seja, propor uma educação musical escolar crítica.

Conforme a teoria de Saviani, o conhecimentos humanos acerca do mundo têm sua expressão mais desenvolvida manifestada na ciência, na filosofia e na arte. Com base na teoria de Marx, Saviani apresenta uma noção de educação escolar que entende os conhecimentos históricos como produtos humanos universais, mas que foram apropriados por uma pequena parcela privilegiada da população. A escola deve, portanto, proporcionar aos indivíduos as formas mais elevadas de ser humano.

Em nossa pesquisa, ao colocar foco na educação musical nas escolas brasileiras, percebemos o que é geral nos campos do saber escolar: uma inadequação do currículo às necessidades e possibilidades de formação humana. Discutiremos no presente trabalho como as propostas de educação musical mais relevantes nunca estiveram alinhadas a uma lógica de superação das desigualdades, portanto, da sociedade de classes. Tal análise nos ofereceu caminhos para desvelar os conhecimentos que dizem respeito à evolução do fenômeno musical e que não estão disponíveis imediatamente para os indivíduos.

Partindo da concepção de formação humana legada pela tradição marxista, afirmamos que para a realização nos indivíduos da potência humana universal presente na cultura é necessário a transmissão sistemática de conhecimentos outros que não os espontâneos e cotidianos. Dentre esse universo de saberes, daremos atenção especial à música. Em relação à música, afirmamos que seu ensino nas escolas do Brasil está deveras aquém das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano e de produção desse gênero nos indivíduos. Nosso **objetivo** de pesquisa é contribuir para a *identificação das especificidades dos conteúdos escolares musicais que colaboram com a maximização das possibilidades formação humana*. Para tanto, procuramos conhecer o ensino escolar de música no país e, a partir dos seus marcos legais, desvelamos o desenvolvimento histórico

do projeto político e econômico que atualmente culmina na institucionalização da Base Nacional Comum Curricular. Esse percurso histórico da educação musical é marcado por negligências às classes mais pobres e seu ápice é a BNCC, coroando o completo esvaziamento de conteúdos musicais relevantes. Diante da necessidade de transmissão dos conhecimentos musicais pela escola e as impossibilidades de sua realização no atual contexto brasileiro, nossa pesquisa pretendeu demonstrar ser necessário e possível a superação das teorias de educação musical hegemônicas, a partir de proposições fundadas na análise historicizadora do tratamento dado por elas aos conteúdos de ensino. A partir da identificação e análise dos avanços e limites das teorias em questão, nossas conclusões proporcionaram três apontamentos que nos permitem avançar na identificação e seleção dos conteúdos escolares de música: 1 – a acepção de conhecimento *clássico* na pedagogia histórico-crítica carrega as mesmas características de quando o termo é utilizado como sinônimo de música clássica/erudita; 2 – por vezes, essa noção de conteúdo *clássico* ultrapassa o repertório erudito, pois algumas *músicas populares* podem possuir qualidades de clássicos; e 3 – a história da música se apresenta como imprescindível elemento de conexão entre teoria, repertório e totalidade social.

A epígrafe que citamos é creditada ao compositor romântico austríaco Gustav Mahler. O romantismo foi uma época de intensa criação musical, a tradição musical europeia foi levada às suas máximas possibilidades. Seu esgotamento proporcionou o nascimento da chamada *música de vanguarda* do século XX: movimento que não se tornou hegemônico na música, mas impactou sobremaneira a educação musical. No citado século, a reboque da decretada a morte da racionalidade iluminista, a música ultrapassaria qualquer convenção posta em nome da exploração das infinitas possibilidades do universo musical e da autossuficiência da subjetividade. Nesse contexto evolutivo, o ensino música passaria por transformações contundentes que viriam a abalar totalmente o mundo erudito e cotidiano, muito embora toda essa efervescência não tenha significado uma ameaça à ordem posta pela sociedade burguesa.

Em sua obra *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, Duarte (2016) apregoa a importância da escola na transmissão dos saberes não cotidianos e faz importantes apontamentos que podem nos ajudar a introduzir nossa exposição. Segundo o autor, “as ciências, as artes e a filosofia fazem parte da história humana e, portanto, carregam as contradições geradas pela luta de classes que tem marcado até aqui o desenvolvimento histórico” (DUARTE, 2016, p. 64). A chama do conhecimento, portanto, não está isenta das condições objetivas da história, nem dos valores que orientam seus

contextos evolutivos. “Nunca houve um monumento da cultura que também não fosse um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 222-232).

A educação escolar sempre foi palco de disputas lideradas por grupos de interesses contrários (PONCE, 2007) e o campo do ensino de artes não poderia se apresentar de maneira diferente. Tais antagonismos são protagonizados por grupos diversos, sendo eles, em sua maioria, grupos de interesses antagônicos aos interesses da classe trabalhadora. Trata-se de grupos empresariais, instituições do mercado financeiro, organizações nacionais e internacionais<sup>2</sup> que lideram esses embates ao longo da história, colocando em cheque uma educação de caráter escolar que seja de qualidade, pública, gratuita e socialmente referenciada. Segundo Ponce (2007, p. 170-171):

Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.

Apoiados em Branco *et al.* (2018), vemos que atualmente esse quadro é marcado pelo acirramento dessas disputas e tem como consequências o desmonte e sucateamento da educação pública e a implementação de reformas educacionais comprometidas tanto com indicadores internacionais de qualidade quanto com contundentes cortes orçamentários, marca da orientação política econômica neoliberal e da postura neoconservadora do governo.

Como promover o encurtamento das distâncias entre *o que é* e *o que deveria ser* a educação musical? Snyders, ainda no início de seu livro dedicado à educação musical, nos coloca uma outra pergunta, complementar à nossa: “que alegrias a cultura lhes proporciona, às quais os menos cultos têm pouco acesso?” (SNYDERS, 2008, p. 15). É na identificação das especificidades dos conteúdos escolares de música devem ter que acreditamos poder contribuir com uma parte significativa para o acesso das classes

---

<sup>2</sup> Entre os centros de pensamento educacionais organicamente vinculados ao bloco no poder, é possível listar coalizões como: TPE; Movimento Brasil Competitivo; fundações corporativas, como Fundação Lemann, Unibanco, Itaú e Bradesco; entidades sindicais e patronais, como Confederação Nacional da Indústria, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e congêneres, Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Associação Brasileira do Agronegócio; diversos *think tanks*, como Casa das Garças, Millenium, Diálogo Interamericano, assim como meios de comunicação – Grupo Globo (incluindo o *Valor*), *Folha de S.Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, revista *Exame*. Ademais, existem grupos de poder vinculados aos próprios negócios educacionais, como Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior, Federação Nacional das Escolas Particulares e Associação Nacional das Universidades Particulares (LEHER, 2018 *apud* LEHER, 2019, p. 8).

populares aos saberes mais desenvolvidos da música e para sua alegria. Para tanto é preciso ir além do horizonte posto pelas propostas educativas em vigência nas escolas.

Acreditamos ser necessário superar visões epistemológicas que oscilam entre a predominância do conhecimento tradicional e a decretação de sua obsolescência em nome da fluida cultura popular. Desejamos, com esse trabalho, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência musical rica, *em si*. Almejamos que esta pesquisa abra uma janela para a superação de limitações do cotidiano musical, não pelo seu apagamento, mas pelo seu enriquecimento a partir de mediações de alto nível, proporcionando percepções coerentes com a complexidade da paisagem real e ensejando assim um horizonte de possibilidades transformadoras.

## 1 ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL

Almejando compreender a educação musical escolar procuramos uma expressão que fosse comum às realidades diversas pelo país e ao mesmo tempo que as situasse no campo de forças contraditórias marcadas pela sociedade de classes. Seguindo o método materialista histórico-dialético, que busca fazer o movimento da singularidade à totalidade mediado pela particularidade (MARTINS; LAVOURA, 2018), entendemos que os marcos legais que tratam do ensino de música nas escolas, ao longo da história, consistem em expressões particulares do objeto em questão, uma vez que regulam e orientam a elaboração de currículos, unindo as várias experiências singulares ao projeto de formação humana preconizado por políticas neoliberais, que por sua vez situam-se no campo de contradições da sociedade capitalista. São essas contradições que buscaremos apresentar, dando passos em direção à dimensão concreta do fenômeno, por meio de “sucessivas aproximações”.

Segundo Marx e Engels (2007) a superestrutura ideológica corresponde a ecos das tensões da vida material. Ela não é como uma nuvem que desce do céu e paira sobre os indivíduos em sociedade. Digamos que ela vem debaixo, como fumaça, resultado das chamas da luta de classes. E como fumaça que é, ofusca a visão e asfixia a consciência daqueles estão em plena luta. Ao mesmo tempo impregna em nossas roupas, nosso corpo, nossos ossos, até que achamos que o cheiro de queimado vem de nós. Em meio a essa pira ninguém está isento da luta e da fumaça! Contudo, a visão turva de ambas as classes tende a favorecer aquela que se assenta na condição dominante. Essa classe se prevalece como tal, garante suas propriedades e interesses mediante uma força reguladora da vida em sociedade: as leis.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade livre. Do mesmo modo o direito é reduzido novamente à lei. (MARX; ENGELS, 2007, p. 76).

As leis manifestam relações determinantes da estrutura social material e histórica. Por meio delas que as classes que detêm a propriedade dos meios de produção são

resguardadas da incorrigível desigualdade social. A partir dela que a classe dominante também “impõe” sua forma de ser como forma universal. Para Marx e Engels, “[...] na lei, os burgueses devem oferecer uma expressão geral de si mesmos, precisamente porque dominam como classe” (2007, p. 77).

Dialeticamente, a superestrutura mantém constante retroação sobre a estrutura de condições materiais das quais se origina, à medida que regula o comportamento e as relações entre os indivíduos. Destarte, como forma de explicar a realidade escolar atual, buscamos desvelar as contradições existentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apontando as suas determinações históricas, ou seja, as suas relações com a história do ensino escolar de música no Brasil. É nossa intenção compreender as contradições existentes entre o tratamento dado pela BNCC aos conteúdos musicais e o projeto de formação humana nela expresso, em detrimento das funções da escola de transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, necessários para a formação humana em suas máximas possibilidades. Por partirmos de uma perspectiva crítica, portanto, reconhecendo a educação e a música como fenômenos condicionados pela sociedade capitalista, estamos certos de que,

[...] leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas [...]. (PENNA, 2004, p. 15).

A exemplo de Penna (2004), recorreremos a Saviani (1978), pois compreendemos os limites e as possibilidades do percurso adotado: “A organização [e a prática] escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra” (SAVIANI, 1978, p. 193 *apud* PENNA, 2004, p. 15).

Explanaremos a seguir sobre como o tratamento dado à música e à formação musical, no referido documento, se relaciona com outras normatizações do ensino de música anteriores e seus respectivos contextos históricos. Buscaremos mostrar como a BNCC está em desacordo com a compreensão crítica de formação humana, que, a partir da educação escolar, busca oportunizar aos alunos o acesso aos conhecimentos que não se encontram disponíveis nas esferas cotidianas da vida.

## 1.1 A história da educação musical escolar a partir de seus marcos regulatórios

Desde o século XIX, o Brasil vem passando por reformas educacionais e cada uma delas oferece desequilíbrios em relação à classe trabalhadora, mas também nos apontam elementos importantes para a compreensão do atual momento histórico. Nesse caso, os marcos legais que regulamentam e orientam a educação escolar se apresentam como expressões de um contexto político, econômico e social.

Conforme delineado por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (2007), as ideias que vigoram em um momento histórico, que orientam e valoram as relações sociais, são as ideias da classe dominante. Quando se trata das artes estas são expressões ideológicas da vida material, portanto refletem as mesmas contradições da luta de classes. Da mesma forma as leis também são compreendidas como manifestações da vida material no campo das ideias. Por essa razão empreendemos uma análise da educação musical de cunho escolar a partir dos marcos legais que a subscreve. Importante salientar que a superestrutura ideológica, por ser resultante dos interesses da classe dominante, não opera como uma coerção consciente, pois ela própria também se desconhece condicionada.

Poderemos perceber como o percurso histórico de regulamentação do ensino de artes nas escolas ofereceu condições para que hoje as artes, em especial a música, fossem tratadas de maneira secundária na formação escolar. Ainda que em épocas recentes o Brasil tenha sido governado por um partido localizado politicamente à esquerda, as políticas educacionais, em âmbito federal, contraditoriamente, permaneceram interessadas em atender padrões de qualidade referenciados por organismos internacionais, como é o caso do PISA<sup>34</sup>.

Cientes da importância do desvelamento das condições históricas nas quais se consolidou o atual projeto governamental que solapa principalmente a educação pública, trazemos aqui os mais importantes momentos em que a música na educação escolar figurou como dispositivo legal de relevância nacional. Ao longo do capítulo, iremos

---

<sup>3</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. (fonte: portal do INEP).

<sup>4</sup> O Pisa é um veículo/instrumento que busca padronizar a educação nos países participantes da OCDE. “Tem como estratégia configurar um processo que busca, a partir da seleção de conteúdos restritos a uma determinada performance desejada pelo mercado, adaptar a educação às novas exigências de reprodução social do sistema do capital. (PEREIRA, 2016, p. 29).

articulando os caminhos percorridos pela educação musical escolar aos seus determinantes sociais.

Queiroz (2012) afirma ser relevante a análise de cinco momentos históricos nos quais a presença da música na educação escolar se deu por meio de dispositivos legais, sejam decretos, decretos-lei e leis. Sua análise começa na República Velha e culmina na Lei **11.769/2008**. O primeiro marco é o **Decreto 1.331 de 1854**, que assinala:

O ensino primário nas escolas publicas comprehende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. Póde comprehender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, **noções de musica e exercicios de canto** [...]. (BRASIL, 1854, p. 55, grifo nosso).

Durante a época do ensino secundário também houve a inserção da música como conteúdo, juntamente com as artes do desenho e dança. No período em questão, o sistema nacional de ensino se limitava praticamente à capital, Rio de Janeiro. Seis anos antes era criado no Rio o Conservatório Nacional de Música (1848), já apontando uma demanda da elite pela formação musical. Ainda sobre o decreto:

Uma análise mais aprofundada do Decreto, que foge à abordagem e aos limites deste texto, retrataria o perfil almejado para os professores, já sendo destacados no Documento: a necessidade da qualificação profissional; a responsabilidade do “governo” no processo de definição e regulamentação da educação básica do cidadão; bem como aspectos gerais relacionados às dimensões culturais da época, com suas tendências, preconceitos, valores etc. (QUEIROZ, 2012, p. 26).

O próximo momento foi marcado pelo **Decreto 981, de 8 de novembro de 1890**, que “[...] aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (BRASIL, 1890). Esse documento avança em certa medida em relação ao decreto anterior, uma vez que reza sobre alguns conteúdos que devem fazer parte da formação escolar, dentre eles estão: “Canticos escolares aprendidos de outiva.<sup>10</sup> [...] Conhecimento e leitura das notas. [...] Conhecimento das notas, compassos, claves. [...] Primeiros exercicios de solfejo. [...] Exercicios de solfejo. Dictados [...]” (BRASIL, 1890).

Para Queiroz (2012), os conteúdos elencados apontam para uma relação estreita com a formação erudita, haja vista que o Conservatório Republicano de Música já estava bastante consolidado no país. Ainda que esses dois decretos tenham trazido a música ao espaço escolar, não foi o suficiente para o estabelecimento de uma prática educativa musical nas escolas.

A educação escolar brasileira, nesse momento, não era de acesso a todos. Ao contrário, o número de pessoas que frequentavam esses espaços era limitado e em sua grande maioria eram pessoas de classes abastadas. Percebemos que ao mesmo tempo que a escola possuía uma preocupação em socializar os conhecimentos eruditos da música, sua leitura e escrita, por exemplo, ela não era frequentada pela classe trabalhadora.

O canto orfeônico foi legitimado a partir da aprovação do **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**, que “[...] dispõe sobre a organização do ensino secundário”, para o Distrito Federal (BRASIL, 1931). Ficou como disciplina obrigatória em 3 dos 5 anos do ensino secundário.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – **Música (canto orfeônico)**. [...]. (BRASIL, 1931, grifo nosso).

Apenas três anos depois de instituído o **Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934** (BRASIL, 1934), a obrigatoriedade do canto orfeônico foi estendida. Assim, o artigo 11 do documento destaca: “[...] o ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Publica” (BRASIL, 1934).

Precisamos ressaltar que a sua importância estava ligada a um contexto sócio-político-econômico. Em meio à ditadura (1934-1950), o documento é bastante claro quanto à sua relação com a situação política, já que sobre o canto orfeônico declarava o seguinte: “[...] meio de renovação e de formação moral e intelectual, [o canto orfeônico] é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo” (BRASIL, 1934).

É assertivo dizer que a educação escolar, à medida que se expandia e passava a atender uma parcela cada vez maior da população, foi se reconfigurando para continuar atendendo a interesses de grupos hegemônicos, nesse caso o governo Vargas. Dessa forma, os conteúdos possuíam qualidades que servissem ao fortalecimento do sentimento patriótico, bem como o desenvolvimento de habilidades como a oratória, a postura física em grupo e até a prevenção de doenças respiratórias.

Apenas seis anos depois foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do **Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942** (BRASIL, 1942), denotando uma preocupação com a formação dos professores e com a continuação do projeto de formar patriotas a partir da música. A **LDB 4.024/1961** é debatida com controvérsias sobre ser a primeira lei que institui o ensino de música no país, assim como consta no PCN:

[...] depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60. (BRASIL, 1997, p. 22).

A **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, traz mais especificações sobre organização, gestão e financiamento da educação escolar, estabelecendo a responsabilidade do governo na formação dos indivíduos pelo ensino público gratuito. A referida lei ainda dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística, entendida de maneira polivalente. Essa definição oportunizou a criação do curso de licenciatura plena em artes, de formação generalista. Embora tal itinerário formativo tenha se disposto a atender a formação de professores nas diferentes linguagens, a música era desprivilegiada em comparação às artes visuais, pois “[...] a música requer o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como o domínio de códigos específicos, impossíveis de serem conseguidos em um curso com tais características”. (PENNA, 2007, p. 28). De acordo com a autora,

Essa situação provocou a drástica redução do número de arte-educadores com habilitação em música no país, o que contribuiu para o enfraquecimento ou, mesmo, a extinção da atividade musical nas escolas. (PENNA, 2007, p. 28).

Dentre outras discussões está o fato da educação artística estar descrita em algumas partes do documento como *atividade educativa* e não como *disciplina*. Segundo Queiroz (2012), existe um equívoco nesse entendimento, uma vez que não há nitidez na descrição da lei, cabendo também a outras áreas do conhecimento sofrerem da mesma falha de compreensão.

O Parecer 540 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de fevereiro de 1977, que dispõe “[...] sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares

previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71”, vai então tratar das funções dos componentes curriculares na formação dos indivíduos.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, **no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer** – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida. (BRASIL, 1982, p. 11, grifo nosso).

É preciso fazer alguns apontamentos sobre esse documento. O primeiro deles é a respeito do “[...] aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação”, que evidencia o caráter formativo necessário àquele que fruirá uma obra artística. Como viemos tratando no início de nossa pesquisa fica explícito que não é espontânea e cotidiana a natureza da apreciação artística, sendo necessária a educação escolar para mediar o acesso dos indivíduos à arte. O “[...] ensinar a sentir, [...] ensinar a ver como se ensina a ler” nos traz, de novo, a evidente constatação da necessidade de formação estética, concebendo que tanto a fruição da arte como a leitura do mundo se faz a partir da apropriação de conhecimentos e valores mediados pela educação escolar. Mais ainda, aponta a necessidade do trabalho intencional sistemático do professor, pois o verbo ensinar indica a ação de transmitir algo novo a alguém. Ao tratar da “[...] formação menos de artistas do que de apreciadores de arte [...]”, mostra que a educação artística escolar não visa formar profissionais das artes, mas sim indivíduos que possam celebrar as manifestações artísticas, ficando mais claro que o papel da escola é proporcionar aos indivíduos conhecimentos que não são encontrados nas dimensões cotidianas de suas vidas, para que possam fazer a interpretação do mundo artístico.

Todos os pontos colocados sobre a LDB de 1971 nos mostram que ela instituiu o ensino das artes nas escolas de todo país, mas com caráter polivalente, ocasionando um enfraquecimento do status da música como componente curricular. A LDB vigente, a **Lei 9.394/1996**, além de dispor sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino público e de qualidade, traz diretrizes sobre a organização, formação e atuação docente, componentes curriculares, entre outros, pensadas nos diferentes níveis educacionais. Sobre o ensino das artes, a LDB de 1996 trouxe um significativo avanço, uma vez que não utiliza mais o conceito “educação artística” que tanto indicava a polivalência. Ainda assim a lei não é

objetiva quanto às especificidades das expressões artísticas e dá margem para aplicações locais particulares. Vejamos o parágrafo 2º, do artigo 26 da LDB vigente:

[...] o ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Se o texto diz “[...] especialmente em suas expressões regionais”, ou seja, locais e pontuais, podemos concluir que os conhecimentos gerais e universais não se enquadram como principais, mas sim como secundários. Ainda que a LDB de 1996 não defina a arte como sendo formada por quatro campos – artes visuais, cênicas, música e dança –, os documentos posteriores que vieram a orientar a implementação das disposições feitas pela lei, como o caso do PCN, elencaram as quatro linguagens como imprescindíveis à formação escolar. Importante ressaltar que a indefinição das linguagens abriu precedentes para a polivalência na formação dos professores.

A Lei **11.769/2008** foi uma conquista de um amplo movimento da classe de educadores musicais e realiza uma mudança no Artigo 26 da LDB de 1996, alterando o texto do parágrafo seis para: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008)

A referida Lei também não discorre sobre a formação necessária à docência em música, da mesma forma que ela não descreve que para dar aula de matemática é necessária formação em matemática, por exemplo. Ela é explícita quanto à necessidade de formação em cursos de “[...] licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 2008). Ainda incidindo em falta de exatidão, o texto do documento não diz se a música dever ser disciplina.

Queiroz (2012) insiste que há um equívoco recorrente nas discussões acerca da Lei 11.769/2008, principalmente no campo da educação musical. O autor recorre ao mesmo expediente apresentado para defender a formação do professor especialista, afirmando que não há em lugar algum da Lei que aponte que a química, a física, ou a história, por exemplo, devam ter status de disciplinas. Existiria, portanto, uma possibilidade de requerer o lugar merecido à formação musical dentro dos currículos. O avanço conquistado pela lei 11.769/2008 foi incrementado com a **Lei 13.278/2016** (BRASIL, 2016), que estendeu a obrigatoriedade da dança, das artes visuais e do teatro no currículo escolar, como conteúdos da disciplina de artes.

Concluimos parte de nossa análise a partir da discussão feita por Queiroz (2012), o qual afirma que a educação musical escolar, no que tange às determinações legais que prescrevem suas formas e conteúdos, ainda que discorram vaga e indiretamente sobre a necessidade da formação escolar para a fruição artística, em seu cerne, nunca esteve alinhada à perspectiva de socialização dos saberes desenvolvidos historicamente. Ainda que se empenhassem em incentivar a transmissão de conteúdos tradicionais da música, ainda que tenham se valido da música popular ou folclórica para aproximar os mundos popular e erudito, não é possível dizer que houve uma significativa educação musical escolar no Brasil. Portanto, podemos concluir que até a primeira década do século XXI a legislação que trata do tema, nunca assinalou um compromisso com a socialização das esferas não-cotidianas dos conhecimentos musicais, evidenciando como o projeto de formação humana dominante limita as possibilidades de apropriação da cultura por parte da classe trabalhadora

#### 1.1.1 A Base Nacional Comum Curricular

O retrato da educação musical na escola pública no Brasil apresentado até aqui, denuncia um empobrecimento da formação humana, característica de um sistema educacional disputado por interesses sociais divergentes. Tal sistema se caracteriza pela presença hegemônica de pedagogias fundamentadas em epistemologias burguesas, sejam as tradicionais elitistas ou as novas obscurantistas. As pedagogias novas, contraditoriamente por vezes situadas no campo político progressista, enfraquecem a luta pela superação das desigualdades ao advogarem uma educação que privilegia a individualidade e a espontaneidade. Seguindo essa orientação, a *pedagogia das competências*<sup>5</sup>, filiação teórica da Base Nacional Comum Curricular, concebe a escola como momento formativo imprescindível para a adaptabilidade dos indivíduos ao mundo em constantes e abruptas transformações. Sua primeira aparição é anterior à BNCC.

O discurso do capital humano vem acompanhado de outro que divide com ele a centralidade nas reformas educacionais desde a década de 1970 no mundo e 1990 no Brasil. Surgido no âmbito das discussões educacionais travadas no campo empresarial (Zabala; Arnau, 2010) o discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não

---

<sup>5</sup> Para devidos aprofundamentos acerca da crítica à pedagogia das competências por um viés da pedagogia histórico-crítica, ler Mazzeu, Lidiane Teixeira Brasil (2012).

é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. (GIROTTI, 2018, p. 26).

Não obstante tal desvirtuamento das especificidades da educação escolar, as propostas hegemônicas não operam como um fim nelas mesmas, pois fazem parte de uma estratégia de captura das subjetividades da classe trabalhadora (SILVA, 2018), que depende do ensino público gratuito e que tem na escola a forma mais acessível de se apropriar do patrimônio histórico e cultural consubstanciado nas ciências, na arte e na filosofia. Segundo o autor:

[...] compreende-se como captura da subjetividade o processo de submissão total da subjetividade da classe trabalhadora aos interesses sociais hegemônicos. Consiste, portanto, na máxima alienação do/a trabalhador/a, do/a qual se exige a objetivação de todas as suas capacidades físicas e psicológicas e a apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo. (SILVA, 2018, p. 129).

Nesse sentido, o autor afirma que o que está em questão não é meramente a formação de competências socioemocionais, pois estas últimas figuram como pano de fundo para a legitimação, a nível ideológico, das desigualdades e injustiças às quais a classe dominada está sujeita. Por conseguinte, as pedagogias hegemônicas, amparadas por um discurso de desenvolvimento de competências socioemocionais, apresentam uma educação que distorce a consciência dos indivíduos, a fim criar no ideário popular uma naturalização das desigualdades oriundas dos modos capitalistas de produção e sociabilidade. Assim, para manter os privilégios da classe abastada, a Base destrói os fundamentos historicamente constituídos do trabalho educativo, descaracterizando o trabalho docente e excluindo a importância dos conteúdos escolares.

Apesar da triste realidade desse projeto que visa roubar a consciência da classe trabalhadora, o ponto focal desse momento da pesquisa é apresentar as contradições existentes na Base, como forma de evidenciar o quão limitante ela é no que tange à transmissão dos conteúdos em música. Após percebermos que o ensino de música nunca esteve presente substancialmente nas escolas, vimos que a BNCC vem coroar um momento de completo esvaziamento; pois, ao tratar a música de maneira tão simplista, usa-a como adubo para o projeto de desenvolvimento de competências. Esse fato não passou incólume pelos movimentos de arte-educadores, artistas e intelectuais.

A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), se posicionou frente à proposta da BNCC e, em minuta, acusa o desenvolvimento de competências como uma forma de atender não aos interesses da população, mas sim a uma determinação externa, vinculada ao mercado e políticas internacionais.

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. (ANPED, 2018).

Tais características são próprias de um projeto de expansão do neoliberalismo que se estende até a formação humana, que tem a escola como campo estratégico. Atualmente, essa agenda de desmonte culmina no ataque ao ato de ensinar, logo, ao papel do professor, à transmissão de saberes historicamente consolidados, negando qualquer possibilidade de formação para além do ordinário.

Diante do rolo compressor neoliberal, as artes e seu ensino se apresentam nos dispositivos legais que normatizam a educação escolar destituídos de suas particularidades, ficando restritas como linguagem/subcomponentes, como apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, mesmo após intensas lutas encampadas pelos movimentos de arte-educadores.

A proposta contida na Base se proclama orientada pela melhora da educação escolar, mas o desenvolvimento de competências se guia por interesses escusos à classe trabalhadora, que nem ao menos foi ouvida no processo de construção desse documento. “Apesar de ser amplamente divulgada como participativa, a BNCC é obscurantista e submissa à lógica das competências e das avaliações de larga escala” (SANTOS, 2019, p. 56).

Vemos de forma evidente nesse trecho da Base o vínculo que se estabelece entre o documento e os interesses de expansão das condições ideais ao capital internacional, expresso em uma valorização de indicadores numéricos de qualidade e avaliações de larga escala.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da

LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2018, p. 13).

Amaral (2010, p. 41) afirma ainda que

[...] tornou-se visível nos últimos anos que as atividades de organizações internacionais não só se intensificaram como, também, mudaram qualitativamente. Sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outras.

Diante desse cenário, fica notório o que está por trás das cortinas das orientações das políticas educacionais, pois o que se vê são decisões que influenciam os rumos da educação escolar e educação musical, à revelia da necessidades de consolidação dessa distinta área do saber. Queiroz (2012) é categórico quando aponta que

[...] é possível constatar que: a avaliação educacional é um dos pilares da educação nacional, sendo de fundamental valor para os rumos dos sistemas de ensino no país; a partir das bases fornecidas pela avaliação educacional são definidas as prioridades e os encaminhamentos para os diferentes sistemas de ensino; nesse contexto, a área de música tem uma inserção demasiadamente baixa, mesmo estando contemplada como conteúdo e/ou como área de conhecimento em diversos exames. (QUEIROZ, 2012, p. 45-46).

No tocante ao conteúdo da Base, Santos (2019) expõe que, além de encontrarmos poucas páginas dedicadas às artes e à música, não há vocábulos como racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição e LGBTfobia, temas de extrema importância e inquestionável relevância para a atualidade. Desse modo, tais debates são dispensados em nome de uma suposta lisura ideológica, a exemplo do Projeto Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015).

A Base destrói conquistas, como a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que aqui já citamos, reduzindo as linguagens que foram incluídas no currículo de artes como temas apenas. Como a arte figura no documento da BNCC como um componente curricular, as linguagens obedecem à dinâmica de subcomponentes, no entanto a proposta acerca da formação dos professores diz que esta fica a cargo dos cursos de licenciatura nas áreas específicas, o que mostra um entendimento de que as linguagens se apresentam independentes, como componentes, e não como subcomponentes. A Associação Brasileira de Educação Musical (2018) analisa as contradições presentes na Base e afirma:

[...] a experiência com “as mais diversas produções artísticas e culturais” [foi] reduzida somente à sua dimensão estética, contrariando vasta produção sobre as dimensões sociais, culturais e políticas da relação com a arte. [...]  
As habilidades por sua vez, como já dito, não se constroem em relação aos componentes curriculares, não se definem a partir do conhecimento que a eles dá forma e consistência. Além disso, são bastante ambiciosas. (ABEM, 2018, p. 6).

Como analisa Santos (2019, p. 64), em relação à minuta de repúdio da ABEM:

O documento aponta que há incoerência em esperar que seja possível realizar várias competências de ordem artística e cultural sem que saberes específicos das linguagens sejam desenvolvidos ao longo de todo o ensino médio.

Trata-se de questões que estão em desacordo com uma perspectiva de educação escolar que compreende ser necessário socializar os conhecimentos não disponíveis no cotidiano. Temas como a importância do conhecimento, a formação de professores e os investimentos são completamente negligenciados pela Base.

Desde a redemocratização do Brasil, na década de 1980, a classe de arte-educadores luta para que as artes possam ser compreendidas como campo do saber de inquestionável valor formativo. Paz (2018) afirma que as artes foram duramente vilipendiadas por décadas no Brasil não apenas no campo educacional. Tomemos como exemplo o percurso histórico do Ministério da Cultura: criado em (1985), rebaixado à condição de secretaria no governo de Fernando Collor (1990), novamente alçado à categoria de ministério pelo governo de Itamar Franco (1992), fortalecido pelos governos do Partido dos Trabalhadores<sup>6</sup> (2003), sucateado no governo de Michel Temer (2016) e

---

<sup>6</sup> Baseados em experiências como a gestão de Marilena Chauí na Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva na Presidência da República, especificamente de 2003 a 2008,

novamente rebaixado à categoria de secretaria (vinculada ao Ministério do Turismo) na gestão Jair Bolsonaro.

Como afirma Branco *et al.* (2018), apoiados em Gonçalves (2017), as mudanças propostas pela atual gestão, além de estarem muito aquém de proporcionarem melhorias na educação e na formação das pessoas, operam de maneira contrária, distanciando-se de uma educação de qualidade, uma vez que

[...] não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas. (GONÇALVES, 2017 apud BRANCO *et al.*, 2018).

Consequentemente, o esvaziamento dos conteúdos na educação escolar denota um temor da elite de que os trabalhadores, segmento social que ocupa majoritariamente a escola pública, domine determinados tipos de saber. Dessa forma, ressuscita nossa pergunta de pesquisa, agora de outra forma: *quais saberes a elite teme que a classe trabalhadora domine?*

## 1.2 Percursos históricos da educação escolar

Para responder a questão que apresentamos acima é preciso que compreendamos o porquê de nossa pesquisa se debruçar na educação escolar. Devemos elucidar o papel da escola na formação dos indivíduos ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista.

A educação escolar, como tipo específico de educação, é um fenômeno pertencente à dinâmica histórica de ascensão das classes dominantes. Tal fenômeno tem início à medida que o ser humano se fixa na terra, deixa a condição nômade, se apropria de espaços físicos, e dá origem à propriedade privada. Essa dinâmica de fixação e apropriação da terra acarretou uma cisão na sociedade em duas classes antagônicas: os proprietários dos meios de produção e os não-proprietários. (SAVIANI, 1994).

Nos períodos da Antiguidade e da Idade Média, as classes eram divididas em senhores e escravos e em senhores feudais e vassallos, respectivamente. A terra era seu

---

os ministros da cultura Gilberto Gil e Juca Ferreira desenvolveram novas políticas de atendimento às pautas das diferentes linguagens artísticas e valorização sociocultural. (PAZ, 2018).

principal meio de produção, o trabalho era escravo/servil e a atividade produtiva era a agricultura. Embora estes períodos sejam marcados pelo nascimento da escola na Antiguidade e da universidade na Idade Média, a transmissão de conhecimentos se dava predominantemente de maneira oral e espontânea. Aprendia-se algo fazendo, no ato da produção, e a transmissão geracional dos conhecimentos era feita por meio da fala. O conhecimento acessível não era registrado pela escrita, mas essa dinâmica mudou com o advento do modo de produção capitalista e a Revolução Industrial.

A educação escolar como conhecemos hoje tem seu nascimento durante a modernidade (século XIX), ou seja, dá-se com a mudança do modo de produção feudal para o capitalista e o nascimento do Estado democrático liberal. Sobretudo, o período marca o início de uma nova fase na evolução histórica dos meios de produção da existência - fase em que desponta a fragmentação do trabalho e do trabalhador, expressão máxima da divisão social do trabalho. É neste contexto que ocorreram as profundas transformações socioeconômicas e políticas acarretadas pela ascensão da burguesia à condição de classe dominante. Portanto, a dinâmica histórica da separação das classes em interesses antagônicos operou também uma segmentação nos modos de produção e uma ruptura no tema da formação humana.

O surgimento da propriedade privada<sup>7</sup> permitiu que a nova classe proprietária pudesse viver do trabalho da, também nova, classe não-proprietária. Esta última tinha como única forma de garantir sua sobrevivência a subserviência à outra classe, o que acontece desde a Antiguidade Clássica, mas de modo diferente. No capitalismo a classe desfavorecida é a trabalhadora, pois sua submissão à classe dominante se dá por meio da venda de seu único bem, sua força de trabalho. A evolução dos modos de produção com o advento da manufatura e, em seguida, da maquinaria produziu uma significativa separação dos trabalhadores, delegando-lhes apenas uma parte do processo produtivo, alienando-lhes da completude do processo produtivo. Essa modalidade de trabalho fragmentado foi intensificada pela produção fabril, pois a maquinaria dita o ritmo do trabalho, dispõe tarefas segmentadas e exige formação específica para seus operadores.

Foi com a mudança nos modos de produção que a educação se deslocou do ato de produzir. A classe que vendia sua mão de obra era relegada a trabalhos manuais,

---

<sup>7</sup> Engels, na obra *A Origem da propriedade privada, da família e do estado* (2019), aborda esse desenvolvimento histórico. Aponta que ele exprime uma estreita relação entre a família cristã, heteronormativa e patriarcal, com os excedentes econômicos gerados pelo avanço tecnológico e pelas novas formas de relações econômicas, políticas e sociais até então desenvolvidas.

necessitando de uma formação diferente da classe proprietária, que estava condicionada ao trabalho gerencial e intelectual. Sendo assim, estamos diante da seguinte questão: a possibilidade de viver do trabalho alheio deu às classes dominantes a chance de dispor de tempo e recursos para se apropriar de conhecimentos mais desenvolvidos àquelas épocas.

O antagonismo de classes interfere diretamente nos postos de trabalho e, conseqüentemente, nos conceitos de educação escolar. A formação humana, assim, passa a atender às vicissitudes e particularidades dessa separação, destinando à classe proprietária uma formação pautada na transmissão de conhecimentos gerais consolidados historicamente e à classe não-proprietária, nos conhecimentos necessários apenas à realização do trabalho produtivo.

Importante salientar que a modernidade foi também marcada por uma importante mudança política e econômica que deu à classe burguesa possibilidades de reivindicar o poder até então monárquico e religioso. O conhecimento científico moderno proporcionou descobertas importantes, alterando significativamente a visão de mundo por meio da migração da cosmologia metafísica religiosa para o antropocentrismo. A razão deixou de ser exclusividade da nobreza ou da igreja, permitindo que a burguesia reivindicasse a elevação de todos à condição de cidadão, uma vez que considerava os seres humanos iguais em sua essência.

A escola como conhecemos hoje foi criada no desenvolvimento histórico da modernidade e com a tarefa de oferecer à classe burguesa o acesso ao mundo da cultura nas esferas mais ricas. A ideia de escola para todos procurava suprir a lacuna de formação espontânea dos indivíduos pertencentes à classe agora revolucionária, transmitindo a eles os conhecimentos em suas expressões mais desenvolvidas. Entretanto, quando a classe burguesa se estabelece no poder, passa de uma postura revolucionária a uma postura conservadora. Na intenção de manter seu status dominante a burguesia educação deixou de ser “para todos”. (SAVIANI, 2012).

Precisamos lembrar que a consolidação da classe burguesa como dominante se deu ao mesmo tempo que se consolidou a classe trabalhadora explorada. Esta última, dona apenas de sua força de trabalho, mas não dos meios de produção, tem sua existência condicionada à venda de sua força produtiva ao capitalista. Analisando dessa forma, podemos verificar como esse fenômeno de separação entre trabalho intelectual e manual se reflete na formação dos indivíduos. A separação entre trabalho braçal e gerencial exigia formações distintas.

Conhecimentos que não estavam disponíveis na dinâmica da vida cotidiana revelavam-se exclusivos de quem dispunha de tempo e recurso para acessá-los, ou seja, aqueles que viviam da exploração do trabalho de outros indivíduos. Ao considerar o mundo capitalista devemos sempre atentarmos à tensão entre classes; portanto é preciso reconhecer também que as possibilidades de apropriação da cultura pelos indivíduos não se dão de maneira alheia a essa tensão. Há, portanto, uma relação desigual de possibilidades de humanização entre as classes.

Nesse novo contexto, tornou-se necessário que a classe trabalhadora se instrísse para compor os quadros da recém nascida classe assalariada. A escola burguesa, que tinha por mote tirar os indivíduos da miséria intelectual para que participassem plenamente da vida, passou a ter uso com viés conservador. Para que mantivesse o poder conquistado pela burguesia, bem como a posição submissa da classe trabalhadora, a escola passará a negar seu caráter revolucionário: negará o acesso aos conhecimentos pela classe trabalhadora.

Quando tratamos da expropriação dos modos de produção de uma classe por outra e afirmamos que não só os meios de produção materiais estão em disputa, mas também os imateriais, procuramos colocar luz sobre as objetivações como os conhecimentos, os símbolos e os valores. Desse modo, quando a classe burguesa assume o poder na sociedade ocidental moderna, ela se apropria do que antes era a ela negada pela nobreza e pela igreja – os meios de produção da existência, materiais e imateriais. Faz-se mister afirmar que embora tenham sido apossados sistematicamente pela burguesia, essas objetivações não são de ordem burguesa, pois constituem o patrimônio humano genérico.

Desde a Antiguidade a dinâmica da produção da existência é regida pela divisão social do trabalho, que possui como traço importante a dissociação entre o trabalho manual e o intelectual. A evolução dos modos de produção em direção ao capitalismo ocasionou uma divisão nas perspectivas de formação humana e, por conseguinte, nas formas de organização da educação. Saviani (2011) afirma que a atividade humana criou a necessidade de transmissão de conhecimentos, ou seja, trabalho e educação sempre caminharam juntos. Assim assinala Frigotto (2017, p. 513) ao tratar da concepção de educação desenvolvida por Saviani:

Note-se que o ato de se educar está implicado no ato de o ser humano criar a si mesmo pelo trabalho, ao produzir os meios de reprodução da sua vida como um ser da natureza, que dela se diferencia pela capacidade de conceber, idear e modificar os instrumentos e meios de

sua produção e reprodução. Se trabalho e educação, porém, formam uma unidade indissolúvel, na prática social concreta a educação assume uma especificidade.

A educação, no entanto, desvinculou-se do trabalho, deixou de estar relacionada ao fazer e a escola tornou-se a forma hegemônica de educação. Assim, quando já desenvolvido o modo de produção capitalista, após a Revolução Industrial, a escola obedeceria à lógica da dominação manifestada na nova divisão social do trabalho. Os conhecimentos ligados à prática produtiva (referentes ao fazer) eram ensinados à classe dominada, enquanto os conhecimentos referentes à gestão capitalista eram privilégios da classe dominante. Quando adjetivada de escolar, a educação passa a presumir a existência de espaços, procedimentos e conteúdos sistematizados; características que se apresentarão de maneiras distintas às classes em luta.

A socialização intencional dos saberes que não estão disponíveis no cotidiano que consolida a escola como importante espaço de formação é a sua essência, mas que não se realiza no contexto da luta de classes. A educação tem a missão de enriquecer a compreensão do aluno acerca do mundo e aproximá-lo ao máximo da sua essência humana genérica. Ao historicizar o fenômeno da educação escolar analisando o seu dever ser, Saviani (2012, p. 9) conclui que a escola tem algumas tarefas que lhe são precípuas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Identificar, converter e transmitir os conhecimentos mais relevantes, essas são as atribuições da escola. A escola foi criada para que todos tivessem acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos da humanidade, muito embora isso não tenha se realizado. Falaremos mais à frente sobre como a constituição do ser humano na perspectiva materialista histórica-dialética compreende a socialização do saber como a socialização de ricas possibilidades de ser, ou seja, se ao se aproximar da totalidade dos conhecimentos os indivíduos singulares se aproximam do sujeito universal.

Notemos agora como o movimento dialético é inerente ao movimento histórico: o ser humano transforma o meio da cultura e a mesmo tempo a si mesmo. A formação do humano passa pelo processo dialético que se dá entre a apropriação pelo indivíduo do patrimônio humano histórico (cultura) e a objetivação de suas vontades na construção contínua do mundo propriamente humano, fazendo de suas potências individuais potências humano-genéricas. (MARX, 2010a).

### **1.3 História do ensino de música: elementos fundamentais a uma educação musical escolar crítica**

A análise histórica da educação escolar nos oferece elementos importantes à medida que revela a luta de classes por de trás desse fenômeno tão comum na modernidade. O ensino de música teve suas especificidades na história, embora o movimento da luta de classes tenham interferido de sobremaneira no seu percurso.

As análises das relações existentes entre a evolução histórica da música e seu ensino foi parte fundamental da pesquisa de Abreu (2018). Em seu estudo, o autor mostrou que a evolução dos modos de produção da existência humana impulsionou transformações na dinâmica de relações sociais que reverberou nos alicerces filosóficos do tema da formação humana. Como toda atividade educativa intenta incidir sobre a formação dos indivíduos, essas transformações filosóficas se espalharam até a educação musical.

A partir de um exame do tratamento dado ao ensino de música na BNCC, vimos como a escola brasileira na atualidade se manifesta avessa a uma formação humana que enseje ricas possibilidades ao adotar o lema “aprender a aprender” e ao ambicionar o desenvolvimento de competências. Precisamos compreender o percurso histórico das teorias de educação musical que subsidiam as práticas pedagógicas atuais, de modo que possamos apreender, a partir das discussões teóricas feitas até aqui, as contribuições e limites dos métodos de educação musical no trato com os conteúdos de ensino.

#### **1.3.1 Ensino de música na história pré-capitalista**

Para compreender como o fenômeno educação musical se apresenta hoje, Abreu (2018) elaborou uma rica análise histórica do desenvolvimento da sua teoria e prática como conhecemos hoje, retomando seus primórdios desde a Antiguidade Clássica. Julgamos importante trazer os principais aspectos expostos por Abreu (2018) para que

fique evidenciado ao leitor que o desenvolvimento histórico dos modos de produção capitalista e sua necessidade intrínseca de acumulação da riqueza humana por parte de uma minoria fizeram da educação musical um privilégio da classe dominante.

Há cerca de meio século antes de Cristo a ideia de música e educação musical tinha como referência as elaborações pitagóricas, segundo as quais a música era tomada como *physis*, era a matéria-prima do universo e operava a partir de relações matemáticas para constituí-lo. Para compreender o mundo, era preciso conhecer as relações matemáticas da música, uma vez que a harmonia nela expressa é a mesma que organiza as relações universais.

A concepção platônica, que viria adiante, toma a música como mimese da harmonia do universo, harmonia essa que residia no *mundo das ideias*. Assim, tal harmonia, segundo essa concepção, seria inatingível na sua plenitude na imanência, pois o *mundo das coisas* é efêmero, transitório e, portanto, oferece uma percepção falseada da verdade. O mundo perfeito das ideias era inalcançável, porém poderia ser aproximado mediante a educação musical. Vemos assim que as primeiras elaborações acerca da música e do seu ensino aclaravam suas compreensões do mundo com base nas primeiras especulações filosóficas da história da humanidade.

A Idade Média imprimiu na filosofia, na concepção de ser humano, de formação, de música e, portanto, de educação musical, características dadas pela dominância do cristianismo como paradigma social norteador do mundo ocidental. As transformações mais significativas que sucederiam a tradição grega viriam pelas mãos de Boécio. Como a história não é nunca erguida a partir do nada, Boécio desenvolveu suas concepções a partir de incorporações da tradição clássica: a música, a exemplo da concepção platônica, explicava a perfeição inatingível no mundo sensível. O idealismo de Platão era então usado como forma de compreender a perfeição divina, inacessível ao ser humano ordinário. O pecado original imputou a sanção de viver num mundo de expiação, em que forças tentadoras buscam naturalizar o mundo terreno, ocultando a verdade universal de um deus único e supremo que, de um plano transcendental, exerce o poder sobre o destino dos acontecimentos mundanos.

O ensino de música era justificado para uma formação religiosa – a matemática e a filosofia descrita na música, tinha como objetivo auxiliar a compreensão religiosa, a leitura da bíblia. Embora a música mantivera suas bases no idealismo platônico adaptado à metafísica cristã, começou a deixar de ser ensinada para a formação teológica, passando a ser interessante para a formação do músico prático. “Trata-se da transição do estudo da

música como disciplina teórica, *musica speculativa*, para o estudo da música como prática musical, a *musica practica*” (ABREU 2018, p. 131).

Boécio foi o primeiro a distinguir essas duas aplicações do estudo da música, apresentando a então novidade *musica intrumentalis*, estudo que viabilizaria a prática musical. A música entra na Idade Média como filosofia e sai como prática, não mais sendo vista como ciência, mas como arte, o que faz declinar seu prestígio filosófico. No período em questão, o modo de produção era feudal e as classes dominantes eram a nobreza e o clero. Este último foi responsável pelos maiores avanços e mais significativos desenvolvimentos que a música prática operou, pois usou-a para delimitar e reafirmar sua identidade e hegemonia.

O monge Guido D’Arezzo (992-1050) foi responsável pela sistematização do ensino da música prática, mas contraditoriamente o objetivo desse processo não se pautava na formação do músico, mas sim na busca de revelação da verdade filosófica universal. Nesse sentido, compreendemos que a pedagogia proposta pelo monge italiano se baseava na ideia de essência humana transcendental. Assim, o sistema de solmização<sup>8</sup> e a notação musical pentagramática<sup>9</sup> são atribuídos a Guido. Estamos dizendo que nossa ideia atual de teoria musical — relacionada tanto à criação quanto à sistematização e organização do conhecimento — foi iniciada pelas elaborações do monge. Sabemos que ele superou modelos de notação que já existiam previamente, dando a eles um caráter mais objetivo, facilitando a leitura a *prima vista*<sup>10</sup>. Apesar de todas as profundas mudanças que perdurariam os dezessete séculos da Idade das Trevas, as luzes viriam a transformar sobremaneira o mundo, de tal sorte que a música e seu ensino também sofreram profundas influências do período que deu centralidade à razão e caminhou a passos largos para o desenvolvimento do capitalismo. (FONTERRADA, 2008).

Na próxima seção, analisaremos as elaborações das propostas educativas musicais que viriam a se consolidar como as formas mais evoluídas historicamente. O ensino conservatorial e os métodos ativos da primeira e segunda gerações consistiram em evoluções históricas da educação musical que sobreviveram ao tempo, dada sua presença significativa ainda na atualidade. Em função de sua marcante presença que devemos

---

<sup>8</sup> Sistema de sete notas musicas: do, ré, mi, fá, sol, lá e si.

<sup>9</sup> Partitura musical.

<sup>10</sup> Em razão da efervescência artística do período renascentista muito da terminologia e vocabulário utilizado na música clássica tem origem no idioma italiano.

auferir a qualidade dessas propostas ao oferecer respostas para problemas que estão postos pelo capitalismo contemporâneo brasileiro.

Penna (2012) afirma ser necessário compreender os pormenores das elaborações acerca do ensino de música, de modo que os educadores possam usufruir de suas contribuições da melhor maneira possível, operando com mais do que meras adaptações de métodos e repertórios, compreendendo os seus fundamentos teóricos, de tal forma que possam conciliá-las com o projeto de formação humana a que querem se vincular.

A questão não se resume, contudo, a escolher um método e utilizá-lo de forma flexível, procurando adaptá-lo à faixa etária de nossos alunos ou atualizando seu repertório, por exemplo, pois tais propostas pedagógicas carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. Cabe, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos. (PENNA, 2012, p. 20).

Queremos afirmar aqui que não é nossa intenção simplesmente indicar uma possibilidade de educação musical entre várias, como um cardápio. Estamos anunciando que a partir do método materialista histórico-dialético de investigação da realidade podemos oferecer tanto um olhar crítico para a educação musical como proposta que coaduna com a patente necessidade de construção de uma sociedade justa e igualitária. Na busca pelo movimento de superação da realidade presente, precisamos conhecer os métodos vigentes, seus limites e possíveis contribuições para o nosso estimado projeto de transformação. Seguindo essa linha, apresentamos agora os três grupos históricos de propostas de educação musical.

### 1.3.2 Ensino conservatorial

A forma sistemática originária de ensinar música foi o ensino conservatorial – termo que poderia muito bem evidenciar a ideia de conservação da música erudita europeia, mas se refere às casas (orfanatos) que *conservavam* meninas órfãs e lhes ensinavam música (FONTERRADA, 2008). O ensino conservatorial se ocupa de ensinar o conhecimento teórico e o repertório tradicional ocidental, que vai do período Barroco ao Romantismo. O método é consolidado com propósito de formação do músico instrumentista profissional, aquele que deve executar com primor técnico a música clássica. Assim como a escola tradicional, o ensino conservatorial buscava a manutenção

dos valores da modernidade, dando centralidade à racionalidade contida no conhecimento sistematizado rigorosamente, à técnica, ao virtuosismo e ao papel do professor como detentor e transmissor do conhecimento. Como afirma Costa, tal ensino se propõem a transmitir

Não apenas as obras e os compositores, mas também os parâmetros musicais contemplados advêm da cultura erudita, tais como as escalas (tonais e modais), as formas de macro e micro estruturação (o contraponto, a harmonia, formas musicais típicas como as suítes, as sonatas, as sinfonias, etc.), a rítmica rigorosamente metrificada, a forma mais usual de registro musical (grafia pentagramática) etc. (COSTA 2012, p. 76).

Penna (1995b, p. 132) também faz essa relação do ensino conservatorial com a escola tradicional e, valendo-se das elaborações de Saviani, diz que essas modalidades de ensino se equivalem, uma vez que no ensino conservatorial é voltado à técnica, do mesmo “[...] modo como o método tradicional costuma ser utilizado em sala de aula, de forma repetitiva e mecânica”. Há uma centralidade nos aspectos abstratos do conhecimento da música européia, priorizando a escrita, a leitura e a teoria musical. (FONTERRADA, 2008).

Segundo Costa (2012, p. 77), o lugar central dado ao ensino teórico ocasiona um afastamento “tanto da apreciação quanto da prática musical contextualizada, mesmo a erudita”. A rigidez dos métodos de ensino voltados à formação do músico *virtuose* limitam as possibilidades de conexão dos indivíduos com a universalidade musical e seu sentido histórico.

O ensino tradicional de música encontra-se vivo até hoje nos cursos de formação de professores, de formação de instrumentistas e até mesmo na formação escolar. Costa também afirma que “tal modelo é ainda tão importante que a grande maioria das concepções pedagógicas elaboradas após o mesmo necessitam referir-se a ele para demarcar suas especificidades” (2012, p. 77-78). Por se tratar de um repertório que prioriza a forma, no ensino também é supervalorizado a forma, de modo que o que interessa é a transmissão dos conhecimentos técnicos acerca dos elementos e procedimentos que são estruturantes do fenômeno música. Os aspectos referentes ao conteúdo<sup>11</sup> das obras musicais são deixados de lado, quando muito o conteúdo é tratado apenas na sua dimensão sensível, ignorando sua dimensão histórica.

---

<sup>11</sup> À guisa de esclarecimento, tratamos nesse momento de forma e conteúdo numa perspectiva estética. Contudo, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica tratam de *forma* e *conteúdo* como

Ademais, o ensino de música que se propunha à conservação da tradição europeia era a única forma de apropriação desse acervo cultural clássico. Com a criação dos conservatórios de Paris (1794) e da Inglaterra (1822) e a popularização da música no século XIX, surgiu um maior interesse do público pelo estudo de música, o que fez nascer uma nova classe de estudante que se propunha amadora, ou seja, não tinham aspirações profissionais. Isso fez com que o ensino que se baseava na relação entre mestre e discípulo tivesse que ser adaptado à nova demanda, ocasionando a criação das primeiras formas de ensino de música em grupo (FONTERRADA, 2008). Notemos que a exemplo da criação da escola moderna, a criação dos conservatórios foi uma necessidade da classe burguesa que desejava fazer parte das dimensões da vida que lhe foram limitadas pela nobreza e pelo clero. Há, portanto, um importante aspecto revolucionário nesse fenômeno, uma vez que, a exemplo da escola, o ensino de música viria a se restringir às classes mais abastadas ao longo do assentamento da classe burguesa no poder.

Circunscrito em um período dominado pela filosofia racionalista do iluminismo, a sistematização racional da arte é uma delas: a metrificacão rigorosa e o temperamento, por exemplo, nos permitem apreender e registrar com um mínimo de precisão as durações sonoras e as alturas regulares do fenômeno musical. Essa objetivação formal se mantém na atualidade como um dos elementos fundamentais da pedagogia da música, e a sistematização deixa de ser exclusividade da música erudita e passa a permear também a música popular. (COSTA, 2012, p. 77).

O método conservatorial foi abruptamente confrontado pelos novos ideais que, oriundos de transformações dos modos de produção em escala universal, viriam a atingir também o campo da educação musical. Os métodos sobre os quais dissertaremos a seguir fazem parte de um movimento que ainda permanece dominante na educação musical, estendendo-se ao senso comum.

Percebe-se uma espécie de hibridismo das ideias que perpassam o fenômeno da educação escolar, ao passo que se percebe noções situadas no campo da educação nova se misturando a valores da escola tradicional, onde passado e presente não se distinguem precisamente na prática social. Não se trata de uma pluralidade, mas sim de contradições. Isto pode ser percebido nos dispositivos legais que regulamentam a educação no país, pois nestes textos os discursos que evocam uma educação nova parecem flutuar acima da

---

elementos da tríade, elaborados por Martins (2013) e já citados aqui: *conteúdo, forma e destinatário*. Assim, no decorrer do texto daremos este último sentido aos termos.

realidade, uma vez que se não encontram respaldo nas velhas estruturas escolares, principalmente as públicas. Da mesma forma no ensino de música também se aninha essa contradição - o método tradicional ainda está presente em muitos espaços de educação musical, formais ou não, ao mesmo tempo que divide espaço com discursos e práticas educativas que o condenam à obsolescência, à medida que se propõem renovadores. Passamos agora às particularidades dos métodos que se engajaram em superar o método conservatorial.

### 1.3.3 A primeira geração de métodos ativos

Os métodos ativos de educação musical podem ser divididos em duas gerações<sup>12</sup>. Notadamente, os pressupostos de ambas são caracterizados pela ruptura com a tradição conservatorial, muito embora cada geração guarde suas especificidades. Apesar de suas convergências, suas contradições encontram respaldo na história. Poderíamos divergir do corte que divide as gerações se o apreendermos apenas na lógica temporal (cronológica). Contudo, os métodos ativos da primeira geração participam de um momento histórico ainda de transição à guinada pós-modernista<sup>13</sup> da educação, o que confere a eles um caráter ainda misto, mantendo fortemente características do método conservatorial. Veremos também que, diferentemente, a segunda geração é marcada por uma completa ruptura com qualquer tradição musical, seja eurocêntrica, seja popular e/ou folclórica.

---

<sup>12</sup> Seguimos aqui as elaborações de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) que faz o corte epistemológico dos métodos ativos de ensino de música em duas gerações.

<sup>13</sup> “A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. O quão dominante ou disseminada se mostra essa cultura — se tem acolhimento geral ou constitui apenas um campo restrito da vida contemporânea — é objeto de controvérsia” (EAGLETON, 1998, p. 7).

Iniciaremos fazendo uma objetiva apresentação dos educadores musicais que mais representam a primeira geração — Emille Jacques Dalcroze, Zoltán Kodally, Edgar Willens e Carl Orff — e o tratamento dado por eles aos conteúdos de ensino e sua presença no ensino de música no Brasil. Eximimo-nos de apresentar Suzuki; pois, embora também seja significativo ao período em tela, suas propostas têm como objetivo a prática instrumental, ao passo que os demais educadores se propuseram a socializar a música e seus saberes, na perspectiva de que todos podem aprender música e desenvolver formas mais ricas de se relacionarem com o universo musical. Pautamos nossa análise nas propostas de educação musical, principalmente no trabalho de Fonterrada (2008), amplamente utilizado para a compreensão da educação musical no mundo e no Brasil.

O primeiro de uma série de educadores que transformariam a pedagogia musical pelo mundo foi Emilie Jacques Dalcroze (1865-1950), professor do conservatório de Genebra. Sua pedagogia é fundamentada no movimento corporal e escuta. Nas suas aulas, notou que os alunos tinham dificuldades para imaginar o som que escreviam na pauta e considerou mudar a ordem, propondo a escuta do som no piano antes de sua grafia. Entendia que com o auxílio dos movimentos corporais e da escuta ativa seria mais fácil apreender as formas musicais rítmicas, ou seja, tratava-se de uma forma de vivenciar a música antes de teorizar sobre ela. Em sua proposta, é trabalhada a música tradicional, no entanto sua contribuição foi compreender o ritmo e a escuta como fundamento para trabalhar a teoria musical, conforme afirma Fonterrada (2008, p. 123):

Distingue-se, no trabalho de Dalcroze, dois tipos de preocupação distintos, mas não conflitantes: a educação musical e a necessidade de sistematização de condutas, em que música, escuta e movimento corporal estivessem estreitamente ligados e interdependentes.

A segunda preocupação de Dalcroze diz respeito à necessidade de se educar musicalmente as massas. Em artigo escrito em 1905, o educador afirma ser importante que uma nação não seja guiada apenas pelo progresso, pois a elite intelectual artística é quem representa melhor as aspirações do povo. Desse modo, todos deveriam compreender a importância da arte.

A música fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção das aspirações e vontades. (DALCROZE, 1965, p. 8 apud FONTEERRADA, 2008, p. 124).

Dalcroze e seu método chegaram ao Brasil no início do século XX, como consequência de um processo de modernização do ensino da música que se iniciou em 1890, no Instituto Nacional de Música, antigo Conservatório Imperial de Música. Segundo Mantovani (2009), esse fato não significou uma mudança no âmbito nacional, de forma que nas escolas de música do país privilegiava-se a formação do instrumentista. Contraditoriamente, na educação escolar, iniciava-se, no mesmo período, um processo de mudança dos propósitos da formação musical amparado pelo psicologismo e cientificismo nascentes na educação. As ideias do educador suíço chegam ao Brasil depois de já gestada uma mudança na educação musical, quando, então, no ano de 1933, sua metodologia é introduzida no curso musical infantil do Conservatório Dramático e Musical. (MANTONAVI, 2009).

Edgar Willems (1890-1978), belga radicado na Suíça, foi aluno de Dalcroze, a quem dedica honras, intitulado-o de “pioneiro da cultura auditiva”. Para Willens, a música é expressão da afetividade intrínseca a ela, portanto sua apreensão depende de uma sensibilidade emocional. Em sua proposição, afirma ser importante discernir sensorialidade de consciência sensorial, pois a primeira se refere ao *ouvir* e implica uma forma passiva de apreensão da música e a consciência sensorial, por seu turno, representa uma apreensão ativa, operada pelo *escutar*. Sua proposta parte de dois pontos: o primeiro teórico, que diz respeito aos elementos fundamentais da escuta e da natureza humana; e o segundo, de ordem prática, alterando a sistemática vigente, colocando a experiência auditiva como algo que deve ser trabalhado antes da prática musical. A inteligência auditiva que se intenta desenvolver com a educação musical “[...] pode ser considerada como uma síntese abstrata das experiências sensoriais e afetivas, uma vez que trabalha com seus dados: normalmente denominamos com a palavra ‘entender’” (WILLEMS, 2001, p. 59 apud PROTÁSIO, 2009, p. 46). Sobre os propósitos da educação musical, Willems diz:

[...] ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria aos ouvintes, ao executante e ao compositor. (WILLEMS, 1970, p. 11 apud OLIVEIRA, 2009 p. 57).

Willems propõe que ritmo, harmonia e melodia são conceitos fundamentais que devem ser trabalhados separadamente. Usando a música popular e folclórica, ele afirma que as canções, pela sua estrutura de simples memorização, são a melhor forma de iniciar

a musicalização na infância. Dessa forma, ao apresentar uma canção, cada um desses elementos é destacado separadamente, sempre começando pelo ritmo. Esse processo educativo faz com que os estudantes estejam aptos a ouvir os elementos separadamente e como um todo. A escuta deve, pois, ser ponto de partida e ponto de chegada. Nos estágios mais avançados, os indivíduos devem estar aptos a identificar acorde e tonalidades, bem como transcrever e memorizar. Em sua obra principal, aborda detalhadamente sua proposta:

[...] em *El oído musical: La preparación auditiva del niño* (Willems, 2001), o autor discorre com profundidade sobre questões referentes à audição, ao desenvolvimento auditivo sensorial, afetivo e mental, à inteligência auditiva e à preparação auditiva. Parâmetros de altura, espaços intratonais, timbre e intensidade, assim como memória, audição interior e imaginação criadora compõem, conjuntamente, os pilares de sua pedagogia. (PROTÁSIO, 2019, p. 45).

No contexto fecundo ao idealismo e liberalismo burguês, Willens advogava por uma popularização da cultura auditiva mediante o ensino de música, ao contrário da Idade Média, que era marcada pela formação do instrumentista, do cantor e orientada ao louvor do deus cristão.

Zoltan Kodály (1882-1967), húngaro de reconhecida reputação nacionalista, buscou um ensino de música que privilegiasse a cultura tradicional húngara, perdida ao longo da história devido a invasões e guerras, em especial no ano de 1526, quando os turcos tomaram a Hungria. É herdeiro de um movimento iniciado por Erkel e Liszt (compositores que elevaram o nome da Academia de Música de Budapeste a patamares internacionais), que trouxeram a cultura tradicional aos temas centrais de suas obras. Não se tratava, entretanto, de um retorno fiel ao folclore do país, pois aspectos centrais de sua música como, por exemplo, as escalas típicas (pentatônicas), haviam sido substituídos, “atualizados” (FONTERRADA, 2008). Para Kodály, a nova forma de conceber a música nacional deveria partir do que fora encontrado nos vilarejos e fazendas e que estava soterrado pela supremacia da música erudita e das músicas tradicionais de povos que por tempos dominaram o território húngaro. Associado a Bela Bartók, acreditava que a reconstrução da identidade de um povo passa por dois aspectos: a educação musical de todos e a manutenção da tradição mais pura, a oral.

Para o educador húngaro, a educação musical tem como objetivo

[...] ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além da alfabetização musical para todos, trazendo a música para o cotidiano, nos lares e nas atividades de lazer, de modo a formar o público de música de concerto. Kodály está interessado em proporcionar enriquecimento da vida de maneira criativa e humanizada, por intermédio da música. (FONTERRADA, 2008, p. 156-157).

Em seus pressupostos metodológicos, dava prioridade à escuta seguida de canto e teoria. Em sua concepção, diz que o professor deve ser um exímio músico, além de dominar muito bem a teoria. O ensino do ritmo, apesar de priorizado, se dava junto à melodia e partia do mais simples para o mais complexo. A melodia tinha como estrutura fundamental a escala pentatônica, seguida de escalas modais, todas características da música folclórica húngara. Como parte do próximo passo, já alfabetizadas e lendo à primeira vista, as crianças são introduzidas às escalas tonais. (FONTERRADA, 2008).

A música tradicional é apenas um passo para a aquisição de um vocabulário musical ainda maior, pois ela reside na memória afetiva das pessoas. É preciso acentuar que a proposta de Kodály é marcada pelo canto coral como prática musical e que sua proposta é voltada para a educação escolar, recomendando que as aulas sejam semanais desde a educação infantil.

É importante ressaltar que, na pedagogia Kodály, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisadas ao cantar e formais quando escritas). (SILVA, 2012, p. 58).

Dauphin (2015) afirma haver no método Kodály uma apropriação não explícita das ideias educacionais de Rousseau. Para o autor, todos os reformadores da educação musical do século XX possuem seus fundamentos na pedagogia rousseauiana, também marcante na educação escolar que se proclamava nova. O método de Kodály ganhou projeção internacional a partir da década de 1960, chega ao Brasil em 1986, nas oficinas de educação musical de Ian Guest. (SILVA, 2012).

Carl Orff (1895-1982), nascido na Alemanha, tem na performance improvisativa a base de sua pedagogia. Orff tira o foco da imitação, dando primazia às formas livres de expressão. Seu estudo começa com o ritmo e faz uso de palavras e sentenças que, quando repetidas, estabelecem um padrão rítmico, um ostinato, e em seguida propõe o trabalho com padrões de melodia (ostinato melódico). Além disso, evoca o protagonismo do aluno

nas atividades criativas, dando inclusive ao aluno a oportunidade de criar seus próprios ostinatos e acompanhamentos. A utilização da pentatônica foi entendida como importante não só pela sua utilização na música folclórica húngara, mas também porque ela precede o tonalismo. De caráter circular, a pentatônica, não apresenta centro, repouso ou tensão, como há na música tonal. Para a prática pedagógica, Orff desenvolveu um instrumental, em especial o xilofone, para que os alunos improvisassem sem “erros” e pudessem assim experimentar a performance e a composição sem a necessidade de seguir regras, fazendo ainda sentido musical. Em sua pedagogia, o compositor estimula também a prática de conjunto, fazendo das experiências individuais apenas uma parte do processo, sendo a outra coletiva. (FONTERRADA, 2008).

Na nossa próxima paragem, apresentaremos as características dos métodos da segunda geração, desvelando que estes avançam positivamente em algumas questões, no entanto regridem em outras. Veremos que a segunda geração buscou ir além da primeira e, obedecendo às lógicas de superação por incorporação e por abandono, manteve a atividade como centro de suas pedagogias, negando a existência de valor nos conhecimentos musicais clássicos. Esta nova geração delegará ao aluno o protagonismo do trabalho educativo, levando essa concepção às últimas consequências, individualizando a noção da experiência estética. Dessa forma, ela confere centralidade à subjetividade, ao interesse individual, às histórias singulares e aos conhecimentos prévios. O novo protagonista da educação musical será o aluno, já que seus interesses guiarão os rumos do processo educativo, e ao professor caberá o papel de viabilizar e estimular a criatividade dos alunos. O rompimento com a tradição endossada pelos vanguardistas foi marcante na música, havendo uma negação de aspectos e características até então imutáveis no universo musical, o que veio a influenciar significativamente o ensino da música. Assim, o tonalismo deu lugar ao atonalismo, as formas musicais sistemáticas foram substituídas pelas causalidade e aleatoriedade, a métrica rígida foi rompida, parâmetros acessórios passaram a ter centralidade — como, por exemplo, o timbre, o silêncio e os ruídos — e a reprodução deu lugar à composição e ao improviso.

Alinhadas ao aspecto dorsal da individualidade, a prática musical que encontrou na primeira geração sua origem é mantida, acrescentando o componente criatividade como norteador do fazer e do fruir musical. Grande importância também é atribuída ao papel da audição, então chamada de *escuta ativa*. A segunda geração incorpora da primeira geração a prática musical como *forma* do trabalho educativo e a compreensão do *destinatário* do trabalho educativo, no entanto, nega os *conteúdos*. Precisamos

considerar que a conservação da compreensão primeva acerca da subjetividade não se deu sem adaptações, pois a ideia de indivíduo singular era, na primeira geração, algo topográfico, não havendo lastros para além do cotidiano, enquanto na segunda geração a compreensão será de um indivíduo universal, ainda que o universo a que se refere seja um todo caótico e icognoscível em sua totalidade.

#### 1.3.4 Segunda geração dos métodos ativos

Os métodos ativos da segunda geração não se referem a um conjunto homogêneo de propostas metodológicas, no entanto todas compartilham do mesmo contexto histórico, o fim da Guerra Mundial, o esfacelamento dos valores estéticos modernos, o tonalismo levado ao seu extremo e outras características que impulsionariam inquietações estéticas e teóricas da segunda metade do século XX. O crescimento populacional, a migração para as cidades, o nascimento da cultura de massa, a expansão da indústria, a mecanização da produção artística e as mazelas advindas dessa nova condição impulsionaram valores que passaram a questionar o progresso da modernidade. Assim, a música e a pedagogia tradicionais foram contestadas, o que marcou esse momento histórico para a educação musical.

Os educadores musicais desse período inserem-se nas proposituras postuladas pelo pensamento pós-moderno, pois advogam o pluralismo de saberes instantâneos em consequência da superação dos valores do passado. O fato de circunscrever a apreensão do fenômeno musical apenas à esfera do indivíduo foi, em grande parte, a razão para a valorização da experiência e da criação.

É nesse contexto que se desenvolve a música de vanguarda. Já completamente esgarçado pelo romantismo, o tonalismo foi superado por propostas musicais que subverteram totalmente a música tradicional. A nova música passou a se interessar pura e simplesmente pelo som como fundamento de suas elaborações. Desse modo, a partir dessa nova matéria-prima musical, a música rompe os vínculos com parâmetros tradicionais como tonalidade, métrica, forma e instrumentação. Segundo Costa, vê-se nesse movimento histórico

[...] a emancipação” do ruído (entendido como os sons não-regulares); o abandono do tonalismo; a quebra da divisão métrica rígida dos sons; a exploração de novas formas composicionais que têm como centralidade parâmetros musicais até então acessórios, como o timbre;

o desenvolvimento de novas grafias musicais, objetivando a superação da rigidez formal da grafia sobre os pentagramas e uma conseqüente maior liberdade por conta do intérprete. (COSTA, 2012, p. 82).

Os valores artísticos e estéticos seriam então reelaborados. A adoção do silêncio, ruídos, sons da “paisagem sonora” e a inserção da tecnologia eletrônica impuseram uma nova atitude diante do mundo audível. Desse momento em diante todo e qualquer fenômeno sonoro pode ser compreendido como fenômeno musical. Notamos então a “mudança de paradigma” convocada por bases teóricas que viriam a reivindicar-se novas, negando os valores da modernidade.

[...] meados do século XX, de modo geral, inserem-se na propositura da Pós-modernidade, valorizando o pluralismo de saberes, o presente em detrimento do passado e, conseqüentemente, enfatizando a experimentação e a criação entre os alunos, em vez de os estudos técnicos e as repetições. (FONTERRADA, 2008, p. 23).

Paralelamente ao nascimento dessa nova música se popularizava o acesso a salas de concerto e o consumo de música gravada, consolidando-se um mercado de música. A música de vanguarda era tida como um risco ao capitalista, que dependia da venda de discos e da lotação máxima dos auditórios para lucrar. À margem das salas de concerto e do mercado da música, compositores dessa nova cena musical se dedicaram a elaborar propostas educativas, como forma de aproximar o público e nova música.

Nas propostas destes educadores, além de obras canônicas do repertório erudito contemporâneo, valoriza-se também um repertório criado pelos próprios alunos, a partir dos encaminhamentos didáticos. Mateiro, comentando sobre John Paynter (1931-2010), um dos mais difundidos pedagogos dessa geração, afirma: “[...] as composições dos alunos são consideradas por Paynter parte do repertório das aulas de música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos” (2012, p. 265).

O eixo central das novas propostas de educação musical não mais se firmará sobre reprodução de músicas de um repertório pré-estabelecido, seja do passado clássico ou folclórico, mas encontrará seu centro na criação musical. Desse modo, o som se torna o parâmetro fundamental da criação, em lugar dos elementos e formas da “música do passado” (FONTERRADA, 2008). Um dado importante é que as propostas que marcam esse período são feitas por compositores, muito embora John Paynter tenha sido também educador.

Conforme apresenta Mateiro (2012), John Paynter foi compositor e proeminente educador musical da Inglaterra e sua proposta encontra alicerces no paradigma do pós-modernismo, tanto na filosofia e nas ciências quanto na música de vanguarda<sup>14</sup>. A autora relaciona a obra de Paynter à educação nova, uma vez que se opunha ao intelectualismo da escola tradicional e vinculava-se à escola liberal.

Foi nesse contexto de pensamento liberal que se fundamentaram as ideias pedagógicas de Paynter. Com o objetivo de promover uma educação integral, ele argumentou que a música – assim como a ciência e as demais áreas artísticas – é algo para todos [...]. (MATEIRO, 2012, p. 251).

Essa era a demanda da época: a construção do novo cidadão da recém nascida liberdade dos homens na nova ordem democrática burguesa. Seu grito conservador é ouvido também na música.

Assim como a música de vanguarda encontrava em qualquer material sonoro matéria-prima para a composição, Paynter orientava sua metodologia a partir da experimentação dos materiais sonoros disponíveis. A partir da identificação das características dos materiais experimentados passa-se ao estabelecimento de relações entre a matéria-prima sonora com o que se procura exprimir na música. Para o educador, somente assim será possível organizar os sons de maneira rítmica, melódica e harmônica, ou seja, somente após a apreensão do universo sonoro é possível adequá-lo ao exercício da composição. Para Paynter, “[...] não se trata apenas de descobrir e registrar novos sons, mas de organizá-los como música, e os critérios de organização não obedecem aos cânones da tradição, mas surgem da própria escuta” (FONTERRADA, 2008, p. 186).

A negação da tradição musical europeia está presente em toda obra do autor. O cerne, portanto, de sua pedagogia é a prática criativa, a composição. Dito de outra forma, sua pedagogia valoriza a experiência e os conhecimentos e habilidades provenientes dela. Percebemos que para o autor a composição não se resume à performance criativa – prática musical é um conceito que se estende à escuta. A escuta é entendida como atividade, ou seja, não possuindo a característica de passividade, é criativa e experimental. Essa experimentação não depende de nenhuma mediação, é um fazer cândido, intocado pela rigidez da tradição erudita.

---

<sup>14</sup> Compreendemos que a música de vanguarda possui paralelos com o pensamento pós-moderno que não se restringem à temporalidade, pois por vezes encontram bases nas mesmas matrizes filosóficas, além de também expressarem no seu discurso os mesmos valores preconizados pela vertente que viria a proclamar a obsolescência do pensamento moderno.

Esse contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas. Há muitas formas de se fazer música sem saber ler e escrever os códigos tradicionais e a música contemporânea abre caminhos nessa direção. Para Paynter (2000), compor música é uma atividade natural do ser humano. (MATEIRO, 2012, p. 265).

O autor concebe a criança como ser dotado de uma criatividade inata, portanto a educação deve celebrar as capacidades já desenvolvidas nos indivíduos. “[...] a concepção da “escolarização” passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação” (MATEIRO, 2012, p. 261). As aulas são momentos de experimentação do material sonoro, de criação, a partir da organização dos materiais disponíveis, mas sobretudo uma forma de expressão individual. É uma valorização da descoberta, a exemplo do observado no escolanovismo de Dewey, que teve Anysio Teixeira como seu embaixador no Brasil.

Em sua produção intelectual, John Paynter expunha suas experiência e pesquisas, propondo exercícios acompanhados, algumas vezes, por discos com gravações de compositores do século XX e partituras não convencionais para a execução pelos alunos em sala de aula. Outra característica do pensamento de Paynter que reforça seu vínculo com o pensamento pós-moderno em educação é a sua ideia das aulas por projetos. Para Paynter, há uma necessidade de integração da música com outras áreas do saber por meio de projetos que possam mobilizar equipes de professores, trabalhando e “[...] eliminando da educação os problemas da especialização” (MATEIRO, 2012, p. 261).

Segundo Fonterrada (2014), Paynter foi professor do ensino básico e passou pelas mudanças paradigmáticas que refletiram na educação como, por exemplo, a diminuição do autoritarismo e a valorização da individualidade. O educador teve significativa participação na reformulação do currículo escolar da Inglaterra durante a década de 1970, estendendo o ensino da música por todo ensino básico e mudando os alicerces das práticas pedagógicas, até então centradas no repertório e métodos eruditos. Segundo Mateiro (2012), em 1985, a composição ganhou papel fundamental no currículo escolar de música graças a estudos desenvolvido por Paynter e equipe.

Apesar de ser parte dos fundamentos teóricos da formação de licenciados em música pelo Brasil e ter menção em importantes publicações acerca da educação musical,

como a que aqui também nos valem, os escritos de Paynter não foram traduzidos para o português, o que acarretou uma limitação de alcance de suas propostas pelo país.

Não é à toa, portanto, que os educadores musicais mais proeminentes desse período são um inglês e um norte-americano. O primeiro provindo do berço do capitalismo industrial e o segundo, do continente que viria a se consolidar como a maior potência econômica da atualidade. Estamos falando de John Paynter e Murray Schafer. Canadense, compositor e educador, Schafer é um pesquisador interessado por campos do conhecimento e pelas transformações do mundo. Fonterrada (2008, p. 278) destaca que seu trabalho com a educação musical pode ser explicada a partir de três eixos: “[...] a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado”.

O primeiro eixo, a relação som/ambiente, pode ser explicado pelo conceito desenvolvido pelo autor, *soundscape*, que em português significa paisagem sonora. Schafer nota que as mazelas oriundas da evolução do capitalismo (ele não se refere à história nesses termos), o crescimento da indústria e o inchamento das cidades também podem ser percebidos nos sons à nossa volta e, assim, em suas pesquisas sobre a paisagem sonora desenvolveu o que chamou de ecologia acústica. Para ele, a contemporaneidade é marcada pelo cerceamento dos sons como uma forma de mitigar os impactos negativos do desenvolvimento urbano, ao invés de promover um debate sobre a qualidade do som, posto que politicamente é legislada a obrigatoriedade de diminuição dos volumes sob punição, em vez de incentivar a discussão qualitativa sobre uma paisagem sonora equilibrada. A busca por socializar a compreensão da paisagem sonora que nos cerca é o cerne da proposta educativa de Schafer. (ABREU, 2014).

O segundo eixo, o da confluência das artes, diz respeito ao novo gênero artístico criado pelo educador, um tipo de encontro orgástico entre as linguagens artísticas no que chamou de *Teatro de Confluência*. Não obstante seu ímpeto ao fazer tal agregação fez questão de pontuar que o conceito se diferia das outras experiências com linguagens musicais, como o caso da *Obra de Arte Total* de Wagner, afirmando em sua proposta não haver relações hierárquica entre as artes, sendo sua confluência espontânea e necessária. Em suas composições do ciclo *Patria*, Schafer faz indicações de locais a serem executadas as peças — como lagos, floresta, estação ferroviária, etc. —, de modo que o som do ambiente faça parte da música. (FONTERRADA, 2012).

Para apreensão da relação da arte com o sagrado, seu terceiro eixo, o pensamento de Schafer ultrapassa os limites do pensamento ocidental em direção a tempos antigos e ao oriente.

Do mesmo modo, a compreensão da produção schaferiana só pode ser alcançada pela transcendência da apreensão intelectual do saber, pois o sentido do sagrado não é de caráter racional, mas holístico, e envolve todos os canais com os quais o homem conta para se apropriar do existente, construir, relacionar-se com o mundo e ser capaz de interpretá-lo, ao outro e a si mesmo. Refiro-me aos aspectos sensível, perceptivo, motor, afetivo, mental, social, espiritual, al.m do intelectual propriamente dito. (FONTERRADA, 2012, p. 280).

Não nos interessa adentrar nos meandros transcendentais do pensamento de Schafer, contudo esse aspecto nos faz ver um certo desprezo pelos valores da modernidade com o acoplamento de compreensões metafísicas às proposições científicas, dando sinais de um pensamento contemporâneo marcado pela decadência da razão. Chama-nos a atenção as palavras do educador e compositor em artigo publicado em 2002:

Este deve ser o primeiro propósito da Arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificá-los. É um objetivo nobre, divino. E existe desde muito tempo atrás, antes que a palavra “arte” fosse cunhada para descrever o último tremor transformativo acessível ao homem civilizado. (SCHAFER, 2002, p. 87 apud FONTERRADA, 2004, p. 282).

Schafer não elaborou uma sistematização lógica para sua educação musical, pois suas propostas não possuem linearidade, não se referem a faixas etárias específicas e, portanto, não se propõem a ter caráter escolar. Uma vez que há a opressão sonora no mundo contemporâneo (*ecologia acústica*) e seu flerte com a metafísica holística (*relação da música com o sagrado*), a sua proposta de educação musical não somente deveria preparar o indivíduo para ouvir o mundo, mas também melhorar as condições de vida no planeta. Em sua obra *O ouvido pensante* (1991), Schafer afirma que sua proposição educativa tem três eixos:

- i. Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas.
- ii. Apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
- iii. Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 1991, 284).

Para Schafer, a educação era, portanto, um processo que se dava à medida que proporcionava ao indivíduo condições para que ele expandisse sua capacidade de

compreensão do mundo auditivo, todavia não numa acepção de totalidade material e histórica, mas assentado na compreensão de uma mística ecologia sonora. Não se trata, portanto, de transmissão de conhecimentos, mas de desenvolvimento da sensibilidade a níveis transcendentais, a partir da prática auditiva e musical.

Na literatura por nós utilizada (FONTERRADA, 2008; MATEIRO, 2012), apesar de haver um corte de gerações para fins analíticos, há outras importantes propostas de educação musical. Esse é o caso de Keith Swanwick (1937), que se encontra presente na literatura marcando seu território não em uma geração específica, mas como um dos autores que buscaram cientificar a educação musical por meio do diálogo com outros campos do saber. Por ter um modelo pedagógico amplamente utilizado e por dar contornos menos heterodoxos à ideia de conhecimento, optamos por analisar suas contribuições.

Swanwick foi um importante educador inglês da segunda metade do século XX e sua proposta é considerada um dos fundamentos da educação musical contemporânea. Sua matriz C(L)A(S)P<sup>15</sup> busca apresentar de maneira sistemática a proposta metodológica, indicando haver uma integração equilibrada entre três modalidades principais (C, A e P) articulados com outras duas que a subsidiam (L e S). As letras de fora dos parênteses representam respectivamente composição, apreciação e a performance, ao passo que as demarcadas significam aquisição de habilidades (*skill acquisition*) - (S) - e estudos acadêmicos (*literature studies*) - (L). A aquisição de habilidades e os estudos seriam componentes *meio* para as atividades principais, que estão relacionadas ao fazer, à experiência. França (2002) nos adverte dizendo que as atividades *meio* podem, “perigosamente”, nas palavras da autora, substituir as atividades práticas principais. É patente a preocupação de Swanwick em superar as práticas correntes de educação musical, de tal sorte que ele reconhece esse ser o ensino de música hegemônico, incorrendo no risco de retorno à velha formação musical. A despeito da metodologia desenvolvida por Swanwick, nosso trabalho de pesquisa busca identificar as contribuições acerca do tratamento dado aos conteúdos. Dada essa questão, notamos primeiramente o lugar secundário do que é chamado de estudos acadêmicos, ou seja, a transmissão de conteúdos é contemplada, contudo não é central. (FRANÇA, 2002, p. 17).

---

<sup>15</sup> A sigla conforme desenvolvida por Swanwick possui uma tradução corrente, (T)EC(L)A. O modelo adotado no Brasil, segundo França (2002), incorre em uma adaptação que distorce os fundamentos da proposta do educador inglês, optando, então, a autora por utilizar o termo original em inglês. Para mais detalhes sobre os argumentos que pautam a adoção do termo, ler *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*, Cecília Cavalieri França, 2002.

Isso aponta para uma contradição nas elaborações do educador; pois, ao dar prioridade à prática musical, afirma que a qualidade desta se relaciona com a variedade e riqueza do vocabulário musical do indivíduo. Se a apreciação é a apreensão de certo conteúdo musical, se a composição é a organização de conteúdo musical e se a performance é o conteúdo musical se tornando movimento prático, pensamos que a apropriação de conteúdos deve ocupar lugar inverso ao proposto por Swanwick. Ademais, muito embora essas propostas se proclamem integradoras, afirmando a necessidade de haver equilíbrio na coexistência dessas cinco dimensões educativas, também afirmam haver aspectos que demandam mais atenção que outros, colocando em segundo plano aquilo que caracteriza um processo educativo intencional, a aquisição do conhecimento historicamente constituído. Precisamos frisar a inseparabilidade das dimensões educativas, de modo que não há como haver uma educação musical prescindindo qualquer uma delas.

O que estamos afirmando é que o indivíduo só poderá demonstrar a extensão de sua compreensão musical se a atividade específica lhe for tecnicamente acessível. Quando a técnica não se impõe como uma barreira, ou seja, quando ela é neutralizada, a compreensão musical pode se expandir até seu nível ótimo. (FRANÇA, 2002, p. 24).

A autora aqui se refere somente à técnica, afirmando que a compreensão musical, ou seja, a apropriação dos conhecimentos, fruto do desenvolvimento histórico do fenômeno musical, é manifestada nas atividades de composição, apreciação e performance. Compreendemos que o “como fazer”, a técnica, tem relação dialética inseparável da apropriação de saberes concernentes àquela técnica. Se a técnica apresenta o “como fazer”, o conhecimento diz por que fazer. Assim sendo, de acordo com o apresentado sobre a formação almejada pela educação musical, frisamos a importância da apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento de qualquer atividade prática, até mesmo a escuta (apreciação). A primazia dada à composição não é característica exclusiva de Swanwick, pois vimos que outros proeminentes educadores também deram caráter primordial à criação musical.

Para melhor compreensão, expusemos as vicissitudes dos mais importantes métodos que englobam o conservatorial e o grupo dos métodos ativos, suas respectivas gerações, colocando luz nos pontos de convergência e dissonância com a perspectiva pedagógica à qual nos filiamos.

Nossa intenção nessa etapa da exposição foi apresentar as contribuições das propostas mais significativas de educação musical, evidenciando em que medida elas influenciam a educação musical no Brasil e colocando luz na questão dos conteúdos de ensino. A relação entre os métodos de educação musical e a forma como ela é expressa nas leis brasileiras, em especial na BNCC, não é explícita. Como vimos, o tratamento dado à educação musical escolar nos textos regulatórios são superficiais e, apesar de orientarem a elaboração de currículos, não versam sobre os conteúdos nem sobre procedimentos metodológicos; mas, caminhando analiticamente vimos que há um tratamento da música ora utilitarista, ora multiculturalista.

Percebemos que o desenvolvimento de competências, que é proclamado também quando a Base versa sobre a educação musical, se alia à perspectiva teórica do *aprender a aprender*, como identificada por Abreu nas pedagogias musicais da segunda geração de métodos ativos (ABREU, 2018), conforme dissertamos. Há, portanto, uma relação fundamental entre os pressupostos postulados pelos teóricos dos métodos ativos da segunda geração e as formulações expressas nas leis que se ocupam de regular e orientar o ensino escolar no Brasil, promovendo limites à formação humana, especialmente pelo esvaziamento do currículo, pela desvalorização do trabalho docente e, conseqüentemente, pelo total desvirtuamento das especificidades que caracterizam o trabalho educativo.

## **2 ELEMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR**

Apresentamos no capítulo anterior uma análise historicizadora da educação musical escolar no Brasil, denunciando as contradições que hoje culminam na BNCC e nas metodologias de ensino de música mais adotadas hoje no Brasil. Afim de contribuir para uma educação musical escolar de aporte crítico e a partir da referida análise afirmamos que as escolas possuem deficiências no que diz respeito aos conteúdos de ensino, seja pela sua indefinição ou pela negação de sua totalidade. Na presente etapa apresentaremos a fundamentação teórica que edifica tais conclusões, pois colocaremos luz sobre as relações que a educação musical e a escola possuem com a formação humana numa sociedade de classes antagônicas.

Nossa pesquisa se orienta por uma pergunta: quais conhecimentos musicais que contribuem maximamente para a formação humana e por isso devem ter sua transmissão garantida pela escola? Essa pergunta, realizada dessa maneira, pode originar diversas respostas, uma vez que diferentes concepções de “mundo”, “ser humano”, “educação”, “formação” e mesmo de “música” podem sustentar respostas distintas e até contraditórias. Portanto, a elucidação dessa questão depende diretamente das perspectivas epistemológica e ontológica da qual parte o olhar investigativo. Dessa forma, discorreremos sobre perspectiva teórica adotada, o materialismo histórico dialético e sua cosmovisão, culminando na explanação acerca da teoria pedagógica que nos pauta.

Abreu (2018) afirma haver a necessidade de transmissão de conhecimentos artísticos, destacando os conhecimentos musicais, para uma formação estética ao longo da vida escolar. Afirma ainda que os conhecimentos transmitidos devem ser abordados em suas expressões mais desenvolvidas historicamente, de modo que supere as experiências cotidianas dos indivíduos. Essa formação humana defendida pelo materialismo histórico dialético tem como horizonte a formação omnilateral. Sobre omnilateralidade Marx (2010, p. 108) nos explica:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento

objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana.

Essa reflexão nos permite afirmar a omnilateralidade é a condição humana em que há a apropriação pelo indivíduo dos modos de ser humano já anteriormente objetivados. Trata-se da efetivação das possibilidades humanas essenciais existentes objetivamente na cultura, ou seja, a formação humana, para que seja efetivada como essência do gênero humano, deve se dar por meio da apropriação da cultura pelo indivíduo, uma vez que não existe humanidade que nos seja dada previamente. A formação humana que a escola busca realizar a partir da transmissão de conhecimentos busca ampliar as possibilidades dos indivíduos de se apropriarem da produção cultural humana da forma mais abrangente, que por sua vez é histórica.

Na sociedade capitalista, a qual o modo de produção da existência humana presume a exploração de uma classe pela outra e a qual os modos de sociabilidade se fundamentam na fetichização<sup>16</sup> a omnilateralidade é um projeto incompatível e, portanto, impossível. O leitor deve, então, se perguntar o porquê de se empreender um projeto educacional cujo objetivo é uma impossibilidade. Reconhecemos as limitações da educação escolar diante do modo de produção capitalista, mas reconhecemos também que tampouco se poderá superar esse sistema que se ancora na desigualdade sem a socialização da riqueza cultural produzida pela humanidade ao longo de sua história. Nos alinhamos a Mészáros (2008) quando este afirma que para a superação do “metabolismo incorrigível” dos modos capitalistas de produção é necessário que a luta encampada na educação seja nas esferas informais e formais. Para tanto, a escola enquanto modelo hegemônico de educação na sociedade burguesa, deve ter seus princípios “desatados do seu tegumento da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Para Mészáros (2008), a educação escolar está engendrada no metabolismo do capital, pois opera na produção de mão de obra e na captura das subjetividades para o modelo de sociabilidade liberal. Todavia, a negação da escola não condiz com a lógica dialética de superação por incorporação. O filósofo húngaro afirma que rompendo com a

---

<sup>16</sup> “[...] a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho [...] não tem [...] absolutamente nada a ver com a natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que delas resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos que nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens. Assim apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 147-148).

lógica reprodutivista do capital a escola pode vir a contribuir para a transformação da sociedade.

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

As contribuições apresentadas neste trabalho são orientadas pela inquestionável necessidade de superação dos modos de sociabilidade capitalista. Para tanto, reconhecendo a importância da educação, aceitamos o desafio de direcionar nossos estudos para o fortalecimento da escola e do ensino de música, nos situando no campo de luta da classe trabalhadora.

Nesse capítulo, abordaremos a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica que ilumina nossas compreensões de formação escolar e de educação musical. Para tanto, no primeiro momento, faremos um retorno às bases do materialismo histórico dialético e suas formulações sobre a formação humana.

## **2.1 Ontologia e formação humana: mediações teóricas**

Se nosso interesse é analisar os saberes em música que devem ser traduzidos como conteúdos escolares, anteriormente devemos compreender a escola e seu papel na formação dos indivíduos. Para isso, é necessário dar um outro passo atrás e compreender a natureza humana e o seu processo de desenvolvimento. Dito de outra forma, para compreender quais os conhecimentos musicais que devem estar presentes na formação escolar dos indivíduos, precisamos compreender como a transmissão de conhecimentos feita pela escola possibilita um salto qualitativo na formação humana. Della Fonte (2014, p. 380) afirma que

[...] o tema da formação é central nas discussões educacionais e perpassa debates sobre a formação de professores, a formação dos alunos, a formação do pesquisador, a formação da subjetividade, a formação intersubjetiva, a autoformação, entre outros.

A autora lembra que, quando o assunto é educação escolar, a formação humana se apresenta como tema de imprescindível apreciação. Formar-se é o vir-a-ser do humano, é

a processualidade da apropriação dos indivíduos das formas de ser humano. Devemos, portanto, abordar brevemente o método e a concepção de ser humano, colocando luz sobre a sua categoria fundante (o *trabalho*) e sobre a sua relação com a formação dos indivíduos e com a constituição da realidade (social) objetiva. Como Lukács (2013, p. 42) afirma:

[...] devemos recorrer ao método marxiano das duas vias [...]: primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real.

O materialismo histórico-dialético carrega, já em sua nomenclatura, indicações sobre sua orientação e procedimentos. O termo materialismo diz respeito à primazia da realidade material sobre a consciência dos indivíduos, o que significa dizer que a realidade existe independentemente de nossa consciência a seu respeito. Em pesquisa, isso se traduz na primazia da investigação a partir da realidade objetiva, pois o materialismo histórico-dialético nega o postulado do pensamento hegemônico que semiologiza a existência humana, colocando o sentido subjetivo, ou seja, a ideia como sendo preponderante à sua existência material.

A realidade objetiva se apresenta como fenômeno e mostra-se na relação imediata entre objeto e sujeito da pesquisa apenas como aparência. Uma aparência que é epidérmica e que, portanto, não mostra as relações mais profundas, oferecendo informações insuficientes para compreensão do objeto na totalidade da prática social que o envolve. Em outras palavras, a realidade se apresenta de maneira confusa e mistificadora velando uma série de relações históricas e contraditórias que a condicionam. Para superar a dimensão aparente é preciso que operemos sucessivas aproximações à essência do objeto – processo que se dá conforme recorreremos às mediações teóricas que nos ajudam a compreender as relações por trás do fenômeno. O desvelar da essência do objeto se dá à medida que é possível uma reprodução da realidade no pensamento, ou seja, à medida que é possível capturar a dinâmica do movimento real no plano ideal.

A leitura da realidade operada por meio do método marxiano apreende um todo vivo e articulado, construído objetiva e subjetivamente pelo ser social. A pesquisa marxiana não é neutra; ela é também um caminho político, que desvenda os interesses classistas e apoia o interesse concretamente coletivo, da emancipação do ser social. Portanto, o método e a teoria marxiana se dirigem a um projeto societário alternativo ao capital. (PIMENTEL E SILVA, 2019, p. 50)

É nesse sentido que nossa investigação identificou as qualidades que têm os saberes musicais que devem ser convertidos em conteúdos escolares: almejamos o enriquecimento de consciências da classe trabalhadora a partir da apropriação da cultura em sua totalidade. Será por meio das mediações teóricas desenvolvidas no campo da filosofia, da pesquisa em educação musical, estética e pedagogia histórico-crítica, que poderemos analisar a historicidade do processo de inserção da música na escola e compreender seu estado atual. Sucessivamente estamos trazendo mediações que enriquecem nossa compreensão acerca do objeto. Passemos para a exposição da constituição própria do humano, ou seja, sua ontologia.

Considerando a humanização em suas máximas possibilidades como a finalidade com a qual a educação escolar deve estar comprometida, partiremos da pergunta: “o que é o ser humano?”. Seria um ser que possui as capacidades de sentir, pensar e agir? Seriam essas capacidades uma semente que germina dentro de nós e que amadurece ao longo da vida? Seria por destino ou por benfazeja dos deuses e deusas que fomos agraciados com o amor, o raciocínio e o desejo? Certamente seria limitado afirmar que somos naturalmente seres pensantes e civilizados, que essas virtudes são naturais, genéticas ou recebidas dos deuses.

O senso comum diz que o ser humano é um ser racional e que, assim, se distingue dos demais seres por sua capacidade de pensar. No âmbito cotidiano também encontramos explicações fundamentadas em metafísicas religiosas, principalmente a cristã, que se valem do mito da criação para dizer que somos imagem e semelhança de Deus. Somos, nesse ponto de vista, dotados das virtudes divinas; os vícios são heranças de más escolhas de nossos primeiros antepassados, Adão e Eva.

Nesse caso, estamos diante de uma concepção de ser humano empobrecida, limitada pelos conhecimentos místicos sobre o mundo. Trazemos aqui um excerto de Saviani (2007), no qual o autor afirma haver uma naturalização da ideia de ser humano solidificada na sociedade, que trata as capacidades que o distingue dos outros animais como algo inerente a ele.

Expressões como o “homem é um animal político”; “é um animal simbólico”, isto é, “um animal que fala”; “o homem não é senão sua alma”; “o homem é apenas corpo”; “é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a alma”; “é um espírito encarnado”, padecem do mesmo problema detectado na fórmula “o homem é um animal racional”, assim como na concepção

bergsoniana. Compõem a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana. (SAVIANI, 2007, p. 152-153).

Valemo-nos aqui de um olhar científico, portanto, para além da imediatez do cotidiano e do misticismo religioso. Interessa-nos ir à essência do objeto em questão, seja ele o ser humano. Chegaremos ao destino apenas se, a partir de mediações teóricas, compreendermos o que lhe constitui como tal e como se dá sua formação. A essência humana não pode ser reconhecida como atributo hereditário, genético ou benção divina: só pode ser capturada na realidade objetiva, na sua dimensão material e histórica e nas suas relações dialéticas. Se a pergunta inicial fosse refeita com atenção a essa perspectiva, ela nos convidaria a refletir sobre o que não está dado biologicamente ao ser humano, ou seja, a sua dimensão constitutiva ontológica e histórica. Podemos então reformular a pergunta para “o que é o *ser* do humano?” ou, ainda, “como o ser humano se torna humano?”. Conforme apontado por Saviani (2007), não se trata de primeiro esclarecer a ontologia humana (o que é o ser humano) para em seguida observar sua história (que relações o constituem ao longo tempo), nem vice-versa. Trata-se de uma relação dialética entre a história e a ontologia humanas, pois o ser do humano só pode ser desvelado na sua dimensão histórica.

Façamos um exercício de reflexão. Consideremos a partir de agora as seguintes condições: nascemos meros e desimportantes animais, assim como qualquer outra espécie no planeta. Apesar de pertencermos à espécie humana, é fundamental reconhecermos que as capacidades que nos distinguem dos outros animais não nos é dada previamente – ao nascermos somos somente bicho e a essas capacidades dá-se o nome de humanidade. Nessas condições, o poder de transformação do mundo, o pensamento e o sentimento não são dádivas divinas e tampouco genéticas – não se originam dentro dos indivíduos de maneira espontânea. Podemos dizer, então, que nascemos biologicamente humanos, porém não nascemos humanizados.

Quando não humanizados, enquanto bichos, nossas ações são guiadas por necessidades básicas e imprescindíveis à vida, portanto, necessidades biológicas. Comemos quando sentimos fome, dormimos quando sentimos sono, competimos quando há escassez e apenas sobreviveremos se os meios necessários para tanto estiverem disponíveis.

Assim sendo, podemos concluir que nesse caso não somos responsáveis por nossa existência – essa tarefa fica a cargo da natureza. Apenas atendemos às demandas do corpo físico e, à medida que nos é exigido, agimos a fim de garantir a sobrevivência. Estamos em pé de igualdade com os demais seres animais: somos movidos pelos instintos e, mesmo que algum comportamento possa ser aprendido com gerações anteriores, esse aprendizado se limita à satisfação de uma necessidade biológica. Não há nesse tipo de relação do ser humano com a natureza um acúmulo de atividade. Não há um enriquecimento da realidade objetiva, não há um incremento, um avanço na atividade próxima.

Há uma característica que compromete a igualdade entre as diferentes espécies como apontada na reflexão exposta: nós humanos não possuímos asas, garras, presas, veneno, camuflagem ou carapaça, somos péssimos nadadores, corredores, escavadores e escaladores. Somos, portanto, mais indefesos que diversos outros animais. Tal característica faz da natureza muito mais hostil aos humanos do que a maioria dos seres vivos.

Sabidamente, se lançarmos ao mundo qualquer filhote animal; por exemplo, um gato, as alternativas existentes serão: ou ele morre ou ele vira gato, ou seja, permanece representante de sua espécie. Diferentemente, a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram. (MARTINS, 2012, p. 99).

Portanto, o que virá a nos diferenciar dos outros animais, reféns de suas necessidades imediatas, não serão as capacidades humanas em si, mas sim o complexo e infundável processo de formação/transformação pelo qual os indivíduos passam para se humanizarem. À medida que o ser humano atua sobre a natureza, transformando-a, na intenção de saciar sua sede, faz com que a necessidade de água seja suprida; mas simultaneamente cria outras necessidades que não lhe eram naturais como, por exemplo, os conhecimentos necessários à captação, armazenamento e distribuição de água. A formação do ser humano é convocada quando outras necessidades não imediatas são criadas.

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por

ele produzida sobre a base da natureza biofísica. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Formar-se implica, portanto, uma constante superação de um estágio menos desenvolvido por outro mais desenvolvido. Superamos um determinado estágio à medida que incorporamos nossa natureza biológica a uma segunda natureza, agora social. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Fica evidente que a transformação que confere à espécie humana o seu caráter humanizado é fruto do desenvolvimento histórico. Isso significa dizer que o ser humano, para satisfazer suas necessidades de existência, complexificou sua relação com a natureza, refinando e evoluindo-a. A partir da satisfação das necessidades vitais do ser humano e da transformação da natureza pela sua atividade, de forma deliberada e consciente. Essa capacidade de agir na expectativa de alcançar um resultado previamente estabelecido, operando transformações no mundo e no próprio indivíduo, é chamada trabalho (MARX, 2013). O trabalho é definido como o poder do ser humano de intervir na natureza intencionalmente (telos), a fim de suprir suas necessidades, e tem como característica a relação dialética da transformação simultânea da natureza e do próprio humano. Como assinala Marx (2013, p. 255):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Somos, portanto, diferentes dos demais animais pela capacidade de adaptar a natureza às nossas necessidades em vez de sucumbirmos a ela. A diferenciação do humano tem início na atividade humana, na categoria<sup>17</sup> trabalho. O trabalho é o metabolismo do humano com a natureza e culmina não somente em mera transformação do mundo, mas também produz o humano sobre o ser da espécie humana. O humano

---

<sup>17</sup> “[...] essas categorias exprimem formas e modos de existência, amiudadamente simples aspectos desta sociedade, deste sujeito; e que, portanto, mesmo do ponto de vista científico, esta sociedade não começa a existir de maneira nenhuma apenas a partir do momento em que se começa a falar dela como tal.”

genérico produz objetivações, produtos humanos, potências individuais e coletivas, materializadas e postas em movimento.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. (MARX, 2010a, p. 85).

Toda ação se projeta no futuro, há um *telos*, uma intenção. Essa é uma importante característica que difere a atividade animal da humana, pois até a mais simples das ações é planejada.

[...] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele se realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa. (MARX, 2013, p. 255-256).

Marx retoma o tema em *O Capital* (2013), reafirmando que na atividade humana existe uma elaboração do pensamento (uma abstração) que antecipa mentalmente o resultado da ação.

No momento primeiro da evolução humana, o ser pensa e age, ainda que incipientemente, na intenção de prover as condições para sua sobrevivência. Podemos tomar como exemplo a busca por algo para comer, como coletar castanhas. Da necessidade de saciar sua fome, outras ações são demandadas, como o ato de criar uma ferramenta para alcançar e/ou abrir a castanha. Nesse estágio, a criação de ferramentas ainda é algo imaturo, pois elas se restringem à supressão daquela necessidade: aqui está a castanha, onde tem uma pedra que eu possa usar para abri-la? A situação inversa caracteriza uma verdadeira evolução, o que na teoria marxista convém chamar de *salto*

*ontológico*, no qual a questão se transforma: aqui está a pedra, onde há castanhas que eu possa abrir? Além disso: posso usá-la para abrir outra coisa, ainda que não seja para comer?

O salto significa precisamente que o homem trabalhador e falante, sem deixar de ser um organismo biologicamente determinado, passa a desenvolver atividades de novo tipo, cuja constituição essencial não pode ser apreendida com nenhuma categoria da natureza. (...) O trabalho mostra, assim, um aspecto duplo: por um lado, mediante a aplicação dessas leis, sua execução está vinculada às leis da natureza numa incondicionalidade que não admite exceções; por outro lado, o trabalho produz simultaneamente algo qualitativamente novo em relação à natureza. Isso significa que, na sociedade, a inter-relação entre organismo e meio ambiente é enriquecida e transformada por uma interposição, com a interposição da consciência, que recebe a função de tornar as reações provocadas de modo imediato pelo estímulo mais efetivas por meio de tais mediações. (LUKÁCS, 2013, p. 402).

Para a confecção de ferramentas, buscando ser mais eficiente em seus objetivos, o ser humano percebe a necessidade de se agrupar. Agrupamento subentende socialização, estruturas sociais e um código comum de representação do mundo e de comunicação – eis que o trabalho, potencializado pela coletividade, demandou a linguagem. Alcançar uma castanha é uma tarefa mais fácil se feita por mais de um indivíduo. Ademais, para que as ações individuais façam coro ao objetivo de um grupo, para que o planejamento da atividade esteja alinhado entre os indivíduos, surge a necessidade da comunicação. Notemos como a intenção de satisfazer suas necessidades biológicas cria outras necessidades, agora sociais. Há, portanto, no caminho trilhado do ser biológico ao ser social, uma primazia histórica e ontológica da atividade humana transformadora sobre a socialização e a linguagem. (ENGELS, 2003).

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. (ENGELS, 2004, p. 15).

Assim, podemos perceber como se cria, a partir disso, uma dinâmica dialética<sup>18</sup> especificamente humana, produtora de um sem fim de necessidades – a satisfação de uma

---

<sup>18</sup> “De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento” (SAVIANI, 2015a, p. 27). A lógica dialética é tema de reflexões desde a Antiguidade. Diferentemente, na teoria marxiana ela se apresenta como força motriz dos fenômenos. A dinâmica de opostos que se

necessidade não se finda nela mesma, mas cria outras. É buscando atender a essas necessidades que o ser (indivíduo) cria, coletiva e continuamente, um mundo propriamente humano (gênero).

Retomando a ideia de atividade humana apresentada anteriormente, podemos observar que, à medida que as necessidades se complexificam, dialeticamente se complexificam as atividades, as relações sociais e a linguagem. Em suma, a dialética é o que orienta o processo da atividade humana, a que chamamos de trabalho. Este é a primeira característica especialmente humana, sua categoria fundante.

A força motriz dialética também se aplica na dinâmica de transformação do mundo pelo humano mediante sua atividade. Isso denota que ela retroage na transformação do ser biológico em ser social, à medida que ele transforma a natureza dando ao mundo características humanas. Com a ação de buscar prover-se, transformando o mundo e tornando-o cada vez mais humano – o que Saviani (2003) chamou de mundo da cultura – o ser se faz humano. Ao mesmo tempo em que constrói uma casa para abrigar-se das intempéries, o indivíduo se faz construtor.

Concomitante ao processo de transformar a natureza e, dialeticamente, autocriar-se, o ser humano faz de suas forças individuais forças humanas genéricas. Essa participação na construção do mundo da cultura é um movimento dialético que tem como polo opositor a necessidade de se apropriar da cultura existente. Assim, a herança cultural humana deve ser apropriada para que o ser se humanize. Diante disso, podemos dizer que a construção de uma casa não parte do zero, é necessário que o indivíduo se aproprie do conhecimento já elaborado sobre o tempo, o clima, a construção, materiais, ferramentas, técnicas, procedimentos e relações sociais que pautam o compartilhamento desses espaços (tradições, mitos, regras, normas etc.), entre outros. Não se constrói uma casa sem ter antes uma referência, uma representação (social) do que é uma casa. Não se constrói uma casa sem domínio de técnicas e conhecimentos previamente elaborados pela humanidade, tampouco o indivíduo se faz construtor sem a apropriação dos conhecimentos, símbolos e valores concernentes àquela atividade.

Ao produzir a própria existência por meio da atividade criadora humana, o indivíduo contribui para o legado cultural humano ao mesmo tempo que depende dele. Saviani (2011) e Duarte (2013) assinalam que existe uma inseparável relação dialética entre objetivar-se (transferir a potência existente no sujeito para o objeto) e apropriar-se

---

relacionam ao mesmo tempo impõe movimento aos objetos, creditando a eles o caráter de movimento não só dialético, mas também histórico. (KONDER, 2008).

das objetivações existentes por meio da transmissão de conhecimentos, afirmando que o ato educativo nasce junto à atividade humana transformadora. Para Marx, os indivíduos atuam na transformação do mundo, mas não o fazem sem considerar a base preexistente. Ele afirma:

[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. (MARX, 2007, p. 87).

O autor atesta ainda:

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2007, p. 25).

Tal base diz respeito às condições e limites objetivos do mundo natural e do mundo humano. Conforme expõe Leontiev (1978, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Dessa maneira, formar-se humano sempre esteve vinculado à atividade produtiva e o ato de educar sempre esteve associado ao ato de garantir a existência. Dito ainda de outra forma: se a pessoa não se apropria da realidade que a precede, se a pessoa não aprende com outra, ela não terá plenas capacidades de desenvolver suas qualidades humanas – sua humanidade. Frigotto (2017, p. 511) assinala como essa perspectiva se apresenta no pensamento de Saviani e também evidencia como essa dinâmica se manifesta de maneira distinta no modo de produção capitalista.

É nessa compreensão de processualidade histórica que Saviani evidencia o momento de unidade entre trabalho e educação, as necessidades, sob as relações sociais capitalistas de produção, da sua

separação e as condições contraditórias desse sistema, que na atualidade implicam, sob outras bases, novamente a unidade. O conhecimento, sob a atual “revolução tecnológica”, constitui-se em força produtiva por excelência.

Ao tocar uma música o indivíduo se objetiva ao mesmo tempo que se faz músico, no entanto é necessário que se aproprie dos elementos culturais disponíveis e, assim, ele enriquece a cultura com sua potência individual, fazendo dela coletiva e humano-genérica. Uma criança pode aprender a executar uma música “de ouvido”, imitando outra pessoa que a executa ou recordando as notas conhecidas anteriormente; mas, sem sequer ver alguém tocando ou segurando um violino, uma criança jamais o colocaria no ombro firmando-o com o queixo e tampouco utilizaria o arco de maneira a deslizá-lo sobre as cordas a fim de aumentar duração das notas. Mais que isso: saberia ela o que são notas musicais? É preciso, portanto, que alguém que tenha dominado o conhecimento possa lhe apresentar, ensinar e, assim, aumentar as possibilidades de seu fazer musical. O que nos cabe salienta é que, mesmo aprendendo “de ouvido”, o fazer musical se tornará limitado diante das possibilidades já desenvolvidas pelo conhecimento humano em música.

A música, como conhecimento sistematizado, possui uma linguagem específica e conceitos próprios, bem como técnicas e fundamentos que não podem ser apreendidos simplesmente no contato imediato com o cotidiano. Para além disso, o desenvolvimento do que chamamos grosseiramente de musicalidade pode não ser efetivado em sua máxima potência se ficar restrito à imediatez das relações sociais cotidianas. O que estamos afirmando, inclusive, é que não oportunizar aos indivíduos o contato com a música em toda sua riqueza histórica limita o desenvolvimento de suas potencialidades, logo, limita suas possibilidades de formação.

Até agora, no intuito de chegar à natureza da educação escolar e suas especificidades, mostramos que o trabalho é a categoria que dá o primeiro passo do ser biológico ao ser social e que, a reboque dessa ação transformadora intencional em busca da satisfação das necessidades de existência, são criadas as necessidades sociais. O trabalho opera transformações de maneira dialética; pois, à medida que transforma o mundo, o indivíduo também é transformado.

Concluimos, portanto, que o ser humano é o único ser que trabalha e, como a atividade intencional e planejada de transformar o mundo só pode ser feita mediante a apropriação de elementos da cultura, Saviani (2007) acrescenta que além de trabalhar, o educar também é uma ação exclusivamente humana. Nos *Manuscritos Econômicos*

*Filosóficos*, Marx (2010) afirma que o trabalho corresponde à necessidade de produção da *vida material*; uma vez que, à medida que o ser humano adapta o mundo às suas necessidades, constrói o mundo propriamente humano. Na sua relação com a natureza, ao buscar a satisfação das necessidades, ao criar outras necessidades e um mundo propriamente humano por meio do trabalho, esse ser também se faz humano. Desse modo, é a partir do trabalho que os indivíduos adaptam a natureza à sua realidade, proveem sua existência, criam cultura e, dialeticamente, se formam, se humanizam.

Trouxemos ao longo do presente capítulo, como exigência à compreensão da educação escolar e seu papel na sociedade burguesa, o entendimento de que é imprescindível que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos já estabelecidos e amalgamados na cultura, como forma de se tornarem mais plenamente humanos e também como meio de transformação de suas formas de sociabilidade. Destarte, para que o ser aja sobre a natureza, sobre a cultura, e some-se ao mundo humano, humanizando-se, é preciso aprender como fazê-lo. Isso não sugere apenas a imitação (como são em geral as formas cotidianas de aprender) nem a espera do desabrochar da natureza humana (como preconizam algumas teorias psicológicas e pedagógicas); mas uma apropriação de conhecimentos que permitam ao aluno, como afirma Saviani (2012), sair da situação sincrética de compreensão da realidade para uma situação sintética, percebendo a totalidade como um complexo de múltiplas determinações.

Esses conhecimentos operam em nível não somente técnico, mas também afetivo e valorativo. Aprende-se com o outro a segurar um violino e a pressionar o arco contra suas cordas para tocar determinadas notas, da mesma forma como se aprende, a partir da apropriação da cultura, o afeto que evoca uma obra musical e o valor de um instrumento ou de uma peça artística. Segundo Marx (2010, p. 110), é socialmente que construímos nossa humanidade e mais que isso, nossa individualidade.

[...] [É] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, que um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivadas, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada.

Marx evidencia que nossa subjetividade também está atrelada à construção social que nos cerca. Dessa maneira, nossa *segunda natureza*, a social, consiste também na constituição de nossa sensibilidade, de nossa recepção e elaboração estética, de nossos valores éticos e políticos. A realidade objetiva é mais que a natureza, é um acúmulo de atividades e experiências humanas, é a cultura. Cultura esta que ao longo do desenvolvimento da história foi se complexificando e evoluindo, buscando continuamente superar sua condição anterior.

Ao analisar as especificidades da categoria trabalho, Marx identificou duas categorias, sendo estas o trabalho material e imaterial. O trabalho material está relacionado ao trabalho material, físico, se remete à ação dos indivíduos sobre o imediato, ao passo que o trabalho imaterial é referente à produção em sua dimensão ideal, sejam símbolos, conhecimentos e valores. Importante ressaltar que há uma dimensão material em toda idealidade, uma vez que a matéria precede a ideia, ou seja, o ser humano pensa sobre coisas que já existem independente de sua consciência acerca delas. Também contata-se a dimensão ideal que há em todo produto humano material, posto que toda ação intencional se inicia no nível do psiquismo como antecipação mental de um possível resultado da ação. Percebe-se que há uma inseparabilidade dialética entre as dimensões ideais e materiais na dinâmica de objetivação e apropriação. Saviani (2011) retoma essas definições na intenção de compreender o trabalho educativo.

Se trabalho material é aquele que produz materialidade e o imaterial é relativo a valores, conhecimentos e símbolos, podemos afirmar que a educação, por tratar da transmissão de conhecimentos, valores e símbolos, está diretamente relacionada ao conceito de trabalho imaterial. Compreendemos, portanto, como aponta Saviani (2011), que existe um tipo específico de trabalho imaterial: o trabalho educativo. Tal conceito é oriundo da categoria ontológica trabalho e a ela não se desvincula. Diante disso, podemos afirmar que se a categoria constituinte do ser humano se complexifica com o passar do tempo em relação dialética com a evolução histórica das necessidades humanas, também se complexificam as objetivações humanas, sejam materiais ou não.

Os produtos humanos não materiais, em especial os conhecimentos, são tratados por Heller (2006) como objetivações genéricas, por serem produtos humanos e acolherem em si as especificidades que conferem genericidade à espécie. Para a autora, existem objetivações que não são da ordem cotidiana e que, por isso, não podem ser apropriadas na dimensão imediata. Trata-se das *objetivações genéricas para si*, identificadas como sendo a ciência, a arte, a política, a ética e a filosofia. A constatação da existência de

esferas de objetivação humana cotidiana e não cotidiana contém em si o desenrolar histórico do desenvolvimento das forças produtivas humanas e do sistema capitalista, no qual a exploração de uma classe pela outra é regra.

Saviani (2011) afirma que o trabalho educativo não se restringe ao trabalho imaterial, uma vez que, embora a atividade de transmissão lide com ideias, ela necessita de suporte material. Portanto, dá-se a relação dialética a qual nos referimos, entre materialidade e imaterialidade. Adiante em suas proposições de fundamentos marxianos, Saviani afirma que se a atividade educativa de transmissão e compartilhamento de conhecimentos opera como ricas mediações na consciência de quem aprende, o ato de produção, ou seja, a aula, não se separa do produto, o conhecimento. O que implica dizer que o ato educativo pressupõe a presença do aluno, do professor detentor do conhecimento. Neste caso, apoiado em Marx, Saviani afirma que o trabalho educativo se configura como um trabalho em que o produto não se separa do ato de produção.

Se o trabalho possui dimensões transformadora e teleológica, se a apropriação do patrimônio cultural deixado pelas gerações precedentes é condição *sine qua non* para a humanização e se esse acervo humanizador não está disponível aos indivíduos imediatamente, podemos concluir que o trabalho educativo é: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

No projeto de superação do modo de produção de exploração de um humano pelo outro, a escola poderia fornecer aos indivíduos parte do que lhes foi tirado ao longo da história. Assim, quando tratamos de conhecimento não nos referimos a qualquer conhecimento. Se na educação escolar nos interessa a transmissão de conhecimentos não cotidianos, estamos falando das objetivações genéricas para si, segundo Heller (2006). Tais conhecimentos pertencem a um tipo de saber que foi desenvolvido historicamente, assim como o modo de produção capitalista e os modos de sociabilidade deles advindos. Dessa forma, podemos compreender por que a arte, a filosofia e a ciência, na qualidade de objetivações humanas de alto grau de elaboração, precisam ser transmitidas a todos e numa perspectiva sistemática e com métodos adequados.

Apoiado em Heller, Duarte (2013) afirma que a diferenciação dessas objetivações humanas não se dá apenas pela disponibilidade ou não delas na realidade imediata dos indivíduos, pois essa disponibilidade tem relação dialética com o nível de elaboração e enriquecimento contido naquele conhecimento.

As objetivações são sempre genéricas e encarnam distintos tipos de genericidade. Além disso, elas não são simplesmente consequências de ações exteriorizadas, objetivadas, mas sistemas de referência que são externos às atividades das pessoas, que as põem em ação quando se apropriam delas. Portanto, as pessoas devem se apropriar das objetivações para objetivarem a si mesmas sob sua orientação ou moldarem essas objetivações. As objetivações podem ser apropriadas por qualquer pessoa, mas nem toda objetivação pode ser moldada por qualquer pessoa no mesmo nível. Essa é a diferença essencial entre as objetivações genéricas em si e as objetivações genéricas para si. (HELLER, 1984, p. 117 apud DUARTE, 2013, p. 144).

Podemos verificar a relação direta entre a dinâmica de evolução do modo de produção capitalista e a expropriação das possibilidades de humanização de uma classe por outra. As *objetivações genéricas para si* são caracterizadas por serem um tipo de saber que, de tão enriquecido, logra a superação da imediatez da realidade que se apresenta como fenômeno, buscando desvelar sua essência escondida sob aparência confusa e caótica do aqui e agora. O que confere caráter não cotidiano às objetivações para si não é somente sua disponibilidade material, mas também seu nível de complexidade e desenvolvimento. O caráter elaborado deste conhecimento não é mera complexidade, mas sim sua capacidade de lidar com a realidade em seu movimento histórico. Logo, ao apreender a história, torna-se sempre atual, eterno. Se pensarmos nos conteúdos da educação escolar, tais conhecimentos atendem pela rubrica de *clássicos*:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A interpretação do mundo próxima e fiel à realidade concreta é imprescindível para a transformação que almejamos, pois insistimos que esse modo de produção capitalista desumano precisa ser superado. Esses saberes que carregam o potencial formativo humano em suas máximas possibilidades, que necessitam de transmissão sistemática, são os conhecimentos clássicos.

A educação visa desenvolver o ser humano nas suas máximas possibilidades e o patrimônio cultural humano genérico é o arcabouço que medeia a efetivação dessa potência. A educação, como transmissão intencional de conhecimentos e valores, é, portanto, imprescindível e indissociável da formação humana total. A educação musical se insere nesse contexto – ela deve visar à formação do ser humano dentro de suas máximas possibilidades, mas também dentro das condições determinadas pela sociedade

e pelo mundo. Essa transmissão, no entanto, não se dá somente de maneira imediata e espontânea, pois alguns conhecimentos não estão disponíveis na esfera cotidiana de objetivações humanas. A música está presente em nossa vida cotidiana, mas precisamos desvendar como essa dinâmica de apropriação imediata é insuficiente para apreensão do fenômeno musical.

Em relação aos conhecimentos não-cotidianos, sua transmissão precisa ser intencional e sistematizada para que sua apropriação se realize. O ato de educar pressupõe, por parte do educador, conhecimento da realidade concreta, da prática social e do aluno concreto (SAVIANI, 2011). Segundo Duarte (2013), uma proposta educativa coerente deve se ater à concretude do aluno, deve ter uma intenção, um projeto, deve ser um lançar-se para o futuro: “[...] conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser” (DUARTE, 2013, p. 8). A importância do aluno concreto e seu contexto social tem conclusivas implicações para o trabalho educativo, mas em especial pode nos oferecer indícios acerca da identificação dos conteúdos musicais da educação escolar. Retornaremos a esse tema à medida que avançamos na exposição.

## **2.2 Estética e formação humana**

Apresentamos aqui as relações existentes no processo de apreensão da realidade, mais especificamente a partir da arte e da educação, esta última entendida como processo de transmissão de conhecimentos necessários à humanização. Para Saviani (2012, p. 66), a educação é uma “[...] atividade mediadora no seio da prática social global”, portanto desempenha, “[...] no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 69). Destarte, a educação, socializando os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, propicia a aquisição de mediações importantes para os indivíduos apreenderem a realidade de maneira mais coerente, superando a falsa percepção convocada pelo fenômeno quando na sua imediaticidade.

A palavra mediação significa, em um contexto geral, uma “[...] interferência de terceiros na solução de um problema ou encaminhamento de um evento” (BORBA, 2004, p. 900). Denota algo que se interpõe intencionalmente entre os indivíduos ou entre os indivíduos e o mundo, de modo que possa influenciar suas interações. Essa é a acepção comumente aplicada, contudo precisamos dar o devido tratamento à mediação enquanto

categoria cara ao pensamento marxiano. Segundo Gama (2015), a mediação para Hegel é um processo de mudança, uma passagem, um tornar-se outro. Passagem essa proporcionada por uma “reflexão sobre si mesmo”. Marx, em sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (2010b), aponta que uma compreensão idealista de mediação é limitada, pois se restringe ao universo ideativo, pois a mediação é demandada aos seres humanos concretos por situações concretas. Para Marx, a mediação tem sim o caráter de passagem para um novo ser, mediatizado, contudo não se circunscreve ao indivíduo, mas tem relação com a realidade externa, independente dele.<sup>19</sup>

Nesse sentido, o trabalho educativo tem como objetivo mediar a relação entre os seres humanos e o patrimônio cultural ontogenérico, um processo transformador que busca elevar a concepção sincrética e confusa do mundo a uma condição sintética (SAVIANI, 2012). A educação se move ao encontro da formação humana; pois, ainda que não seja panaceia, ela oportuniza aos indivíduos ferramentas teóricas, para que saltem do senso comum à consciência filosófica:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 7).

A formação de consciência expressa por Saviani se dá à medida que há a transferência das potências existentes na cultura para os indivíduos, buscando realizar a latente humanidade que existe como possibilidade em cada ser humano. As necessidades humanas de existência evoluíram juntamente com as forças produtivas, complexificando-se. Reiteramos que as necessidades obedecem a uma constante atualização – assim que satisfeita uma carência imediatamente esta se torna insatisfatória, sendo o ser impulsionado a superar um outro estado de carência, agora novo.

---

<sup>19</sup> Para uma melhor compreensão da categoria de mediação como adotada pela pedagogia histórico-crítica recomendamos consultar Saviani (2015) O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. No artigo o autor realiza uma exposição acerca da distinção entre a lógica dialética e a dialética como movimento histórico, de modo que, ao situar a categoria *mediação* na pedagogia histórico-crítica, expõe o papel do materialismo histórico-dialético como fundamento desta teoria pedagógica.

As necessidades humanas geraram objetivações de ordem material e também imaterial. Assumpção e Duarte (2016) afirmam não haver separabilidade entre os dois tipos de produção humana; pois, ao contrário, há uma relação dialética entre elas: há uma dimensão ideativa nos produtos humanos materiais, assim como os produtos imateriais possuem relação com a expressão material da vida. Toda objetivação material existiu antes na cabeça daquele que a criou, assim como as objetivações imateriais dependem de um suporte material para sua existência como, por exemplo, os livros, as obras de arte ou mesmo a prática educativa.

A arte, assim como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo: necessidade – produção do objeto que satisfaz essa necessidade. O objeto artístico é igualmente um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras delineadas pela vida cotidiana. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2017, p. 171).

O que nos interessa nesse momento é expor a relação entre formação humana e a aquisição do patrimônio humano contido nos conhecimentos artísticos. Dito de outra forma, queremos expor a relação entre a humanização plena e a apropriação de objetivações imateriais artísticas contidas na cultura humana, nos seus níveis mais rebuscados, em especial na música.

Esse patrimônio é objetivo, ou seja, existe fora dos sujeitos. Ele é fruto do metabolismo do ser humano com a natureza, no seu constante fluxo de satisfação e criação de novas necessidades, e do desenvolvimento de suas forças produtivas. Nesse decurso, o ser humano desenvolveu objetivações imateriais de distintas características, algumas se despreendendo da cotidianidade, esta entendida como bojo da vida imediata e ordinária.

Algumas objetivações humanas se tornaram elementos de apreciação, de recepção estética, à medida que houve uma “[...] intensificação qualitativa e quantitativa dos traços que no cotidiano são obscurecidos” (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2016, p. 211). Ao longo do desenvolvimento humano, as objetivações de alto nível de elaboração, sejam produtos materiais – como por exemplo os utensílios tecnológicos –, sejam objetivações imateriais – como a ciência, a filosofia e as artes –, foram sendo afastadas da cotidianidade. Partindo do nosso olhar acerca da atualidade, vemos que, ao longo do desenvolvimento histórico do capitalismo, essas objetivações imateriais se afastaram de grande parcela da população que tem apenas a escola pública como espaço de apropriação dessas objetivações.

Precisamos lembrar que a educação escolar objetiva transmitir conhecimentos não-cotidianos aos alunos, a fim de superar a dimensão imediata (cotidiana) de suas vidas. “Imediato” se refere à ausência de mediação, uma vez que o sufixo “i” caracteriza-se como negação. Logo, trata-se de algo que não se supera qualitativamente, que se mantém onde está. A superação da dimensão cotidiana da vida dá-se à medida que é superada sua imediatez – a relação superficial dos seres humanos com o mundo.

Precisamos lembrar que a educação escolar objetiva transmitir conhecimentos não-cotidianos aos alunos, a fim de superar a dimensão imediata (cotidiana) de suas vidas. “Imediato” se refere à ausência de mediação, uma vez que o sufixo “i” caracteriza-se como negação. Logo, trata-se de algo que não se supera qualitativamente, que se mantém onde está. A superação da dimensão cotidiana da vida dá-se à medida que é superada sua imediatez – a relação superficial dos seres humanos com o mundo.

A aparência da realidade imediata é superficial e não nos permite conhecer profundamente os determinantes que a orientam, o que limita nosso acesso ao concreto<sup>20</sup>. A percepção da realidade de maneira imediata torna nossa compreensão do mundo atrelada a mitos, opiniões e tradições que se distanciam das relações determinantes da vida na sociedade capitalista. Tais mediações consistem em forças humanas coletivas consubstanciadas na cultura, fazendo parte do patrimônio ontogênico humano e, portanto, histórico.

Como afirma Duarte (2001), apoiado nas elaborações de Vigotski, a aquisição desse patrimônio possibilita que haja um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico dos indivíduos em suas capacidades cognitivas e em sua individualidade e, como síntese, o desenvolvimento qualitativo de suas relações com o mundo. Assim como há uma evolução do psiquismo há também a evolução da autoconsciência dos indivíduos. As relações humanas, quando mediadas por conhecimentos historicamente consolidados, oferecem possibilidades para que os indivíduos saiam da condição de uma individualidade depauperada para uma rica em possibilidades de humanização.

Certos de que o desenvolvimento dos indivíduos e sua humanização são proporcionados pela apropriação da cultura, advinda da transmissão intencional e sistemática de

---

<sup>20</sup> O tema “concreto”, “realidade concreta”, nos demandaria um aprofundamento que não cabe em nossa pesquisa. De maneira simples, podemos afirmar que, quando a realidade é apreendida de maneira mediada, ela reflete na consciência do indivíduo o concreto, ou seja, mais que mera aparência.

conhecimentos não cotidianos, reafirmamos que a proposta de educação escolar que aqui defendemos se compromete com a socialização desse saber que chamamos de clássico. Existe uma evidente compreensão de que o papel da escola para a pedagogia histórico-crítica é permitir que todos os indivíduos possam se apropriar dos conhecimentos que pertencem ao gênero humano, inclusive os conhecimentos artísticos. Há no horizonte da educação escolar – aquela que desenvolverá o sujeito em suas múltiplas possibilidades – indivíduos que poderão se manifestar no mundo, por meio ou não da arte, mas mediados também por ela.

### 2.2.1 Apreensão da realidade: o reflexo artístico

A mediação é, portanto, o catalisador do metabolismo do ser humano com a natureza. Se para atingir um novo patamar é necessária uma “reflexão sobre-si mesmo” que tenha origem na vida vivida, é preciso que haja uma apreensão ideal da realidade, uma imagem subjetiva da realidade objetiva.

Para Marx e Engels (2007) os seres humanos são seres reais que vivem vidas reais e que têm como produto destas relações reais “reflexos e ecos ideológicos”. Lukács (2018) afirma que os indivíduos se apropriam conscientemente da realidade objetiva a partir de reflexos. Estes, por sua vez, não constituem simples espelhamentos ou reproduções miméticas internas da realidade externa ao indivíduo. Os reflexos se manifestam como consciência da realidade existente para-nós<sup>21</sup>, não se limitam ao indivíduo, nem na sua origem e nem no seu produto. A reprodução da matéria no nível da consciência abala a condição de matéria, posto que agora, por se tratar de uma representação, também é imaterial; contudo ainda constitui-se como uma objetivação por ser também externa ao indivíduo. É importante salientar que a apreensão da realidade pode se dar no nível imediato, não apenas por reflexos. Os reflexos representam uma forma de apreensão consciente da realidade. Dessa forma, interessa-nos aqui explicar sobre a supremacia qualitativa dos reflexos em detrimento da prática cotidiana imediata.

---

<sup>21</sup> Para saber mais sobre realidade objetiva *em-si* e *para-nós*, ler Abreu (2018).

Abreu, intentando elucidar a importância da música na educação escolar, recorre à teoria lukacsiana e, com base nela, afirma que as artes operam como “[...] formas de recepção e reprodução da realidade” (ABREU, 2018, p. 40), mas que se descolam da cotidianidade conforme as necessidades sociais se complexificam, fazendo dessas esferas de conhecimento formas mais evoluídas que as da prática imediata. “Em outras palavras, são formas de atividade humana que ultrapassam os limites da cotidianidade atingindo outros níveis da prática social, outros níveis de relação com o gênero humano.” (idem, *ibidem*).

Lukács, ao afirmar que a realidade pode ser apreendida tanto na prática imediata como a partir dos reflexos, atesta que estes últimos podem ter caráter científico ou estético e, além disso, aponta que o desenvolvimento dessas formas de captura da realidade são muito peculiares, a ponto de se diferenciarem do cotidiano.

[...], a longa especialização, realizada com sucesso, implica em que se aperfeiçoem órgãos receptivos que percebem coisas, formas, relações, etc. que não poderiam ser obtidas pela práxis imediata da vida cotidiana. Não pensamos aqui tão somente em toda a técnica dos instrumentos surgidos com o desenvolvimento da produção econômica, da técnica e das ciências naturais, mas também no superior desenvolvimento dos órgãos receptivos naturais provocado pelas exigências cada vez mais diversificadas do trabalho e pelas fecundas relações recíprocas entre os estimulantes resultados oferecidos pela ciência e pela arte, pelo trabalho e pela prática cotidiana. (LUKÁCS, 2018, p. 151-152)

O desenvolvimento evolutivo dos reflexos corresponde a uma demanda da dinâmica história do desenvolvimento humano. Lukács nos previne que não se trata de uma convocação provocada apenas pelos modos de produção de existência, mas também pela evolução da própria existência, entendida como possibilidade das formas de ser. Este vir a ser reside na possibilidade de os indivíduos alcançarem o ser genérico como expressão da totalidade humana.

Ao acentuar os aspectos aparentes da relação entre os seres humanos e destes com a sociedade, a obra de arte faz com que o sujeito ultrapasse o nível do seu ser tomado individualmente, caminhando em direção ao contato com a essência da humanidade. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 211).

Um ponto que nos suscita curiosidade epistemológica e, portanto, mais aprofundamento do que nos cabe nessa pesquisa, é a questão de como a obra de arte está ou não impregnada da subjetividade do artista. O que Lukács diz, em suma, é que a obra

de arte, ainda que atente contrariamente à formação humana, quando legítima, ainda reflete a totalidade do gênero humano. Isso significa dizer que, ainda que a forma tenha inclinações à manutenção do sistema capitalista burguês, a obra de arte tem em seu conteúdo a riqueza do gênero humano.

Não podemos ser valorativos quanto ao conteúdo das obras de arte, ainda que seja fecunda a discussão sobre conteúdo e forma, como por exemplo o debate acerca do excesso de formalismo na chamada música “séria” (FREIRE, 2010). Nesse caso, a autora utiliza Fischer para apontar o distanciamento da música erudita da esfera popular à medida que os traços formais foram evoluindo drasticamente. Não nos abstermos de discutir conteúdo e forma, categorias importantes à estética e à educação, mas não nos é possível fazê-lo em tão limitado espaço de pesquisa.

Será que quando um sujeito empobrecido de mediações entra em contato com uma suposta obra de arte, também precária, ele empobrece ainda mais sua singularidade? De acordo com o já exposto sobre as especificidades dos conhecimentos que devem ser traduzidos como saberes escolares e, segundo a proposição lukacsiana, existe a arte autêntica, clássica, de modo que existe também a arte ordinária e medíocre. Em harmonia com Lukács e com o pensamento de Abreu, não acreditamos que todos os tipos daquilo que o senso comum define como arte devam ser objeto de transmissão na educação escolar.

Uma obra de arte pode e deve ser comparada à outra em termos de valor artístico, principalmente do ponto de vista educacional, onde é necessário que selecionemos os conteúdos mais ricos para a formação humana, mas esta comparação deve considerar os parâmetros próprios do reflexo estético. (ABREU, 2018, p. 59).

Nesse caso, uma música comercial popularesca não possui atributo artístico, pois não se permite fazer uma superação dela como reflexo da realidade imediata alienada. Se essa música cumprisse a tarefa de retratar a realidade material e pudesse fazer a suspensão dessa condição para a autocrítica e proposição de transformações, seria um reflexo estético da realidade, uma manifestação artística autêntica. “Nesse caso, tratar-se-á de uma obra verdadeira se ela expressar uma significação social incidindo sobre a subjetividade dos indivíduos” (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2016, p. 211). Essa incidência deve proporcionar mudanças qualitativas na consciência, de maneira a superar o estágio anterior, menos evoluído. Vemos que a arte oferece-se como mediação, algo que se

interpõe entre os indivíduos e o mundo de modo a superar a relação epidérmica, elevando sua consciência à condição de em-si.

A “significação social” colocada pelos autores pode nos confundir, uma vez que todo o universo de objetivações humanas pode incidir sobre as subjetividades. A autonomia da obra de arte, no entanto, evidencia uma forma específica de transformação das subjetividades. A obra de arte torna-se autônoma por se assemelhar tanto à realidade concreta, a ponto de descolar-se da realidade cotidiana. Há uma superação da condição cotidiana em direção à totalidade do gênero humano.

[...] Lukács define o cotidiano como campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. A arte seria a mais privilegiada dessas objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana. (SANTOS, 2017, p. 16)

A realidade concreta é, pois, o ponto de partida e retorno do reflexo estético, tendo como intermédio o que Santos chamou de “elevação”. Assim também Saviani afirma ser o processo educativo, que parte da prática social e deve, ao fim, retornar a ela. No caso da educação a catarse é um dos momentos intermediários entre a prática social imediata, pobre de mediações, e a prática social enriquecida, mediada por conhecimentos que oportunizam a “elevação”. Vemos que a arte opera similarmente ao trabalho educativo, pois sua ação tem início na realidade cotidiana, na qual se encontra a prática social. Ao final o indivíduo deve, portanto, retornar a mesma prática social, desta vez de maneira mais enriquecida por meio das mediações proporcionadas pela recepção estética e pela educação. Faz-se importante sublinhar que a compreensão desta relação entre trabalho educativo e trabalho artístico de elevação catártica da consciência dos indivíduos são provenientes de uma perspectiva metodológica materialista histórico-dialética. (SAVIANI, 2012).

Uma breve sinalização faz-se necessária. Sobre a catarse podemos afirmar ser uma categoria muito empregada no materialismo histórico-dialético, mas nem sempre com consensos. A catarse corresponde um campo de discussão bastante profícuo, no entanto, diante de nosso objeto de pesquisa, não podemos avançar nesse aprofundamento. Apesar disso, afirmamos ser de suma importância a articulação dessa categoria a uma concepção pedagógica que vincule arte e educação escolar e que esteja fundamentada em Lukács e Saviani. Saviani, em suas primeiras elaborações, trata da catarse com base na acepção

gramsciniana. Em entrevista, ele destaca a sua adesão ao conceito de Gramsci, uma conceituação que afirma ele caber à finalidade educativa:

Lá, as passagens de Gramsci estão citadas considerando que catarse significa a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

Cito especificamente essa segunda formulação porque me pareceu que essa parte tem um significado propriamente pedagógico, especificamente pedagógico. (SAVIANI, 2015b, p. 169).

Não obstante, quando adentramos no terreno da estética de Lukács, nos deparamos com outra categorização de catarse, que se restringe à captação do fenômeno estético. Lukács entende por catarse uma apreensão do mundo capaz de superar a cotidianidade. Diante disso, podemos dizer que se trata de visões que não se extinguem.

Para Assumpção e Duarte (2017), há uma tenaz relação entre a pedagogia histórico crítica e a estética marxista. Os autores apresentam como a educação escolar e a relação entre arte, indivíduo e sociedade se voltam à necessidade de socialização da totalidade do gênero humano contida na cultura. Na intenção de produzir saltos qualitativos nas subjetividades, de modo que estas se voltem à prática social, a arte e a educação têm como cerne, mediante a transmissão do patrimônio histórico cultural humano, o máximo desenvolvimento das potências humanas.

A catarse [...] se refere, em linhas gerais, ao ápice da relação entre o sujeito e o objeto estético, num processo de elevação acima do caráter pragmático e heterogêneo que caracteriza a subjetividade dos indivíduos nas atividades próprias à vida cotidiana. Este é um processo, muitas vezes, moroso que depende da educação estética para atingir êxito. Um sujeito educado esteticamente, que possui uma sensibilidade apurada tem maiores possibilidades de captar toda a riqueza de uma obra de arte e vivenciar essa riqueza como parte de sua própria vida. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2016, p. 213).

Ademais, concordamos com Duarte (2019, p. 20) quando afirma que

É necessário, porém, evitar uma visão estática da catarse que seria a de um momento no qual o movimento se encerra. Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua “segunda natureza” põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos.

A experiência estética e o ato educativo devem, pois, entrar em contradição com a cotidianidade subjetivada, elevando a consciência do indivíduo a patamares mais próximos da autoconsciência do gênero humano. A partir da experiência estética e do trabalho educativo, na qualidade de reflexo da realidade e na qualidade de mediadores da relação indivíduo-prática social, o indivíduo pode reedificar o mundo imediato no nível do pensamento, agora mais próximo da concretude, para que possa construir possibilidades objetivas de superar o sistema de exploração humana.

Esforçamo-nos para mostrar que a relação entre a fruição artística e educação não se resume à sua similitude. Para que haja uma superação da condição cotidiana por meio do reflexo artístico é preciso que o indivíduo possa usufruir de mediações que enriqueçam sua recepção estética. Mediações essas que só são possíveis por meio da transmissão intencional de conhecimentos não cotidianos. A educação escolar deve, portanto, fornecer aos indivíduos conhecimentos para uma leitura estética que atenda ao projeto de formação humana e contribua para a superação das desigualdades que marcam o sistema capitalista de produção. É no seio da prática social que se confirma a importância das ricas mediações proporcionadas pelos conhecimentos artísticos. Para Santos (2017, p. 11-12):

Mesmo que o campo estético seja constituído em articulação com a totalidade, para o caso da arte, pela presença de uma forma peculiar de reflexo, torna-se impossível sua captação do plano teórico desde que seja isolado de suas essenciais determinações humano-sociais.

O reflexo opera como organizador da obra de arte, mas não espelha a realidade imediata, apesar de partir dela e também compô-la (singularidade), apenas reflete sua essência, sua universalidade – uma síntese do olhar humano para a realidade, também humana. Trata-se aqui do movimento do reflexo estético descrito por Lukács, o qual se difere do reflexo científico. Ainda que não nos aprofundemos neste denso arcabouço, o debate aqui posto solicita que apresentemos, mesmo que brevemente, as categorias antropomorfizante e desantropomorfizante, tão cruciais para compreensão da teoria dos reflexos – estético e científico –, desenvolvida por Lukács.

A arte é uma forma de reflexo antropomorfizante da realidade, pois apresenta como característica principal do fenômeno sua dimensão humana (antropo), ao passo que para o reflexo científico a primazia é pela condição pura do fenômeno, natural, ou seja, sua apreensão não deve se balizar por nenhuma forma de valoração humana (des-antropo). À ciência interessa a regularidade natural, enquanto que para a arte o que importa é o que lhe confere humanidade.

Por outro lado, vemos que este processo de generalização é diferente daquele promovido pela ciência: ao passo que no reflexo científico ele deve eliminar o máximo possível da subjetividade do cientista, na arte é exatamente a subjetividade do artista que fundamenta a generalização dessa singularidade. (ABREU, 2018, p. 62).

Nas palavras de Santos (2017, p. 24-25):

[...] o reflexo estético da realidade procura se libertar de todas as determinações antropológicas, tanto as derivadas da sensibilidade, como as que procedem da natureza intelectual. Em outras palavras, tal reflexo se esforça para reinventar os objetos e suas relação, do mesmo modo que são em si, independente da consciência do ser, isto é, de maneira desantropomorfizante.

Tais categorias são importantes para que possamos compreender como a apreensão da realidade, por meio da experiência estética, é feita por um compartilhamento dos modos de ser humano, permitindo o sujeito vivenciar tais estados d'alma ainda que não os tenha vivido propriamente.

Na ciência, o movimento se dá em direção aos polos da universalidade e singularidade, tendo a particularidade como mediadora desse movimento. É um movimento que vai do geral ao específico e vice e versa. Para Lukács (2018), no campo da arte, esse movimento reflexivo se dá dos polos em direção ao centro, ou seja, do singular e do universal em direção à particularidade. Sobre a particularidade no reflexo artístico, Lukács assevera que “[...] o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, 1978, p. 93).

A arte apresenta dois aspectos, dialeticamente: assemelha-se e difere-se da realidade concreta e da realidade cotidiana. Esse movimento aparenta apresentar uma contradição que se anula; mas, ao contrário disso, apresenta a dinâmica da contradição dialética, o movimento de opostos que operam dentro do mesmo fenômeno. Assim, a arte se assemelha à cotidianidade e dela se distancia, para então representar a realidade concreta.

Por se tratar de um reflexo da realidade concreta, ou seja, um reflexo que ultrapassa a dimensão imediata, a arte busca superar a singularidade do fenômeno. A arte, assim, não é mero reflexo da realidade objetiva, pois reflete o humano. A subjetividade que a obra de arte reflete não é mera subjetividade ordinária do artista. Não se trata de um mero indivíduo do cotidiano exprimindo sua individualidade, mas sim um sujeito

enriquecido, que olha para a realidade imediata, singular e pessoal, buscando ultrapassá-la, buscando alcançar o gênero humano.

A especificidade da arte musical se dá pela forma distinta por meio da qual se apresenta como mimese. Algumas posturas teóricas questionam a capacidade da música de refletir a realidade objetiva, uma vez que nada “se parece” com ela. Isso não ocorre com as artes visuais, cênicas ou coreográficas. Lukács (1978) relata haver aí uma visão limitada do reflexo mimético operado pela música, uma vez que mesmo não se parecendo diretamente com a realidade objetiva, a música se remete a ela, simulando-a não como ela é de fato, mas trazendo à tona uma essência velada em uma aparência reconfigurada.

A música se apresenta, portanto, como uma mimese do mundo interno, de como o artista percebe o mundo, mas sem se limitar a isso, pois ultrapassa-o, revelando a universalidade do gênero. Não podemos refletir sobre a vida interna dos indivíduos sem atrelá-la à vida concreta das relações sócio-históricas.

Desse modo, a arte clássica é um saber humano que evoca o indivíduo a mais potente autoconsciência de si como ser universal e como sujeito histórico, desde que seu conteúdo contenha a universalidade enriquecida e objetivada pelo singular e a superação tanto do singular pelo universal quanto a do pragmatismo cotidiano por uma nova imediatez desfetichizada (DUARTE, 2019). Segundo o autor:

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 92).

Pautados nas elaborações acerca da apreensão do mundo a partir da experiência estética, conforme preconizado por Lukács, e com base nas contribuições de Saviani e Abreu para o campo da educação escolar, compreendemos a música como saber concernente ao campo das artes e, portanto, estamos convencidos da sua importância para os currículos escolares.

### **2.3 Contribuições de Vigotski e da psicologia da arte à educação musical**

Também para Vigotski a arte é mais que mera expressão da subjetividade, mais que manifestação exclusivamente individual, pois ela advém das relações dos indivíduos

com a realidade concreta, sendo assim compreendida como manifestação cultural, portanto humana, que corresponde a determinado momento histórico. Dessa maneira, as artes – com seus conteúdos e formas – só podem ser apreendidas e desenvolvidas a partir da realidade. Dá-se assim o caráter imanente da arte em contraposição às visões transcendentais, que acreditam que ela existe essencialmente em outro plano antes de se manifestar materialmente. A essência da arte é, pois, uma prática social compreendida como realidade concreta.

A arte, no entanto, não se apresenta como cópia da realidade objetiva, mas sim como uma força criadora, como algo novo, que traduz as relações determinantes da vida social. Para Vigotski, a arte é uma produção humana, parte da realidade dos indivíduos, portanto não é possível admitir respostas místicas quanto à sua constituição e desenvolvimento. Para o materialismo histórico-dialético, a transcendência não é ponto de partida para compreensão do real, mas sim a imanência (prática social) deve ser a origem das inquietações e o retorno das elaborações acerca destas, tendo como interlúdio as abstrações.

A arte, por ser reflexo da realidade objetiva, por se constituir como fruto das relações sociais amalgamadas pela história e por se apresentar como forma mais refinada de expressão do universal da subjetividade humana, é capaz de alterar a estrutura psíquica dos indivíduos. Por meio da reorganização psíquica, possibilita que o indivíduo singular alce os patamares da universalidade humana, elevando-o à condição de pertencente ao gênero humano.

A arte participa das relações dos seres humanos com o mundo como mediadora. Isso significa dizer que aquele que se apropria da arte não apenas sofre influências emocionais; mas, a partir do estímulo e transformação do psiquismo, apropria-se também do gênero humano condensado na obra de arte. A obra de arte é, portanto, um conjunto de relações sociais e históricas que se manifestam a partir da atividade subjetiva criadora do artista.

A partir desse entendimento, Vigotski afirma que a arte possui estreita relação com a psicologia; uma vez que, operando com transformações no psiquismo humano, ela se relaciona diretamente com as funções psicológicas e seu desenvolvimento. É importante salientar que Vigotski era um cientista do seu tempo, pois seus estudos partiram de questões sobre deficiência e desenvolvimento humano, em um momento em que a Rússia do século XX empreendia a construção do “novo homem”, o indivíduo comunista. As pesquisas de Vigotski, logo, se concentraram no campo do desenvolvimento psíquico e

devido a isso ascetas do pensamento pós-modernista dizem que sua obra não trata da subjetividade e/ou personalidade, o que é uma afirmação de má-fé ou pouco conhecedora de sua produção. A própria psicologia da arte de Vigotski denota uma preocupação com a universalidade contida na subjetivação do artista, bem como com a reorganização psíquica dos indivíduos que é proporcionada pela universalidade materializada na singularidade da obra.

Podemos entender que a natureza social da arte traz em si a relação com a psicologia, uma vez que a sociedade e toda realidade humana é forjada pelos homens nas relações sociais, por meio do trabalho e, neste mesmo movimento, as funções psicológicas são elaboradas e objetivadas, isto é, deixam de ser funções meramente biológicas. Assim, ao se produzir arte e ao dela se apropriar, funções psicológicas dos sujeitos também são formadas e desenvolvidas. (BARROCO; SUPERTE, 2014, p. 23-24).

Destarte, a psicologia da arte contribui para o debate que acontece na filosofia, em especial na estética, como já abordamos quando referenciamos nossa análise em Lukács. São campos do conhecimento que se suportam e intentam uma compreensão da relação do ser humano com as produções artísticas como elementos da cultura: a psicologia volta seu olhar para as relações entre arte e desenvolvimento do psiquismo e a estética se atenta para a formação da genericidade humana em relação às produções artísticas humanas.

Por adotar um olhar baseado no materialismo histórico-dialético, Vigotski compreende a arte como manifestação humana calcada na análise de sua estrutura. A obra de arte em sua forma objetiva condensa em si a síntese entre estrutura (forma) e conteúdo. Em sua estrutura, a obra de arte mais que comunica, ela consolida a experiência humana, de modo que outros possam se apropriar dela sem que necessitem vivê-la propriamente. Não sugerimos um atalho para a apropriação da genericidade humana, mas sim compreendemos a arte como uma das formas mais evoluídas de expressão da história do gênero humano. Dessa maneira, podemos ser tocados por experiências nunca vividas por nós, alimentando nosso espírito com a universalidade humana.

Devemos salientar que, para Vigotski, a constituição imaterial do psiquismo humano é social, o que dá à obra de arte, além da singularidade expressa no psiquismo do indivíduo, o caráter de mediação entre a universalidade, o ser humano e o mundo (também humano). A arte reconstrói o mundo humano e suas relações históricas a partir da materialidade, manifestando a essência humana na aparência da obra de arte. Dessa

forma, assim como na proposição lukacsiana, a obra de arte não manifesta meramente a singularidade do indivíduo, como se esta fosse apartada de seu contexto social, mas exprime o humano universal a partir de questões sociais e históricas. Ao realizar uma atividade artística, ao se objetivar na obra de arte, o indivíduo transforma a objetividade da cultura humana, manifesta ideias com suporte material – sejam eles uma tela, uma canção ou um livro –, ao mesmo tempo que transforma a si mesmo, fazendo-se artista, e também transforma a subjetividade daqueles que passam pela experiência estética.

### **3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS CONTEÚDOS ESCOLARES**

Retomemos aqui nosso propósito de pesquisa: a identificação dos saberes acerca da música e seu universo, os quais não estão disponíveis na esfera cotidiana dos indivíduos e são imprescindíveis à formação humana em suas máximas possibilidades. Para cumprir tal empreitada, apresentamos a perspectiva de formação humana sobre a qual nos apoiamos: o materialismo histórico-dialético e a concepção de que a escola é a forma histórica mais evoluída de educação sistematizada. A escola é compreendida, portanto, como instituição imprescindível para uma formação humana que intente contribuir para a superação da sociedade de classes.

Iniciamos a exposição desvelando como a legislação brasileira evidencia que a educação musical nas escolas está deveras aquém de um ensino de música que contemple a riqueza histórica contida no universo musical. Advém dessa circunstância a impossibilidade de o indivíduo alcançar o patamar mais evoluído do ser universal, uma vez que seu desenvolvimento é proporcional à sua relação com as ricas esferas da cultura. Com efeito, reconhecemos que para melhorar a formação escolar não é suficiente que apenas identifiquemos os conhecimentos musicais mais enriquecidos historicamente, mas acreditamos que a partir de nossa pesquisa podemos avançar no desenvolvimento e consolidação de uma educação musical escolar crítica.

No presente capítulo apresentaremos elementos fundamentais à compreensão da pedagogia histórico-crítica e os conteúdos de música, para que possamos discutir as relações entre as noções de popular, erudito, clássico, cotidiano e não cotidiano.

#### **3.1 Considerações preliminares sobre os conteúdos em música, educação escolar e formação humana**

Até agora fica patente como a aquisição de conhecimentos para além do cotidiano é condição inexorável para a ampliação das possibilidades de humanização dos seres. Portanto, a socialização dos meios de produção da existência humana consubstanciados na cultura musical, por meio da educação escolar, tem como objetivo a maximização das possibilidades de apropriação da genericidade humana pelos indivíduos. Para que haja a socialização dos conhecimentos musicais não cotidianos é preciso que haja a transmissão intencional e sistematizada, que por sua vez encontra na educação escolar a forma mais desenvolvida de sua atividade. Conforme afirma Saviani (2011), a educação escolar tem

como uma de suas finalidades a identificação desses elementos da cultura que devem ser compartilhados pelo trabalho educativo. Destarte, lembramos que esse é o destino de nossas investigações: os conteúdos escolares em educação musical.

Os estudos de Lukács e Vigotski, aliados à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, apontam que não são todos os conhecimentos artísticos – e nesse caso nos interessam os musicais – que devem ser traduzidos como saberes escolares. Para os autores, apenas aqueles que se consolidaram historicamente e, independente de sua localização no tempo e no espaço, possuem a mesma qualidade de explicação da realidade devem ser objeto da educação escolar.

Essas objetivações, tratadas por Saviani (2011) como conhecimentos clássicos, nos apontam caminhos de investigação sobre quais saberes em música podem ser considerados clássicos. Tais objetivações foram se descolando da cotidianidade à medida que as necessidades que os impulsionaram deixaram de ser da ordem imediata. À medida que a existência demandou respostas mais complexas, essas objetivações foram sendo elevadas. Note-se que é no cotidiano que vivem os homens e mulheres, e é de sua relação com o cotidiano que surgem as necessidades. Todavia, as objetivações mais desenvolvidas – produtos humanos complexos para necessidades complexas – são desviadas de seu berço à medida que se desenvolvem e se enriquecem.

A vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao imediato. O âmbito cotidiano de um rei não é o reino, mas sim a corte. Todas as objetivações que não se referem ao particular ou ao seu ambiente imediato, transcendem o cotidiano.

Tudo isso não significa que o raio de ação das objetivações cotidianas permanecem no particular e em seu ambiente imediato. (HELLER, 1987, p. 25).

Essa característica é encontrada nos conhecimentos artísticos, conferindo a eles um nível maior de elaboração, de modo que são reflexos mais coerentes com a realidade e suas determinações universais. A arte desvela a concretude escondida na aparência imediata da prática social cotidiana. Assim, o conhecimento artístico procede como mediação para a experiência estética, compreendida como manifestação da universalidade humana no cotidiano. Para que universalidade humana se manifeste e possamos experienciá-la a partir da fruição artística é preciso que o artista e nós estejamos munidos de mediações. Precisamos reafirmar que embora as artes compreendam somente uma parte do universo de objetivações genéricas para-si, são parte indecomponível do acervo cultural humano genérico.

Nossa pesquisa se ocupa em elencar esses saberes musicais que atendem pela rubrica de clássicos e estes, para serem traduzidos em objeto de transmissão escolar, precisam ser identificados em meio ao rico acervo do universo musical. Se não é qualquer conhecimento musical que deve ser traduzido como saber escolar, como identificar o que é clássico em música? Esse termo pode trazer confusões para educadores musicais, pelo simples fato de a palavra clássico ser empregada para designar um período da história da música e também pelo seu uso corrente como significado de música erudita, música de concerto ou, ainda, música séria.

Os conhecimentos clássicos em música a que nos referimos não se associam a nenhuma dessas acepções. Estamos aqui tratando do conceito de clássico apresentado e discutido ao longo da pesquisa, o qual Saviani (2011) afirma ser um tipo de conhecimento que sobrevive no tempo, mantendo seu valor como reflexo da realidade, impregnado de potências humano genéricas e que, por essa razão, é tido como essencial à formação humana omnilateral. Voltaremos à questão do saber clássico em música com mais aprofundamento à medida que for necessário à exposição. Agora faz-se importante apontar que quando o clássico é entendido como erudito, ou seja, se contrapondo ao popular, obedece à dinâmica de apropriação do modo de existência humana pela classe dominante. Neste caso, o clássico quando entendido como sinônimo de música erudita, apresenta profícuas relações com a noção conhecimento escolar segundo a pedagogia histórico-crítica.

Para que identificássemos esses conhecimentos clássicos, aqueles que resistem ao tempo e que podem ser aplicados à realidade atual, precisamos primeiro identificar dentro do percurso histórico da música e da educação musical como se deram as dinâmicas referentes à evolução do conhecimento musical e sua transmissão. Procuramos desvendar quais relações históricas e dialéticas evidenciam o tratamento dado aos conteúdos musicais como objeto de ensino sistemático ao longo do desenvolvimento da cultura humana musical, ou seja, quais as contradições presentes do percurso histórico da música e da educação musical no contexto da luta de classes.

Ao longo da exposição seguimos enriquecendo nosso olhar para a educação musical de cunho escolar por meio de conhecimentos acerca da história da educação escolar, da educação musical, bem como a realidade atual a partir de seus marcos legais e a ontologia humana. Apresentaremos agora a concepção de educação que compreendemos dar as respostas mais apropriadas às contradições identificadas e analisadas até agora.

### 3.2 A pedagogia histórico-crítica

Apresentamos a concepção de humano e de formação do materialismo histórico-dialético, além das especificidades do trabalho educativo e o papel da escola no capitalismo, para que pudéssemos compreender os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Agora, a fim de compreender as elaborações de Saviani no decurso de seu pensamento, abordamos as duas principais obras de sua teoria pedagógica. Iniciamos por *Escola e Democracia* (2012), obra na qual Saviani faz uma análise crítica das teorias pedagógicas mais importantes e descreve sobre sua eficácia frente ao problema da marginalidade, entendida como a impossibilidade dos indivíduos fazerem parte da sociedade democrática. Analisamos também a obra *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011), marco inicial da formulação pedagógica em tela.

Como já dito, a escola moderna, no contexto da revolução burguesa, advogava a educação para todos na intenção de redimir os seres humanos da opressão da monarquia despótica, transformando os súditos em cidadãos. Dessa forma, os indivíduos sairiam de sua condição marginal para integrar o centro da moderna sociedade que nascia, para que pudessem participar do processo político democrático. No entanto, quando a burguesia conquista o poder e passa de oposição à situação, adotou formas para garantir a conservação de seu poder, o que fez com que revissem as bases conceituais que amparavam o discurso revolucionário. Essa mudança de posicionamento será imprescindível à compreensão de Saviani acerca das teorias pedagógicas.

No processo de desvelamento e análise crítica dos condicionantes históricos fundantes das teorias pedagógicas mais significativas, relacionando sua elaboração e aplicação aos respectivos contextos socioeconômicos, Saviani (2012) conclui que tais teorias não somente falharam no tocante à consecução de seus objetivos de tirar os indivíduos da marginalidade, como também garantiram a permanência da burguesia como classe dominante. O autor analisa os pressupostos epistemológicos que dão suporte às referidas teorias, apresentando como estes, de formas distintas em cada teoria, acabam por desqualificar o propósito da escola de socialização da cultura humana mais desenvolvida.

Por se tratar de uma análise crítica é necessário que Saviani observasse as possibilidades de vir a ser da educação. Como as teorias pedagógicas analisadas não apresentaram sucesso em seus projetos de erradicação da marginalidade, Saviani dividiu-as em dois grupos: as teorias crítico-reprodutivistas e as não críticas.

As não críticas são assim chamadas por não reconhecerem os determinantes aos quais está sujeita a educação escolar. Não concebem a realidade em sua totalidade, em função disso acreditam que a educação escolar pode ser redentora. São elas: a escola tradicional, a escola nova e a tecnicista. Já em relação às outras, Saviani chamou-as de teorias crítico-reprodutivistas porque, apesar de adotarem um olhar crítico para a educação – pautado inclusive em leituras do marxismo (reconhecendo, portanto, o lugar, tempo, espaço e relações às quais está inserida a escola) –, acredita que elas são meras reprodutoras do sistema de exclusão social vigente. O autor afirma que estas teorias não apontam para uma teoria propriamente pedagógica, mas sim para teorias acerca da educação. As teorias de Baudelot e Establet, Bourdieu e de Passeron e de Althusser são teorias que desacreditam o trabalho da escola como transformador da realidade. Segundo Saviani (2012), para tais teorias a instituição escolar operaria como uma força que adapta e conforma os indivíduos ao sistema de exploração do trabalho humano. Nesse caso não haveria, portanto, teorias pedagógicas críticas, mas sim teorias sobre a educação de um ponto de vista crítico.

Assim, não há uma teoria que valorize a escola e que se afirme transformadora, pois as hegemônicas não aderem à compreensão da totalidade social a qual está imersa a escola e as outras, embora sejam críticas, reproduzem as desigualdades à medida que não são propositivas. Nessa direção, Saviani esboçou o que se tornaria uma teoria pedagógica crítica que busca superar as teorias pedagógicas não críticas, em especial a escola tradicional e a nova. Ao contrário da pedagogia tecnicista, estas duas teorias pedagógicas se consolidaram hegemônicas, ao passo que foram incorporadas pelo senso comum.

No segundo capítulo de *Escola e Democracia*, intitulado “A teoria da curvatura da vara”, Saviani faz um polêmico debate sobre a escola nova, evidenciando sua visão de fundo idealista e sua incapacidade de dar conta da formação humana como se propõe e proclama. A partir de uma análise acerca da contraposição entre escola nova e escola tradicional, o autor, aponta que o desenvolvimento histórico da educação escolar se deu a partir de um afastamento de seu papel principal de transmissão de conteúdos.

A escola nova surgiu como resposta à ineficiência da educação tradicional e algumas de suas características são a crítica ao chamado conteudismo, à centralidade do professor e disciplina. É neste cenário que o senso comum conferirá à escola nova todas as virtudes e à escola tradicional todos os vícios.

No capítulo seguinte, “Para além da curvatura da vara”, esboça sua proposta pedagógica de moldes críticos, segundo a teoria do ser social e o método marxista. É

salutar que ressaltamos que essas elaborações lhe demandaram mais que uma simples transposição dos preceitos marxistas, mas uma leitura do fenômeno da educação escolar sob amparo do materialismo histórico-dialético, ou seja, no seio da prática social global.

A produção intelectual marxista clássica não se dedicou ao desenvolvimento de uma teoria pedagógica. Veremos mais à frente que havia formulações críticas acerca do fenômeno da educação escolar, mas não se tratava de teorias propositivas. Segundo Saviani:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci [ou Lukács] desenvolveram teoria pedagógica no sentido próprio. (SAVIANI, 2012, p. 160).

A proposta que Saviani buscava desenvolver encontrava campo aberto; no entanto, devido à falta de formulações exclusivamente dedicadas à educação no seu aspecto escolar, encontrava também um terreno muito árido. O autor encerra sua obra seminal dizendo que só haverá contribuições a uma teoria pedagógica de fato crítica quando for desvelada a especificidade do trabalho educativo. Dessa maneira, compreenderemos por que foi importante trazermos à baila questões relacionadas à natureza e à especificidade do trabalho educativo. Tais questões só podem ser esclarecidas à medida que fosse explanada a natureza do ser humano em sua dimensão ontológica e histórica – trabalho que fizemos no início dessa apresentação, mas que retomaremos resumidamente para facilitar a compreensão do leitor.

Já dissemos que o trabalho humano, a fim de sanar suas necessidades, acaba por gerar outras. Esse movimento dialético fez com que os modos de produção se complexificassem, ocasionando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A partir do século XIX e da consolidação do modo de produção capitalista, a educação não mais pôde se dar de maneira espontânea ou restrita à pequena parcela da população. Até aquele momento, a educação do povo (servo ou escravo) não se dissociava da produção da existência, o que significa dizer que se aprendia fazendo e que esse fazer correspondia à atividade de subsistência. Isso também implica reforçar que, nesse

momento histórico, prover-se de meios de existência não mais era produzir o que comer e construir sua própria casa. O trabalho assalariado, no qual o indivíduo vende parte de suas horas para o capitalista, é uma marca da sociedade que se caracterizava pelo contrato social, pelo direito positivo e pelo individualismo.

O que estamos pontuando aqui é que, nos modos de produção que antecederam o modo capitalista, o processo educativo necessário à manutenção da vida dos indivíduos em geral se dava concomitantemente ao trabalho. A esses indivíduos não havia espaço para uma ação pedagógica intencional e sistematizada, pois era no próprio processo de trabalho que se dava o processo educativo. Importante frisar que na Idade Média e mesmo na Antiguidade haviam classes privilegiadas as quais tinham acesso ao saber sistematizado, de modo que o que ponderamos aqui é justamente a dificuldade de acesso a essas valiosas objetivações por parte das classes desprivilegiadas. O termo “escola”, oriundo do grego, enuncia um “espaço para o ócio”, em que apenas aqueles que viviam da força de trabalho alheia poderiam ser educados. É a separação entre pensar/fazer, entre formação prática/intelectual, que se acirra no contexto capitalista nascente.

A nova ordem democrática burguesa defendia a igualdade essencial entre os indivíduos, exigia que todos pudessem passar pelo processo formativo escolar e buscava o salto do status de servo para o de cidadão. Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos eram os que deveriam ser socializados pela escola, uma vez que haviam sido negados pela nobreza à classe burguesa revolucionária.

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escola. (SAVIANI, 2011, p. 7).

Havia, portanto, necessidade de um processo formativo deliberado, a fim de se constituir uma nova sociedade fundamentada no sujeito. Vemos, então, que o processo formativo humano acontece de duas formas: espontaneamente, com a simples fruição da vida cotidiana em sociedade; e intencionalmente, mediante uma ideia de educação sistematizada, em espaço físico específico, com professores, métodos e conteúdos previamente elaborados e planejados.

Interessa-nos aqui falar dessa formação que acontece dentro desses espaços de educação sistematizada e deliberada que chamamos escola. Além disso, precisamos fazer ainda um apontamento: se a educação escolar é, em parte, detentora dessa responsabilidade de enriquecer as individualidades e proporcionar a criação de outras necessidades não mais imediatas e comprometidas com a superação das condições existentes, por meio da transmissão da cultura que não está disponível no nível cotidiano da vida, então não estamos falando de qualquer cultura. Assim, é preciso diferenciar os conhecimentos cotidianos (objetivações genéricas em si) dos conhecimentos não cotidianos (objetivações genéricas para si), sendo estes os científicos, filosóficos e artísticos. Em nossa empreitada, portanto, buscamos identificar esses conhecimentos de ordem não cotidiana em música. (DUARTE, 2013).

Com base na necessidade de superação da sociedade de classes que tanto desumaniza e mata o trabalhador e diante da urgência da garantia da existência em suas máximas potencialidades, faz-se mister a apropriação pela classe trabalhadora do rico potencial existente no mundo da cultura, das objetivações humanas. Esse ponto da exposição é importante, pois nos esclarecerá mais à frente relevantes questões, à medida que tratamos do campo de tensão da luta de classes que se espraia até o campo epistemológico, em especial a educação musical, que é a espinha dorsal de nossa reflexão. (LENIN, 2015).

O pensamento marxista sustenta a elaboração dessa teoria pedagógica que se propõe crítica e superadora e que defende uma escola comprometida com a formação humana, em especial da classe trabalhadora. Identificado o papel da escola na sociedade capitalista, Saviani (2011, p. 13) descreve o objeto da educação escolar:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”.

Segundo Saviani, educar não se trata somente de identificar os elementos culturais que devem ser transmitidos, mas também a forma como esses podem ser compartilhados. No entanto, nosso interesse de pesquisa reside na identificação desses conteúdos. A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que defende a escola como locus da

socialização do saber sistematizado construído pela humanidade. Essa afirmação nos aponta caminhos importantes para a sua compreensão.

Parece óbvio que uma teoria pedagógica defenda a escola, mas estamos certos de que essa defesa se faz necessária, em especial na contemporaneidade, quando ganham expressividade movimentos de ensino domiciliar (homeschooling) e à distância (EAD – ensino à distância), quando há um esvaziamento e um aligeiramento da formação escolar nas políticas educacionais, o que evidencia uma precarização do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Saviani logra êxito ao desenhar uma teoria que se utiliza do aporte crítico, ou seja, que se pauta nas determinações das relações sociais do sistema capitalista e que confere à educação escolar um momento da vida imprescindível – do qual o indivíduo possa sair mais enriquecido e em direção à formação humana em suas máximas possibilidades. Assim nasce a proposta da pedagogia histórico-crítica, uma teoria pedagógica que concebe a escola como importante parte da humanização dos indivíduos, uma vez que faz a mediação entre os conhecimentos desenvolvidos socialmente em suas mais ricas expressões e a individualidade dos seres humanos. Por meio dos conhecimentos transmitidos no trabalho educativo, o indivíduo se apropria da história e enriquece sua individualidade (para-si), tomando para si experiências humanas genéricas, altamente desenvolvidas e elaboradas, e condensadas em forma de conhecimentos científico, filosófico e artístico.

Importante reiterarmos a especificidade da cultura a ser transmitida intencionalmente, com o objetivo de expandir as possibilidades de humanização, pois se a escola é responsável pela socialização dos conhecimentos em seu mais alto grau de complexidade e explicação do real, insistimos que não estamos nos referindo a qualquer tipo de conhecimento.

Ao se relacionar com o cotidiano o ser humano aprende e humaniza-se, mas apenas parcialmente. Se temos como horizonte a formação omnilateral, a formação do total dos indivíduos, nosso projeto deve superar esta incompletude e promover a socialização de todos os conhecimentos, para além dos espontâneos. Os conhecimentos cotidianos são respostas imediatas a questões também imediatas, pois não dispõem de mediações suficientes para compreensão da dimensão concreta da realidade. Dessa maneira, podemos perceber como é dorsal a questão dos conteúdos para a pedagogia histórico-crítica.

Voltemos à afirmação de que a escola é o *locus* da socialização do saber sistematizado e construído ao longo da história da humanidade. Como se dá essa socialização senão por transmissão? Existem severas discordâncias entre o método tradicional e suas aulas expositivas, de um lado, e as aulas supostamente criativas, baseadas nas necessidades imediatas, na espontaneidade e no respeito às especificidades de cada aluno, marcas da pedagogia nova, do outro lado. Nesta última, a ideia de transmissão de conhecimentos é tida como uma violência, pois a exposição da criança ao saber científico, muito complexo e concebido como fora de sua realidade cotidiana, é interpretada como uma violação à individualidade do sujeito. A escola nova, ao procurar proteger o indivíduo e suas vicissitudes, numa perspectiva idealista que põe em evidência a subjetividade, condena o ato de ensinar. (DUARTE, 2001).

Saviani (2012) é enfático ao apontar a relação entre socialização dos conhecimentos clássicos e a construção da democracia, esclarecendo que quando a escola se proclamou nova e mais democrática, na verdade, se tornou menos comprometida com a consolidação da democracia ao negar o acesso aos saberes clássicos. Já a escola tradicional, ainda que com viés autoritário, ríspida em seus meios, presa à figura do professor e ao conhecimento livresco e advogando a instrução escolar como modo de formar o cidadão, estaria mais alinhada à construção da ordem democrática, uma vez que se dispõe a socializar o saber histórico não cotidiano.

Tratando-se do materialismo histórico-dialético, afirmamos que existem limitações na educação escolar acerca da manutenção da democracia. Bem como afirmamos reconhecer as limitações da democracia burguesa em proporcionar a transformação necessária dos modos de produção. Uma educação crítica deve ser reconhecer condicionada (SAVIANI, 2012). Contudo, não cremos ser justo que o impulso revolucionário tenha que vir da fome e da indignidade extrema. Acreditamos que consciências enriquecidas possam fazer uso das potências humanas culturais para projetar e lutar por um futuro sem desigualdades. Daí a importância da socialização dos conhecimentos, de modo a proporcionar um contato maior com a história dos seres humanos em seu mais alto grau de enriquecimento e capacidade de explicação do real.

Outro ponto acerca da pedagogia histórico crítica é a importância que é conferida ao professor. Se a formação escolar passa pela dinâmica relacional entre uma pessoa que detém o conhecimento e outra que não, então uma aula não pode prescindir da presença do professor e do aluno. Lembremos: o trabalho educativo é uma forma de trabalho que não separa o produto do ato de produção, portanto não é possível haver transmissão de

conhecimentos não espontâneos sem a presença sistemática de quem aprende e de quem ensina.

Além disso, não pode haver ato educativo na perspectiva escolar sem a seleção dos conhecimentos necessários à humanização e sem a identificação das formas para a transmissão efetiva deles. Assim, por se tratar de uma forma intencional de construção humana, é preciso que haja rigor no trato com o conhecimento e sua transmissão.

### 3.2.1 A pedagogia histórica-crítica e os conteúdos de música

O método que julgamos adequado e que contribui para a identificação dos conteúdos musicais se pauta no exemplo apresentado por Saviani acerca da formulação da pedagogia histórico-crítica. No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2012) faz uma análise acerca das teorias pedagógicas dissertando sobre seu papel frente ao problema da marginalidade, operando uma diferenciação entre as teorias pedagógicas a partir do corte teorias crítico-reprodutivistas e não-críticas.

Em seu livro seguinte, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011), o autor inicia descortinando as especificidades do trabalho educativo, ao mesmo tempo que apresenta os elementos fundamentais a uma pedagogia de aporte realmente crítico, já anunciados em *Escola e Democracia*. Então, valendo-se do movimento de superação por incorporação, Saviani desenha uma teoria pedagógica que seja uma evolução das pedagogias vigentes, “[...] incorporando seus avanços e superando seus limites”, sejam elas a tradicional, a nova ou a tecnicista. Compartilhamos agora alguns importantes apontamentos que nos auxiliaram na análise dos métodos de educação musical.

Analisando a evolução da sociedade capitalista e da educação escolar, vemos que a transformação do conhecimento humano mais elaborado em potência produtiva na sociedade industrial fez com que esse saber viesse a ser paulatinamente afastado da cotidianidade. Assim, segundo Saviani (2012), o conhecimento sistematizado e mais elaborado para a produção da existência humana foi impossibilitado de ser apropriado pela classe trabalhadora, que então dispunha somente do conhecimento empírico. Frisamos que, ao fazer tal elaboração, o autor não aborda os meandros da formação estética, pois não se aprofunda no papel das artes na educação escolar, embora reforce sempre que os conhecimentos que devem ser transmitidos pela educação escolar são os científicos, artísticos e filosóficos. Quando se dispõe a dissertar brevemente sobre a

música, Saviani aponta que o ensino de música possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas a ela, como matemática e física, e beneficia o desenvolvimento de capacidades motoras.

Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000).

A partir das discussões realizadas até aqui, ficou evidente que a formação humana encontra na música algo maior que a simples relação teórico-prática com outros campos do saber. Já abordamos em nossa exposição que, com base na teoria do reflexo estético de Lukács, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Abreu (2018) assinalou o papel da música na formação humana, mostrando como a apropriação desse conhecimento é condição *sine qua non* à formação de subjetividades enriquecidas na sociedade capitalista. Vimos que Assumpção e Duarte (2016; 2017) também trazem contribuições importantes acerca do fenômeno artístico e da educação escolar, evidenciando a importância da escola na transmissão de tais conhecimentos.

Em consonância com os estudos desenvolvidos pelos referidos teóricos acerca da relação entre arte, escola e formação humana, Assumpção, Bulhões e Saccomanni (2015) salientam que o papel da educação escolar, ao socializar os conhecimentos clássicos, em especial o artístico, é o de produzir necessidades não imediatas nos alunos, fazendo-os ultrapassar a obscuridade da vivência cotidiana. Lembramos que ao dissertar em nossa exposição sobre a origem e propósito da arte, demos destaque à dinâmica de satisfação de necessidades, evidenciando como o conhecimento artístico parte de necessidades não mais imediatas de sobrevivência. Acerca da relação entre educação e as necessidades humanas, Saccomanni afirma:

Faz-se imprescindível destacar, pois, que no processo educativo a necessidade deve ser compreendida como ponto de chegada e não como ponto de partida. Nesse sentido, a educação escolar não deve reiterar as necessidades já existentes, àquelas necessidades dos alunos vinculadas ao imediatismo e pragmatismo do cotidiano, caso assim fosse, seria até mesmo dispensável o papel da escola. A educação escolar precisa superar as necessidades já postas e produzir novas necessidades. (SACCOMANNI, 2015, p. 183).

O desenvolvimento da atividade artística humana parte de necessidades superiores e o decurso da história acarretou um processo de afastamento desses saberes da esfera cotidiana, assim como ocorreu com a ciência e a filosofia. Dessa forma, a educação escolar, ao socializar os conhecimentos artísticos, desempenha papel preponderante na formação humana ao oferecer mediações para que os indivíduos possam sair dos limites do que lhes é dado de imediato, enriquecendo suas relações com o mundo, sejam elas estéticas, éticas ou políticas<sup>22</sup>.

Marx (2010) é assertivo ao dizer como os sentidos humanos — os práticos e os espirituais, o ouvido para a música e a afecção por ela proporcionada — são construções humanas históricas. Diante de tais argumentos não nos resta dúvidas sobre o papel da transmissão dos conhecimentos artísticos pela escola para a consolidação da formação humana em suas máximas possibilidades. Podemos dizer que o desenvolvimento humano nas máximas possibilidades se identifica com o desenvolvimento de necessidades superiores, pois as possibilidades às quais nos referimos são dadas pelas condições objetivas.

Retomemos, pois, a importância da escola no desenvolvimento de necessidades superiores. Se consideramos que a música deve ser objeto da educação escolar, como objetivação de ordem superior, não estamos falando de qualquer música. É imprescindível compreender que a escola deve se responsabilizar não somente pela socialização do repertório musical, mas também pelos conhecimentos que possuem relação estrutural e histórica com esse acervo.

Reafirmamos que o desenvolvimento de necessidades superiores se dá à medida que há a apropriação de objetivações que possuam o mesmo caráter, ou seja, objetivações que superam o nível cotidiano das relações sociais. Contudo, a disponibilidade das objetivações humanas se manifesta no campo ideológico a partir de uma distinção entre uma cultura superior e outra inferior, manifestando condições distintas de apropriação da cultura à cada classe, indicando desigualdades nas possibilidades de formação humana. Vale ainda ressaltar que, a exemplo do comentado no início de nossa exposição, reconhecemos os limites dados pela história, encrustados na sociedade burguesa e nos modos de reprodução do capital. Decorre deste fato que embora tenha acesso às objetivações mais desenvolvidas pela humanidade, a classe burguesa não é, por assim dizer, humanizada. Segundo Lessa, para Lukács, a alienação é uma condição ontológica

---

<sup>22</sup> Para aprofundamento acerca das relações entre educação e política sugerimos o capítulo IV de *Escola e democracia*, “Onze teses sobre educação e política” (SAVIANI, 2012).

dos indivíduos no capitalismo, de modo que, ainda que seja abastado e tenha acesso ao rico conhecimento não disponível no cotidiano, o indivíduo não se blinda da reificação e do estranhamento. O autor afirma:

A objetivação/alienação em Lukács, portanto, é um momento ineliminável, um componente ontológico imprescindível, da praxis humano-social, do devenir humano dos homens. Apenas se alienando podem os homens, enquanto indivíduos e enquanto humanidade, se constituírem como tais. Em definitivo, para Lukács, não há ser social sem objetivação/alienação. (LESSA, 1992, p. 39-51).

Dito ainda de outra forma, a posse dos meios de produção não é garantia de plena humanização. A tarefa da educação seria, portanto, diminuir a distância entre o indivíduo e o gênero, adequar maximamente as individualidades à universalidade genérica.

A partir do exposto, precisamos tecer considerações acerca das ideias de popular e erudito, na intenção de apontar que essa diferenciação encontra, no uso corrente dos termos, assento nas contradições da luta de classes. Também acreditamos que exista uma relação profícua entre os conhecimentos clássicos defendidos pela pedagogia histórico-crítica e a teoria e repertórios musicais eruditos. Tais reflexões demonstram um caminho fecundo para analisar a importância do conhecimento clássico em música, mas não somente. Ao mesmo tempo que se revela a importância da música e dos conhecimentos eruditos à formação humana, é evidenciado também o caráter não cotidiano que a música popular contraditoriamente pode vir a ter no capitalismo. Veremos que algumas manifestações musicais chamadas populares foram evoluindo e complexificando-se a ponto de terem impossibilitada sua apreensão na esfera cotidiana.

### 3.2.2 Música erudita é música clássica?

Retomamos, agora, com devido aprofundamento, o tema já citado: a relação dicotômica entre música popular e música erudita. Acreditamos que essas noções são chave para a compreensão da relação entre as ideias de *clássico* na pedagogia histórico-crítica. Primeiramente, acreditamos que as ideias de *música popular e erudita*, amplamente adotadas, inclusive pelo senso comum, podem ser compreendidas como sinônimos de *música cotidiana e não cotidiana*, respectivamente. Explicaremos o porquê, mas para tanto faz-se necessário dirimir as questões acerca do clássico e erudito em música.

A existência de uma cultura aristocrática e outra plebeia sempre perpassou a história ocidental. Esse binômio é tema de aguerridas investidas teóricas ao longo do tempo, de modo que a distinção entre as duas esferas de conhecimento se dá tanto pela submissão do popular ao erudito, como vice-versa. Entre contrapontos, estudos baseados em noções pós-modernistas de educação e arte chegam a afirmar que a transmissão dos conhecimentos (teoria e repertório) eruditos impossibilitam a formação humana, pois se apresentam como manifestações demasiadas distantes da realidade dos indivíduos que frequentam as escolas. Esse é o posicionamento dos educadores musicais John Paynter e Murray Schafer, que criticam a reprodução da “música do passado” e creditam à prática criativa espontânea o papel de verdadeira atividade educativa pedagógica musical. (SACOMANNI, 2015; FONTERRADA, 2008).

Sabemos, entretanto, que existe uma relação dialética entre o popular e o erudito, pois trata-se de dois pólos constitutivos do fenômeno musical e um não existe sem o outro. Desse modo, não são eventos mutuamente exclusivos, pegando emprestado um conceito matemático. Marsiglia, Gobbi e Santos (2015) analisam o percurso histórico dos compositores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e, com isso, afirmam existir em suas obras musicais um diálogo entre o conhecimento de ordens popular e erudita, o que possibilitou a consagração de Gonzagão como o rei do baião.

Os autores explicam que, se não fosse a coexistência da erudição poética de Teixeira com a habilidade musical popular de Gonzagão, suas parcerias musicais não poderiam alcançar a riqueza do gênero humano. Assim, ao escutar “Asa Branca”, o ouvinte não somente lida com aspectos referentes a uma realidade material e histórica que pode não lhe ser própria como também experiencia a evocação de sentimentos que talvez nunca pudessem ser vividos por ele. Essa é a *particularidade* que cabe à arte como objetivação: oferecer ao indivíduo a possibilidade de alcançar a genericidade humana a partir da totalidade expressa na obra de arte. (SANTOS, 2017).

Relembramos aqui Lukács (2018): a categoria da particularidade confere o aspecto antropomorfizador da arte à medida que esta traz ao indivíduo aspectos do próprio humano, presentes na prática social, servindo de ponte entre singularidades e universalidade. O debate acerca do popular e erudito nos é caro, pois remete diretamente a dois tipos de conhecimentos que no senso comum simplesmente se antagonizam, mas que para nós expressam estreita relação com o desenvolvimento do capitalismo. Por agora, tal distinção se apresenta antecedida por uma questão que merece nossa atenção. No campo da música, os termos *erudito* e *clássico* em geral são compreendidos como

sinônimos. Nesse caso, as duas definições se referem a músicas concebidas como algo para além do senso comum e da cotidianidade, pois se fundam num saber que é sistemático, rigoroso, e que se apresenta como produto da evolução histórica dos modos de produção. Tais concepções têm seu valor mantido na história, uma vez que superam o momento de sua elaboração e resistem ao tempo, sendo sempre atual.

Se nos ativermos à história da música, veremos como o termo clássico é usado para se referir a um período histórico marcado por um movimento de proposições estéticas específicas, não somente na música, mas também em outras linguagens artísticas. Nesse sentido, existiria uma distinção entre clássico e erudito, pois há a música do período clássico, restringido o uso do termo somente ao repertório nascido nesse momento histórico (século XVII), e há a música erudita, aquela que é considerada grande música “séria”, de concerto, independente do período em que foi composta. Nesse caso, Bach não seria um compositor clássico, uma vez que representa o período Barroco. Já Haydn e Mozart seriam compositores clássicos. Esse tema é controverso e poderíamos nos alongar sobre ele em nosso estudo, correndo o risco de perder nosso fio de Ariadne.

A depender do ponto de vista, as terminologias podem soar preconceituosas e sectárias, pois temos de convir que, por exemplo, Chico Buarque, embora seja músico popular, emprega elementos de grande erudição em sua obra. Certamente o tema demanda um adensamento teórico que não compõe o escopo desta pesquisa, contudo nos saltam aos ouvidos o rebuscamento poético e musical encontrado em suas canções. Existe até um artigo intitulado “Chico Buarque e Georg Lukács: estudos sobre MPB e teoria acadêmica”<sup>23</sup>(BRUGNARO JÚNIO, 2020) e publicado no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, que disserta sobre uma interessante relação entre a canção “Construção”, de Chico Buarque, e a categoria de realismo usada por Lukács.

Seria igualmente preconceituoso dizermos que a música popular não é uma “música séria” ou que ela não pode ser protagonista de verdadeiros concertos. Percebe-se que não há uma divisão clara que separa as duas esferas, conforme a concepção simplória e binária do senso comum. Apesar dessas questões, adotaremos o uso da expressão música clássica para nos referir à música tradicional europeia, não por ser a mais usada, mas por consentirmos que clássico é algo que permanece atual, mantendo seu valor no tempo sendo sempre referência. E por ser assim valioso foi apropriado pela classe burguesa. Isso não significa que o universo de conhecimentos clássicos em música se

---

<sup>23</sup> <https://diplomatique.org.br/chico-buarque-e-georg-lukacs-estudos-sobre-mpb-e-teoria-academica/>

encerre no repertório clássico. O que nos interessa agora é sublinhar o nível de complexidade e elaboração dos conhecimentos musicais ao darem respostas às demandas igualmente complexas da realidade concreta, o que implica diretamente na disponibilidade desse acervo intelectual na sociedade de classes antagônicas.

Refletamos: a música foi se tornando um tipo de objetivação altamente elaborada, se desenvolvendo de sobremaneira à medida que era socialmente demandando cada mais trabalho para sua produção, da composição à execução. Na sociedade capitalista aquilo que demanda muito trabalho possui valor de troca igualmente elevado, o que faz com que, em geral, somente as classes abastadas possam fazer e fruir essa música valiosa e eterna.

Constatamos a todo tempo que a luta de classes é também uma luta espiritual. Isso significa que os perdedores não terão apenas prateleiras e estantes pilhadas, mas terão que contar com parcos instrumentos da inteligência humana para apreender a realidade que os cerca. Disso também advém uma inadequação do indivíduo ao gênero, limitando as possibilidades de serem totais, omnilaterais. Lembremos que a omnilateralidade não se restringe à dimensão epistemológica e gnoseológica, ou seja, não se reduz à validade dos conhecimentos e nem como o ser humano pode conhecer o mundo, mas sim como ele transforma o mundo e se constitui o ser que é, na história.

Seguimos procurando responder à perguntas que se impõem a nossa pesquisa, mas elas seguem a mesma dinâmica dialética entre necessidade e satisfação, pois somos continuamente indagados. Ao afirmarmos não haver uma distinção entre popular e erudito e ao equivalermos a noção de clássico a de erudito, somos convidados a uma nova reflexão. Se a música popular é feita com base nos fundamentos sistematizados pela música erudita, também a música que era feita nas nobres cortes e igrejas também tinham sua origem popular. Nos parece que a dimensão dialética entre clássico e erudito é originariamente constituinte do fenômeno música. Nesse caminho reflexivo nos irrompeu uma nova dúvida: É somente o repertório tradicional europeu que atende aos requisitos de conhecimento clássicos?

### 3.2.3 Conhecimento clássico é conhecimento erudito?

A etimologia da palavra clássico, segundo Saviani (2010), remonta a Roma Antiga (578-573 a.C.). Em ocasião de um senso populacional ordenado pelo então rei Servio Tulio, os romanos foram distinguidos em cinco classes, sendo a classe mais abastada considerada *classico*. Vemos que na Antiguidade, um período ainda distante do

nascimento do capitalismo, o termo se referia ao acesso aos bens, ou seja, à posse. Já no século II d.C., o termo foi utilizado para designar escritores que tinham prestígio pela qualidade de suas obras (*classicus scriptor*). Neste uso da palavra o conceito remete à ideia de qualidade. Conforme afirma Ferreira (2019), a categoria *valor* é imprescindível à compreensão da noção de clássico, uma vez que o uso do termo pela pedagogia histórico-crítica pressupõe valoração do conhecimento em função de suas eficiência, atualidade e disponibilidade na prática social.

A proposição histórico-crítica acerca dos conteúdos escolares indica que estes devem ter fundamento nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, e devem corresponder aos *conhecimentos clássicos*. Consideramos haver relações entre as acepções e aplicações do termo *clássico* na música e na pedagogia histórico-crítica, pois ambas conferem ao que é clássico uma característica de apurado e modelar. Conferem também, ao clássico, a característica de ser algo antigo e atual, ao mesmo tempo; logo, é também, algo eterno.

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado sendo, frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus bodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010, p. 16).

Ao analisar os fundamentos do conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica, Ferreira (2019) nos lembra que Saviani, ao dissertar sobre as características de permanência e referência dos conhecimentos clássicos, explica que não basta que tais conhecimentos sobrevivam ao tempo, pois é necessário que sejam identificados como referência. A atualidade do conhecimento é aliada à sua condição de exemplar para compreensão dos fenômenos.

Podemos, portanto, apontar que existe estreita relação entre a acepção musical do termo clássico, sinônimo de erudito<sup>24</sup>, e os conhecimentos clássicos defendidos pela pedagogia histórico-crítica. Percebemos que o uso do termo clássico na música se dá pelas mesmas razões no trato com o conhecimento escolar. O clássico, no conhecimento escolar corresponde a elaborações com altíssimo grau de desenvolvimento, que permanecem com sua validade ainda que tenham sido desenvolvidas no passado, ou seja, refere-se a repertórios que dependem de conhecimento e técnicas específicas, de espaços e métodos específicos e, evidentemente, do professor, aquele que faz a mediação dos signos entre os indivíduos e os conhecimentos. Para além de semelhanças, são relações históricas que fazem da música chamada erudita ser parte do que é considerado saber erudito. Se assim fosse com a música popular, esta estaria relacionada às formas cotidianas de conhecimento, diz respeito ao senso comum.

Vimos, contudo, que essa linha que separa os rótulos “popular” e “erudito” não é nem mesmo tênue, posto que é relativizada pelo contexto em que é empregada. Frisamos que há gêneros de música popular que, embora sejam provenientes da experiência prática, sem acesso a métodos formais, foram sendo sistematizados ao longo de seu percurso histórico. Esse é o caso do jazz e do choro que, no decurso da história, foram deixando de ser conhecimentos meramente cotidianos para alçarem níveis de complexidade que até hoje interrogam nosso intelecto e mobilizam nossos sentimentos.

Renomados músicos desses gêneros foram pessoas que de algum jeito trilharam um caminho formal de desenvolvimento da música<sup>25</sup>, ou seja, estudaram música, entraram em contato com o rico acervo cultural e ao mesmo tempo desenvolveram suas capacidades e subjetividades. Insistimos que não nos convém adentrar nesse debate, mas admitimos a importância do tema para outros estudos. Precisamos ressaltar que a sistematização do jazz foi possível somente porque os músicos que o fizeram detinham algum conhecimento clássico, como os estudos de harmonia e, especialmente, a leitura e a escrita<sup>26</sup>. É difícil afirmar que a apropriação do choro na atualidade pode se dar sem

---

<sup>24</sup> O termo erudito é oriundo do latim *eruditus*, participio passado de *erudire*, educar, polir. Aquele que recebeu instrução, que não mais é rude, é um *ex-rudis*, erudito.

<sup>25</sup> Os músicos pioneiros do choro que tocavam percussão ou instrumentos de corda eram por excelência músicos que aprenderam por vias informais, diferentes dos instrumentistas de sopro e piano, que passaram por rigorosos métodos de ensino tradicional de música.

<sup>26</sup> Segundo o historiador Erick Hobsbawn (1990, p. 43-44), o jazz surge no final do século XIX e “os primeiros músicos de jazz eram totalmente autodidatas” e, vale ressaltar, negros. O autor afirma também que, a partir dos anos 1930, com o jazz já sendo executado por brancos, os músicos negros procuram aprimorar a técnica e desenvolver o estilo, de modo que pudessem garantir sua superioridade musical. [...]

ensino, restringindo-se ao contato direto com as rodas de choro, como era tradicionalmente no final do século XIX e início do XX, marcadas pela competição e improviso. (CAZES, 1998).

O que nos vale nesse momento é considerar que a evolução sistemática de algumas manifestações musicais cotidianas para suas formas e conteúdos mais complexos ocorreu ao passo que elas se distanciaram do cotidiano. Não é toda música que atende pela alcunha de popular que está disponível nas esferas cotidianas da prática social. A presença delas em ambientes de execução pode sim ser democrática em alguma medida, mas a compreensão de sua dimensão concreta não é disponibilizada na imediatez da cotidianidade. No que tange ao aspecto estético, não existe uma linha precisa que separa a música popular de um lado e a erudita do outro; no entanto, numa dimensão histórica e com fins pedagógicos, podemos afirmar que há essa separação no contexto da luta de classes, isto é, na apropriação unilateral das objetivações superiores por parte da classe dominante.

Esse debate suscita algumas ponderações acerca da música e sua disponibilidade na atualidade. O suposto acesso facilitado às esferas não cotidianas do saber e à riqueza “multicultural” que a internet proporciona pode ser questionado por alguns pontos, mas daremos destaque especial à questão da validade dos conhecimentos disponibilizados na rede mundial de computadores e à discussão sobre a ausência daquele que os transmite.

Nesse ponto tocamos em uma questão epistemológica, uma vez que o rol de conhecimentos disponíveis na rede virtual não passa pelos crivos sociais relevantes à questão do saber clássico. No presente momento em que se acirra o negacionismo e as desinformação proporcionada pela enxurrada de *fake news*, há ainda a presença mais pujante do enviesamento ideológico, pois o campo político conservador que se vale dessas estratégias de cooptação de subjetividades busca tão somente a manutenção de privilégios. Estamos ponderando que, por não haver meios para o indivíduo auferir a autenticidade do que se proclama como verdade numa realidade virtual, o resultado dessa apropriação pode ser mais alienação. No caso da educação musical, a alienação provém, além do aspecto ideológico, de formações depauperadas, muitas vezes reduzidas a técnicas, exercícios de repetição e informações descontextualizadas.

---

atualmente os músicos de jazz são ainda grandes experimentadores, explorando até a últimas consequências os recursos técnicos de seus instrumentos, tentando, por exemplo, tocar trompete com a flexibilidade de um instrumento de madeira, ou trombone com registro de trompete”.

Abreu (2018) assinala que a música na sociedade capitalista possui papel contraditório; pois ao mesmo tempo que pode elevar as subjetividades pode também depauperá-las. Embora reconheçamos a importância da prática musical cotidiana, superar a cotidianidade e oferecer outros horizontes devem ser o que orientará o trabalho educativo musical. Não é o intuito impedir o acesso do aluno à música popular, mas sobretudo oferecer a ele mediações para que sua interação com essa música possa ser mais rica. Se, conforme apregoa Saviani, temos que distinguir o essencial do acessório na hora de selecionar os conteúdos escolares, é preciso que igualmente os alunos possam fazer essa distinção ao se relacionarem com a música na prática social cotidiana.

Sobre a atividade de transmissão dos conteúdos clássicos, reafirmamos que o trabalho educativo é aquele que intencionalmente produz na subjetividade do aluno condições para ele se desenvolver em suas máximas possibilidades. Isso se dá por meio da transmissão de conhecimentos historicamente consolidados, o que implica a presença de um indivíduo que já se apropriou desses saberes. A aula, como forma do trabalho educativo, só acontece na presença do professor e do aluno. É na presença do aluno que o professor tem a possibilidade de rastrear as relações nas quais o destinatário está imerso, podendo identificar quem é o aluno concreto, maquiado de aluno empírico, em sua apresentação fenomênica. Percebendo analiticamente o aluno, o docente poderá adequar a *forma aos conteúdos e aos destinatários*. Dito de outra forma, **compreender quem são os destinatários nos ajuda a discernir o que é essencial e o que é acessório no conjunto de conteúdos clássicos**. (SAVIANI, 2011; 2012).

Dessa forma somos confrontados por dois problemas, é preciso identificar o que é clássico dentre os conhecimentos musicais e ainda definir o que é essencial ou acessório, tendo em vista os limites da formação escolar. O problema é que se vê um constante afastamento entre docentes e discentes, um acirramento das distâncias sobretudo físicas.

Será que as aulas pelo computador, celular ou *tablets* podem ser equivalentes ou superiores ao ensino presencial? Vale ressaltar que esse debate está muito em voga, uma vez que o atual Governo Federal defende o ensino a distância para o ensino público, especialmente em formatos de “ensino remoto” fortalecidos pela situação da pandemia do novo coronavírus que assola o país, o que para nós acirra ainda mais a distância entre os alunos da classe trabalhadora e aqueles da elite. Mesmo antes desses eventos, Duarte (2008) já nos chamava a atenção sobre a “sociedade das ilusões”, que dissimula uma aura de liberdade que nunca se efetiva na vida dos indivíduos. Vemos um presente onde a cooptação das consciências é parte da estratégia de convencimento popular, operada a a

todo tempo, a partir da manipulação de conhecimentos e informações, como no caso das *fakenews*. Saviani (1982) nos lembra que a verdade é revolucionária, ao passo que a burguesia conservadora não tem interesse em compartilhar os conhecimentos humanos que indicam a sua natureza histórica.

### 3.3 O cotidiano e a educação musical

As primeiras oportunidades de apropriações no percurso da humanização do ser ocorrem no cotidiano. Nesse nível de sociabilidade, ou seja, de interação imediata com a cultura, a apropriação permite que o indivíduo tenha acesso aos conhecimentos sobre a língua, os utensílios e os costumes. Estes são saberes cotidianos, pois qualquer indivíduo inserido na cultura se apropria tacitamente dessas primeiras formas de ser na sua própria existência ordinária. Nesse caso, dizemos que a apropriação acontece de maneira espontânea. “A característica dominante na vida cotidiana é a espontaneidade” (HELLER, 2014, p. 47).

Se mediação pressupõe uma autorreflexão suscitada pela realidade material e promove uma elevação da consciência a um patamar superior (GAMA, 2015), ela não somente se interpõe não entre o indivíduo e o mundo, mas também entre o homem inteiro e o homem inteiramente (Heller utiliza os termos cunhados por Lukács para se referir ao ser do cotidiano e aquele que se eleva sobre ele). Heller afirma que a espontaneidade é uma característica ontológica uma vez que mesmo ao se relacionar com objetivações não cotidianas o ser humano o faz também espontaneamente.

Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana. (HELLER, 2014, p. 46).

Tanto a satisfação quanto a produção de necessidades se dão primeiramente no nível espontâneo, pois têm relação somente com as demandas do mundo imediato. Dessa maneira, o indivíduo é produzido apenas na sua singularidade, havendo ainda um longo percurso para atingir o patamar de ser genérico, pois “estão muito longe de expressar a totalidade, a essência do indivíduo” (HELLER, 2014, p. 48). As necessidades imediatas, portanto, são oriundas da relação do indivíduo singular com o mundo cotidiano, já as necessidades superiores nascem de relações “supracotidianas” do indivíduo com o mundo.

A egoísta tendência espontânea do indivíduo no cotidiano é quebrada pelo reflexo artístico e científico. Trata-se de relações de ordem superior, que partem do cotidiano e se elevam, homogeneizando a heterogeneidade que o caracteriza. A ciência e as artes servem de mediação para uma relação mais consciente do ser humano e sua universalidade. Sem o aporte das mediações mais ricas desenvolvidas pela humanidade, a relação do indivíduo com o mundo é em geral simplória e pode se resumir à manutenção da existência em suas necessidades mais primárias.

Segundo Heller (2014, p. 57-58), apesar do cotidiano estar mais propenso à alienação ele não é por excelência o seu reino. “Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada.*” Sublinhemos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do individual-particular – uma condensação “prismática”, por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa pode manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividades próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso, o ser e a essência não se apresentam separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas, na produção em que tudo isso é possível para os indivíduos de uma dada época e no plano máximo da individualidade – e, por conseguinte, de desenvolvimento humano-genérico – característico de tal época.

Essa afirmação da filósofa não livra a esfera não cotidiana de produzir suas alienações, mas ao contrário. Como assinalamos ao longo de toda exposição e desde seu início, não há como tomar a ciência e a arte como isentas das contradições históricas do capitalismo. Seria uma aceção demasiada definitiva, positivista, o que não condiz com a dialética adotada pelo pensamento marxista.

O ser se apropria das formas mais básicas de ser apenas sendo; contudo não significa dizer que tal se dá de maneira totalmente aleatória, caótica e desinteressada. Não podemos dizer que não há intencionalidade, por exemplo, quando uma pessoa ensina uma criança a escovar os dentes. Esse tipo de conhecimento não demanda elaborações sofisticadas a seu respeito, basta que se saiba que é importante para a friccionar um utensílio com creme dental nos dentes assim e assim. Notemos que esse processo educativo cotidiano requisita apenas os já mencionados três tipos de conhecimento circunscritos a essa esfera: a língua, para que alguém que ensina transmita a quem aprende

como e por que se faz; a maneira mais desenvolvida e compartilhada socialmente de se utilizar a escova, a pasta, a pia, o banheiro etc.; e as regras sociais sobre a importância da prática de higiene bucal.

Para um processo de transmissão de conhecimentos não cotidianos é preciso, além da intencionalidade, de alguém que domine o saber em questão e que, ao abordá-lo como conteúdo de ensino, consiga alcançar as relações históricas que o envolvem. Afinal, os conhecimentos mais ricos — como a ciência, a filosofia e as artes — são aqueles que desvelam as aparências dos fenômenos, revelando as relações múltiplas e contraditórias que o compõem. Além disso, não é necessária somente a figura do professor, pois é preciso ter definido o currículo escolar, ou seja, conhecer os elementos e atividades que acontecem dentro do espaço e tempo escolar e que possuem relação umbilical com a atividade nuclear da escola, qual seja, a transmissão de conhecimentos não cotidianos. Como executar um trabalho educativo se o professor, ainda que dominando toda a teoria musical, não consegue estabelecer no pensamento concreto as relações históricas das quais o objeto de estudo está embebido? A partir desse questionamento faz-se importante refletirmos sobre: o papel da história como elemento catalisador da relação entre o conhecimento e a realidade concreta; e a música popular como forma de aproximação dos contextos eruditos aos populares, estreitando a relação entre as esferas cotidianas e não cotidianas.

O leitor deve ter percebido que quando usamos os termos *objetivações superiores* e saberes *não cotidianos* estamos nos referindo à teoria do cotidiano e ao seu desenvolvimento no estudo da educação escolar, já mencionados nessa exposição. A despeito das diferentes terminologias, estas tratam do mesmo fenômeno de desenvolvimento histórico do conhecimento humano, seu afastamento das relações imediatas *pari passu* a sua elevação à condição de referência. (HELLER, 1987; DUARTE, 1993).

A partir desses apontamentos, encontramos na relação entre as esferas cotidiana e não cotidiana não somente o papel da história da música, mas também o papel da música popular no currículo da educação escolar. Se o objetivo da educação escolar é proporcionar ao ser humano condições para se desenvolver em suas máximas possibilidades mediante a apropriação da cultura não cotidiana, nos parece haver dois pontos de partida em direção à totalidade: o indivíduo singular e o cotidiano. Essa perspectiva não é originalmente nossa, pois Saviani (2012) já havia elaborado uma reflexão acerca da importância da *prática social* e do *aluno concreto* para a educação

escolar. O ensino de música deve conciliar de maneira potencialmente rica os conhecimentos clássicos com os conhecimentos populares, pois não há a substituição de um pelo outro, mas uma intervinculação. Concordamos com Kehrr e Benedetti (2008), quando as autoras, ao dissertarem sobre a educação musical e o seu papel nas esferas do conhecimento, afirmam que “[...] abordá-la apenas como prática social cotidiana pode ser tão incorreto como abordá-la apenas como arte, como prática social não-cotidiana”. (2008, p. 40).

A cultura cotidiana como única possibilidade de acesso à música pode significar a negação sumária da potência humana aos indivíduos. Se ouvirmos somente a música dos aplicativos de *streaming* da moda, não estaremos nos endereçando à totalidade da riqueza humana. Para Heller (2014) as sociedades antigas orientavam-se pelo passado, daí davam grande importância à tradição, ao passo que as sociedades capitalistas contemporâneas se orientam para o futuro, buscando sempre alcançar a moda. Há uma negação da tradição sob os auspícios de um futuro que nunca chega. E se estamos falando em socializar os conhecimentos que além de elevar as consciências também eleva as individualidades a níveis universais, estamos falando da transmissão de um patrimônio histórico, estamos falando sobretudo do passado.

Sob as circunstâncias do modos capitalista de sociabilidade, ficam ainda mais limitadas as possibilidades de realizarmos em nós parte significativa da humanidade genérica que existe latente em toda cultura. Ao inviabilizar o acesso à parcela de conhecimento que orbita acima da vida imediata, nas esferas superiores da cultura musical, a experiência exclusivamente imediata fratura ainda mais a condição humana, tirando-lhe as partes mais desenvolvidas. Segundo Della Fonte e Galvão (2016, p. 21), “[...] o saber espontâneo não é necessariamente falso, mas representa um saber que não conhece a si mesmo e os seus fundamentos”.

Reiteramos que a humanidade existe como potência, mas não nasce de dentro do indivíduo, pois ela é fruto da dinâmica entre a apropriação da cultura e as objetivações humanas. A humanidade a que nos referimos é o gozo do encontro do ser com a cultura em sua totalidade; contudo, como nos reconhecemos condicionados pelas formas de sociabilidade capitalista e miramos em um destino que não é este que se proclama inexorável, não é suficiente que a classe trabalhadora simplesmente desperte suas subjetividades, pois é somente na práxis coletiva que encontramos a maneira de devolver à prática social uma resposta revolucionária. Queremos assim uma teoria pedagógica que se proponha a socializar a cultura humana e que possa oferecer à marcha dos pés cansados

mais que pavimento - que possa oferecer condições de enriquecimento das consciências, para que não lhes falte discernimento para identificar as pontes e os buracos.

Denunciamos haver um acirramento dos limites quando o trabalho educativo pretere a existência de conhecimentos clássicos no ensino da música, ou seja, práticas educativas restritas ao universo do aluno, trabalhando repertório e ideias circunscritas às suas necessidades imediatas. Da mesma forma, criticamos as propostas escolares de educação musical que priorizam a teoria musical e a técnica performática e ignoram a base do indivíduo sobre a qual será produzida a humanidade genérica, seja negando suas necessidades superiores, seja execrando seu repertório. Defendemos uma educação musical cujo ponto de partida — o indivíduo particular e seu cotidiano — possa ser beneficiado pelo enriquecimento de mediações no fim do processo.

### 3.3.1 Ensino contextualizado de música contextualizada

Saviani (2011) afirma que a prática social é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, de modo que ela é percebida inicialmente em sua dimensão empírica e após a apropriação dos conhecimentos é apreendida em sua concretude. Diante dessa colocação, entendemos que a ideia de prática social como base do trabalho educativo nos fornece condições para pensarmos a disponibilidade dos saberes clássicos nos níveis materiais e imateriais. O trabalho educativo não deve ser orientado somente pelas necessidades imediatas do *aluno empírico*, mas deve ser guiado sobretudo a partir da identificação do *aluno concreto*, atendo-se aos elementos que se voltam para o desenvolvimento de necessidades superiores. Necessidades essas que, por serem superiores ultrapassam a dimensão imediata e deixam a materialidade para nascerem da barriga da fantasia. É nas possibilidades e no vir a ser do indivíduo que deve agir o trabalho educativo. O trabalho educativo deve partir daquilo que a criança tem e do que ela já sabe.

Segundo Martins (2013), a psicologia histórico-cultural afirma haver uma grande importância no que o aluno já traz como bagagem intelectual. Tal importância não é em razão de uma supervalorização da autonomia e da independência da criança, mas porque afirma que a partir das capacidades já desenvolvidas é que deve agir um ensino desenvolvente. É no que já foi desenvolvido que encontramos o sêmen do que deverá e poderá ser desenvolvido – é no que a criança já sabe que habita o que a criança saberá. Em se tratando de uma teoria que confere ao desenvolvimento do psiquismo uma

dinâmica dialética entre as esferas intersíquica e intrapsíquica afirmamos que “É necessário, antes de tudo, conhecer e valorizar o conhecimento musical informal dos alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano” (KEHRR; BENEDETTI, 2008, p. 40).

Com base no que discutiremos acerca das formas espontâneas de apropriação da cultura, da fetichização da música no cotidiano e da alienação produzida por ela, podemos explicar o distanciamento que há entre os indivíduos da classe dominada e as objetivações mais elaboradas no campo da música. É interessante, além de óbvio, como a luta de classes permeia todo nosso debate e nos oferece subsídios para a reflexão sobre a dialética entre o saber popular e saber erudito.

É no raso substrato de humanidade que configura o cotidiano que são apropriadas as formas mais básicas e elementares de ser humano. É no cotidiano que detectamos a necessidade de transformação dos modos de produção capitalista, contudo, é nos conhecimentos não cotidianos que encontramos as possibilidades de transformação. Para superar a mediocridade cotidiana, o ser humano não encerra suas formas imediatas de apreensão da realidade, mas incorpora a ela mediações que o instrumentaliza para uma apreensão não mais da realidade como ela se apresenta imediatamente, mas agora marcada por determinações.

Realizadas essas ponderações, precisamos retomar a questão do desenvolvimento das necessidades superiores. As necessidades se tornam superiores à medida que demandam objetivações superiores, e vice-versa. Uma perspectiva historizadora da música revela a essência do fenômeno ao por em evidência a dinâmica de complexificação da produção e das necessidades humanas. Lembremos da dinâmica de satisfação de necessidades que dialeticamente incorre na criação de uma outra necessidade, agora de nova ordem.

A geração de novas necessidades se relaciona historicamente com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Se novas necessidades são geradas em graus de complexidade cada vez mais elevadas, os conhecimentos que subsidiam a satisfação dessas necessidades, bem como sua transmissão, são diretamente influenciados por essa dinâmica evolutiva. Estamos afirmando que a música, o conhecimento musical e a educação musical evoluem historicamente juntamente com a satisfação e o desenvolvimento de novas necessidades.

Não é nosso fim apenas estabelecer relações históricas e dialéticas entre os fenômenos, posto que é preciso compreender criticamente o *dever ser* do ensino de

música na educação escolar. Nesse sentido, o presente capítulo avança dissertando sobre as contribuições das propostas de educação musical que se alinham à concepção de formação humana e educação escolar da pedagogia histórico-crítica.

Essa é a razão de recorrermos às análises de Abreu (2018) e Costa (2012), pois estes apresentam como o desenvolvimento dessas propostas de ensino se relacionam com o desenvolvimento da sociedade capitalista, para evidenciar como na atualidade as formas de apropriação da cultura musical se apresentam como impossibilidades a um projeto de formação omnilateral.

## CONCLUSÃO

Na tarefa de captura das determinações que condicionam o fenômeno do tratamento dado aos conteúdos escolares de música, buscamos perceber as contradições que encharcam os contextos, desembaraçando o emaranhado de seu desenvolvimento histórico. Esse fluxo e refluxo pulsante de reflexões orientado pelo método de Marx é um desvelar da trama histórica, pois sua síntese conclusiva se vale das relações determinantes entre passado, presente e um possível futuro. Seguiremos nossas conclusões nessa constante de retornos às bases teórico-conceituais e à história, para continuarmos avançando nas análises e proposições.

Foi nesse intuito de reconhecer e traçar as contradições determinantes nos conteúdos musicais na educação escolar que fizemos o movimento analítico e histórico acerca da presença da música nas escolas brasileiras e do desenvolvimento da educação musical hegemônica.

A partir da nossa inquietação primeira acerca de uma pedagogia musical nas escolas que tenha de aporte crítico. Adotando a teoria do ser social marxista como suporte teórico, procuramos desvelar o *porquê* da educação musical escolar; explanamos sobre *como* se deu o seu desenvolvimento histórico no Brasil; e também analisamos o desenvolvimento histórico das teorias pedagógicas hegemônicas que fundamentam o ensino de música nas escolas brasileiras. Desse modo, obtivemos dados que evidenciaram que a educação musical nas escolas do país não oferece condições para que os alunos se apropriarem da totalidade da cultura musical. Mais que isso, as análises nos deram importantes pistas para pensar os conteúdos escolares de música, uma vez que pudemos compreender a razão de ser da escola e da música na constituição do ser humano.

À medida que desvelamos a educação musical numa perspectiva histórica foi possível percebermos avanços e limites, ou seja, notamos que existem possibilidades tanto na incorporação das virtudes quanto na superação dos vícios das teorias hegemônicas. Tanto do ponto de vista da grandeza do patrimônio cultural musical como do ponto de vista pedagógico, afirmamos que a atual educação musical nas escolas está distante de produzir a humanidade nos indivíduos. A negação dos conhecimentos a eles repercute na formação destes que, sem o aporte das ricas mediações dos conhecimentos clássicos, tem dificuldade de superar a simplicidade do cotidiano e, assim, possivelmente não desenvolvem necessidades para além dele – lhe é interrompido o caminho à sua genericidade.

### **Para além da curvatura da batuta: elementos para uma educação musical crítica**

Saviani afirmou que a pedagogia nova, propondo-se revolucionária, veio a se tornar a pedagogia hegemônica, ao passo que chegou a ser incorporada pelo senso comum. Segundo o autor, “[...] no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.” (SAVIANI, 2012, p. 60). Conforme analisamos as propostas de ensino de música, pudemos constatar que o que é identificado por Saviani acerca das teorias pedagógicas pode ser aplicado aos métodos de educação musical – compreendemos haver alinhamento histórico-filosófico da educação conservatorial com a tradicional (em parte menos significativa com a tecnicista), e dos métodos ativos com a educação nova (guardadas as devidas especificidades da primeira e da segunda gerações dos métodos ativos). Ademais, os métodos ativos de educação musical, a exemplo do ideário escolanovista, também são apropriados pelo senso comum. É comum ouvirmos argumentos a favor do ensino de música que se pautam no desenvolvimento da expressividade e da criatividade, ou seja, na aquisição de competências socioemocionais. É nesse sentido que buscamos entortar a vara da educação musical, “[...] e para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso”. (SAVIANI, 2012, p. 60).

À medida que faz a crítica à pedagogia nova, Saviani busca incorporá-la e superá-la. A escola tradicional também é superada, ao passo que superando a escola nova ele indiretamente supera sua antecessora, a precursora de seu desenvolvimento. Se uma chave para anatomia do macaco está na anatomia humana, cremos que a crítica aos métodos ativos é o caminho mais promissor para uma educação musical de viés crítico que supere a ambas propostas, nova e a tradicional. Importante frisar que percebemos também que existem relações entre o ensino conservatorial e a escola tecnicista. Segundo Saviani (2012), o tecnicismo foi uma resposta à exaustão da escola nova. Agora o problema a ser corrigido pela educação escolar era a inadequação dos indivíduos ao processo produtivo, de modo que o marginalizado é aquele que não sabe fazer. Igualmente, o ensino conservatorial, em fase pré-capitalista de maneira mais contundente, era destinado à formação do músico profissional, era totalmente voltado ao método, à repetição, à tarefa parcelada e à técnica, ao *saber fazer*.

Como estamos trabalhando com relações de equivalência entre a pedagogia escolar e a educação musical, entendemos que os métodos ativos correspondem à uma concepção de indivíduo calcada na pedagogia da existência (ABREU, 2014), assim como escola nova (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012) enumera três teses que traçam relações contraditórias entre a escola nova e a tradicional, desmistificando e invertendo a visão de que a escola nova é portadora de todas as virtudes e a tradicional, de todos vícios. Afirmamos então que a proposta dos métodos ativos da primeira geração seria a proposta de educação musical que mais se aproxima de uma concepção democrática de educação no que tange à socialização dos conhecimentos musicais. Não à toa coincidem historicamente com a estabilização da classe burguesa como dominante na nova sociedade, o assentamento de um modo burguês de ser, a consolidação da sociedade burguesa. Contudo, como não tinham a transmissão de conhecimentos como um fim da educação, não almejavam instruir o ignorante, a primeira geração dos métodos ativos encontram arestas para se adequar à proposição de Saviani sobre democracia e educação escolar.

Com efeito político, uma dessas três teses enumeradas por Saviani (2012), afirma um caráter revolucionário da pedagogia da essência, uma vez que advoga a igualdade (formal) e a irrestrita socialização do patrimônio cultural. Em acordo com Mészáros (2008), reconhecemos que há limitações em proposições que almejam transformações significativas na sociedade e que visam a igualdade formal por meio de lutas por vias institucionais burguesas. De igual maneira, não abandonamos nossa crença de que a formação de consciências mediante a educação escolar deve ser um catalisador da mobilização popular, de modo que compreendemos a escola burguesa numa perspectiva estratégica. Como nosso olhar busca alcançar um outro futuro, almejamos a superação da escola burguesa a partir de sua apropriação.

### **Superando os métodos ativos**

Os métodos ativos da primeira geração empreenderam uma superação da concepção de ensino tradicional até então marcados pela técnica, pelos conhecimentos e repertório tradicional, em parte negando-o, em parte conservando-o. Essa geração marca uma ruptura na *forma* (como ensinar), no entanto se apresentam como continuidade quando o assunto é *conteúdo* (o que ensinar). Os conhecimentos ensinados pelos novos métodos eram os mesmos do ensino conservatorial, havendo apenas algumas diferenças

quanto ao repertório, pois pedagogos como Carl Orff e Zoltán Kodály trabalhavam também com músicas tradicionais de suas nações (FONTERRADA, 2008).

Kodály acreditava que o uso de canções folclóricas pudesse aproximar os alunos de conceitos tradicionais, a partir da experiência com rimas, frases e formas (FONTERRADA, 2008). Vemos que, embora houvesse uma pequena mudança com o incremento no repertório trabalhado, os fundamentos teóricos, bem como a escrita e a leitura tradicionais, mantinham-se como imprescindíveis. Costa (2012, p. 78) afirma ainda que entre os aspectos que foram conservados pelos métodos ativos da primeira geração “[...] temos a centralidade do professor; a prescrição de repertório e técnicas; a compartimentalização curricular [...]”.

Com a mudança da *forma*, o *conteúdo*, embora mantido, era reorganizado e aliado à experiência prática, como no caso de Dalcroze, que associava a apreensão da música e seus fundamentos ao movimento corporal, dando centralidade à rítmica. A adoção da prática/atividade como método de ensino é a especificidade principal do grupo que se opôs à inatividade e à passividade do ensino tradicional. (FONTERRADA, 2008).

Costa (2012, p. 78) afirma que entre os aspectos que foram conservados pelos métodos ativos da primeira geração “[...] temos a centralidade do professor; a prescrição de repertório e técnicas; a compartimentalização curricular; a repetição mecânica presente em algumas concepções, como na do Método Suzuki”. Apesar das rupturas e continuidades, há um elemento de contradição apontado por Abreu (2014, p. 134-135):

Neste momento, é importante destacar um ponto contraditório. O início dos métodos ativos em educação musical não se desvinculou totalmente do repertório tradicional; na verdade, ele era justamente o conteúdo trabalhado em aula. Isso implica que, nesta primeira fase, não podemos considerar a crítica à transmissão de conhecimento como total, isto é, expandida aos conteúdos aplicados. O que se altera, neste caso, é o objetivo educacional com o qual a música tradicional é utilizada. Antes, ela era tomada pela meta da execução perfeita do repertório; agora, é considerada como via para o desenvolvimento da expressão através da experiência. Portanto, ao mesmo tempo em que podemos dizer que a transmissão de conhecimentos manteve-se valorizada na fase inicial dos métodos ativos em educação musical, dada a manutenção do repertório tradicional, podemos considerar que foi desvalorizada, num sentido mais profundo, dos objetivos da educação; a razão disso é que tal transmissão não visa mais a reprodução pura e simples de tais conhecimentos, e sim o desenvolvimento das capacidades expressivas humanas. Esta visão da pedagogia musical segue a tendência das ideias educacionais do início do século XX.

Embora houvesse preocupação com a transmissão dos conhecimentos tradicionais, as pedagogias da primeira geração dos métodos ativos não encontravam nos conteúdos de ensino a centralidade que lhes é conferida no trabalho educativo, conforme preconizado pela pedagogia-histórico-crítica. Ao contrário, o objetivo da educação musical está ligado ao desenvolvimento de “capacidades expressivas humanas”, marca principal do escolanovismo e fundamento da pedagogia das competências, como expressa a BNCC. Vemos então que, embora aparentemente os métodos ativos da primeira geração fossem modelos educacionais que possuísem caráter emancipador, a emancipação pregada não ultrapassa o nível do indivíduo e sua subjetividade.

O que nos vale notar é a migração da compreensão de mundo e ser humano que se empreendia no nascente pensamento pós-moderno, o que se refletiu na educação musical. Os educadores da primeira geração dos métodos ativos estariam localizados historicamente no período de transição entre a hegemonia dos pensamentos de tradição moderna e seus sucessores:

[...] esses educadores musicais representam, também, um movimento de transição entre a Modernidade e a Pós-modernidade; embora ainda ancorados em valores universais, revelam posturas educativas revolucionárias, típicas do momento que se segue. (FONTERRADA, 2014, p. 23).

Continua a autora:

Mas nota-se em alguns deles, justamente os que exerceram maior influência no Brasil, a presença de uma postura alternativa, que ultrapassa a questão da Pós-modernidade e baseia-se na ideia segundo a qual a música é inerente ao homem e, por isso, fundamental para o desenvolvimento humano. (FONTERRADA, 2014, p. 24).

O inatismo ou o citado essencialismo transcendental é uma concepção de ser humano e de desenvolvimento de suas capacidades que não coadunam com a perspectiva crítica, conforme já apresentamos. Nos métodos ativos da segunda geração, podemos perceber que a heterogeneidade dos educadores desse período não é absoluta, pois as propostas convergem para a ideia de um protagonismo da individualidade que, a partir da criação, pode para alcançar patamares universais. Outro aspecto evidente é a preponderância da escuta ativa aliada à exploração das possibilidades sonoras, em lugar de exercícios repetitivos e de prescrição teórica. A respeito do paradigma da criatividade proposto por esse grupo, Abreu (2018) faz um interessante paralelo com a proposição de

Saviani (2012), ao criticar a escola nova e sua proposta de equivalência entre ensino e pesquisa.

Saviani (2012) afirma que a equiparação entre ensino e pesquisa acaba por inviabilizar ambos. Se pesquisa é incursão sistemática e replicável no desconhecido e se ensino é a transmissão de conhecimentos consolidados, certamente são conceitos diferentes. O que Abreu propõe é que podemos estabelecer paralelos entre *composição* e *pesquisa*, pois ambas atividades têm a intenção de produzir algo novo. A partir dessa análise, entendemos que, ao privilegiar a composição na prática pedagógica e prescindido das especificidades do trabalho educativo, anula-se qualquer possibilidade de produção da alta cultura genérica nos indivíduos singulares (ABREU, 2018). O paradigma idealista da criatividade toma o centro do processo educativo e qualquer aspecto que remeta à tradição musical é tolhida. Dessa forma, reafirma-se que tais métodos se aliam a uma perspectiva escolanovista e, portanto, conservadora e burguesa.

Segundo Abreu (2018), é possível estabelecer esse fio condutor entre os métodos ativos da segunda geração, desvelando características que lhes são comuns. Duarte (2006), a partir de critérios objetivos, apontou relações determinantes que mostram abrigadas sob o guarda-chuva “aprender a aprender” as propostas educativas marcadas pelo pensamento pós-moderno do século XX. Valendo-se dos critérios utilizados por Duarte, Abreu (2018) estabeleceu uma relação entre o “aprender e aprender” e os métodos ativos da segunda geração. A conclusão é que essas são propostas metodológicas que, embora possam ser empregadas em contextos progressistas, são baseadas em epistemologias liberais e acabam se alinhando à concepção não crítica de educação.

Ao invés de serem apresentados instrumentos aos alunos, estes devem descobrir as possibilidades de sons a partir da exploração do ambiente em que estão; ao invés de escutarem e reproduzirem a música do passado, devem criar algo totalmente novo a partir de si mesmos; ao invés de se apropriarem dos conhecimentos teóricos tradicionais, criam-se novos sentidos e novas formas de significação; ao invés de terem no professor a fonte segura do conhecimentos, é relativizada a verdade e a história; ao invés de preparar para fruir a sociedade a partir da música, usa-se a música como instrumento para exteriorizar emoções. Esse é o retrato da educação musical de hoje no imaginário popular: a exemplo da escola nova, os métodos que negam o ensino tradicional de música são tidos como detentores de todas as virtudes, enquanto o ensino conservatorial carrega em si os defeitos. A ideologia liberal que impregna o senso comum de forma que as concepções

escolanovistas carregarem a alcunha de virtuosas, ao passo que o ensino tradicional não só é portador dos defeitos, como é responsável por todas as mazelas.

Somente uma pedagogia que procura socializar as formas mais desenvolvidas de objetivação artística consegue revolver o solo heterogêneo do cotidiano, reorganizando-o à medida que a diversidade de seus elementos se assenta. Já uma proposta pedagógica que preconiza a educação da sensibilidade mediante: a supervalorização da experiência; o protagonismo da individualidade; a ressignificação das contradições postas pelo sistema capitalista, não promovem mudanças significativas na construção de um novo ser humano. Se é dorsal à pedagogia histórico-crítica ultrapassar as barreiras impostas pelos modos de sociabilidade do capital, não podemos ser coniventes com um ensino que ao em vez de oportunizar aos alunos alçarem patamares acima do cotidiano, busca reiterar na escola a pobreza da experiência musical imediata e espontânea do cotidiano. Tais práticas parecem requerer o status de pedagogia contextualizadas, mas nesse caso a contextualização se limita apenas ao entorno da criança, ignorando a dimensão concreta na qual estão imersas suas relações sociais.

Os métodos ativos tiveram e têm relevância na educação musical escolar no Brasil, não somente pela sua pujança na história da educação musical mundial, mas também porque ao se contrapor ao ensino tradicional, questionando a formação do instrumentista, logo prescindindo do trabalho com o instrumento, ela abriu um horizonte de possibilidades de uma prática educativa em espaços com estrutura precária, como são as escolas públicas no Brasil.

Assim como o escolanovismo, os métodos ativos surgem como um alento, uma resposta estratégica às dificuldades de se implementar uma prática educativa significativa à formação dos indivíduos nas condições reais. O relativismo apregoado pelas propostas educativas de bases pós-modernas se aproveitou do cansaço da pedagogia tradicional em um contexto de extrema dificuldade de se efetivar um ensino de música de qualidade. É preciso aceitar que uma metodologia de ensino que diz, por exemplo, que o uso de percussão corporal e a prática criativa espontânea são suficientes para uma formação musical, oferece esperança ao professor que trabalha em uma escola que não possui um instrumento sequer. Não se trata de acabar com a esperança, mas acreditamos ser necessário adequar os instrumentos teóricos à realização de transformações profundas na escola e na formação humana.

Acreditamos que conseguimos apresentar argumentos contundentes que deslegitimam a ideia de superioridade dos métodos ativos, uma vez que mostramos seu

caráter antidemocrático, reprodutivista e anticientífico. Ainda faz preciso que apontemos alguns limites e possibilidades dos métodos de educação musical sob o prisma da pedagogia histórico-crítica.

### **A negação de conteúdo**

Quando vemos a negação de transmissão de conteúdos tradicionais pelos educadores musicais da segunda geração de métodos ativos estamos lidando com o sistema capitalista de luta de classes se manifestando em prol da classe dominante. É normal uma pedagogia que inviabilize as classes populares de se apropriarem do conhecimento musical histórico. Eis a contradição que marca a dinâmica de ascensão e manutenção da ordem burguesa capitalista, discutidas anteriormente: as mudanças de postura revolucionária para conservadora, de classe dominada à classe dominante, da perspectiva *essencialista* para a *existencialista*.

Podemos afirmar que os proeminentes educadores musicais do século XX deixaram em seu legado a pedagogia da existência levada ao extremo. A primeira geração lançou olhar para os educandos como partícipes da sociedade democrática, concentrando sua pedagogia na formação da burguesia nacional, num contexto em que ela ainda não tinha o acesso à produção intelectual musical.

Embora advogassem por um ensino de música a todos, buscando tornar acessível uma nova cultura musical em vez de formar instrumentistas, como fizera o método conservatorial, e o novo indivíduo cidadão burguês, como desejado pelos métodos ativos da primeira geração, a segunda geração fundamentou suas ideias de socialização da experiência musical – o que se mostra avesso à perspectiva de superação da luta de classes. Dizemos isso porque, ao longo da pesquisa, nos debruçando sobre esses educadores, notamos que a orientação epistemológica que impulsiona uma mudança nos rumos da educação musical é historicamente aquela que sempre teve compromisso com manutenção dos privilégios burgueses. Curioso que na educação musical o pensamento pós-modernista se reivindicava “emergente” quando na verdade era um “paradigma dominante”.

Os métodos da segunda geração, como prescindem da transmissão de conteúdos, não podem ser tratados como trabalho educativo segundo conceito cunhado por Saviani (2011), muito embora firmem seus propósitos na ideia de socializar a música (de vanguarda especialmente). Há assim uma ferrenha crítica ao ato de ensinar, conforme

acontece também nas pedagogias do “aprender a aprender”. Em relação à primeira geração, mesmo havendo a transmissão de conteúdos clássicos, os ideais de universalidade que são proclamados, quando abordados, concluem-se num idealismo subjetivista – está sempre presente a ideia de elevação da individualidade a patamares alcançados numa esfera transcendente. A realidade concreta é então disfarçada pela falsa elevação individual que se almeja alcançar com a fruição da obra de arte. Dizemos ser falsa a realização de uma superação da dimensão singular porque nessa perspectiva teórica anuncia-se as supostas independências do indivíduo frente à sociedade, da subjetividade frente à objetividade, da idealidade frente à materialidade e da casualidade frente à história. (DUARTE, 2001).

Ao educar musicalmente um indivíduo, os objetivos não devem ser formar a sensibilidade, promover a expressão individual e trabalhar a emoção como um ente superior ao próprio indivíduo. Ao invés disso deve-se proporcionar que, a partir de apropriações das objetivações mais desenvolvidas, possam ser transformadas as relações dos alunos com o mundo, ultrapassando sua dimensão cotidiana, apreendendo a realidade nas dimensões estética, ética e política.

Contraditoriamente, os pressupostos que servem de fundamentos para a formação de professores de música por todo Brasil são os mesmos que se eximem de transmitir os conhecimentos clássicos, afirmando serem estes ultrapassados. Não somente o contexto legal mina as possibilidades de socialização do conhecimento musical na sua totalidade, mas também o contexto epistemológico. E esses fatos não se dissociam, como vimos. Interessante que os autores das pedagogias que esvaziam os conteúdos a educação musical se apropriaram dos conhecimentos clássicos e então, embasados em epistemologias liberais, concluem afirmando em suas propostas que as gerações vindouras não precisam da erudição à qual tiveram acesso. São pessoas que se beneficiaram da aquisição de importantes mediações históricas e que defendem não mais ser importante a transmissão desses saberes não cotidianos.

### **A socialização da cultura letrada**

Acerca dos conhecimentos tradicionais de música, ou seja, os saberes estruturantes da música erudita, podemos reforçar a importância da escrita e leitura musical nos baseando na premissa da pedagogia histórico-crítica de socializar a cultura letrada. Quando abordamos o saber situado nas esferas superiores, não cotidianas, e

afirmamos esse saber ser sistematizado, compreendemos que o que possibilitou que fosse de tal maneira elaborado foi o advento da escrita. Sem a escrita não seria possível esse rigor, tampouco a elaboração. A escrita é uma forma sistematizada de representações que, sendo socialmente estabelecida (e portanto, compartilhada), se torna convencional, o que igualmente ocorreu com a partitura musical ou escrita pentagramática.

Ströer e Wolffenbüttel (2016) elencam algumas pesquisas que apontam para a importância do ensino de partitura para a educação musical. Apesar de todos estudos discutidos serem contumazes quanto à necessidade de socializar o letramento musical, os apontamentos feitos em sua defesa compreendem a escrita e leitura como fenômenos à parte do fenômeno musical. Essa visão compartilhada pelos autores citados implica uma cisão entre o desenvolvimento da música, dos conhecimentos musicais e da partitura, ignorando a totalidade que a conduz num movimento histórico permeado por contradições. Essa compreensão de método pedagógico se alinha, portanto, ao ensino tradicional. Tal distinção pode ter algum efeito quando atende a propósitos didáticos, mas à guisa de compreensão do fenômeno na sua totalidade, mostra-se insuficiente e infecundo. Sendo assim, parece óbvio que, a despeito dessas determinações históricas, precisamos compreender que não há como esperarmos a apropriação dos conhecimentos musicais prescindindo do estudo de suas escrita e leitura.

### **O cotidiano, a música popular e os conhecimentos clássicos**

No decorrer da investigação, o papel preponderante do cotidiano na dinâmica de apropriação e objetivação e apreensão foi se evidenciando para nós e assim nossa reflexão sobre a música popular tomou corpo. O cotidiano é a vida vivida dos indivíduos e marcada pela heterogeneidade (HELLER, 2014). A heterogeneidade citada por Heller (2014) é como a *síncrese*, expressão que Saviani usa ao definir o caos e imprevisibilidade da imagem ideal do cotidiano; em oposição à síntese, que é o movimento da realidade concreta apreendido pelo pensamento. Fato é que o cotidiano se apresenta como um tema controverso na educação musical.

Almejamos superar as dualidades operadas tanto pelo método conservatorial, que nega cotidiano, quanto pelos métodos ativos da segunda geração que rechaçam a “música do passado” em detrimento da experiência. É nesse sentido que procuramos compreender as relações dialéticas entre cotidiano e não cotidiano na sociedade capitalista, manifestadas, sobretudo, nos distintos limites de apropriação da cultura musical pelas

classes. Recordemos que a sistematização da música popular, bem como a evolução de alguns de seus gêneros para além da camada de relações cotidianas, só foi possível em detrimento do conhecimento da teoria e da linguagem musical tradicional (partitura). Eis mais uma evidência da inseparabilidade das esferas de saber da música. Não obstante, recuperamos Heller (2014), quando afirma que o cotidiano não necessariamente é alienado. Podem haver objetivações que em suas relações conseguem operar um certo ordenamento na heterogeneidade do cotidiano, de modo a elevá-las acima deste. Tão logo elas emergem, à medida de seu esforço, retornam e se diluem novamente no cotidiano. Há nessa oportunidade de mobilidade entre as esferas uma evidência sobre a importância do cotidiano para a promoção da universalidade nos indivíduos por meio da música.

Sabemos o quão pode ser pernicioso a tarefa de trabalhar um repertório popular em sala de aula, sob risco de reproduzir formas de sociabilidade que são inaceitáveis numa perspectiva revolucionária. Contudo, cabe ao professor a apreensão da realidade e aluno concretos. É também a partir desse reconhecimento que podemos chegar a temas, questões e necessidades que são de ordem superior. Acreditamos que quando o indivíduo consegue superar a prática social empírica, operando por mediações, poderá reconhecer aspectos importantes do fenômeno musical midiático, por exemplo.

A superioridade aqui citada tem respaldo no desenvolvimento histórico das potências humanas. Estamos afirmando, portanto, que o que se entende por ser humano genérico é o resultado do desenrolar da trama histórica humana, que desembocou na sociedade como conhecemos hoje. A genericidade humana não pode ser confundida com uma ideia generalista e/ou relativista. Se esta condição de gênero encontra seu desenvolvimento na história, encontramos aí um ponto de inflexão que orientou nosso olhar atencioso para a história da música. Com essa intenção, buscamos respaldo na pedagogia histórico-crítica para afirmar que os conhecimentos acerca da história da música tem inexorável importância na formação humana. Não há possibilidades de se apreender o fenômeno musical em sua inteireza prescindindo da compreensão de sua dimensão histórica. Saviani reforça a ideia da importância desse conhecimento não como argumento para um inchamento da disciplina história, mas sim pela necessidade de historicidade nos conhecimentos transmitidos pela escola.

Quando nosso argumento se amparou nas especificidades dos conteúdos clássicos nos deparamos com a proposição da pedagogia histórico-crítica que afirma estes serem os conhecimentos “científicos, artísticos e filosóficos”. Uma questão nos interpela: e a filosofia? Em nossa exposição foi preciso que discorrêssemos sobre as relações

radiculares que a música tem com a filosofia, em especial no campo da estética - reconhecemos, portanto, a dimensão basal desse conhecimento para responder nossas perguntas. O questionamento feito acerca do papel da filosofia para a educação musical escolar se acirra se pensarmos que, no nível do indivíduo, a consciência filosófica é o objetivo final do trabalho educativo. Todavia, para alcançar esse resultado não bastam aulas de música. Acreditamos que nossos esforços não estão apartados de outros engajamentos filiados à pedagogia histórico-crítica. Cremos que nossas proposições caminham ao lado de outros estudos e que, juntos, buscamos contemplar todos os conhecimentos clássicos. Assim, proposições científicas que venham a localizar e estruturar a disciplina de filosofia no currículo abordariam questões concernentes ao campo da arte e da estética.

### **Multiculturalismo**

Como pudemos auferir nas elaborações de Lukács (2018) acerca dos reflexos artístico e científico, os saberes que ascendem do cotidiano e se destacam qualitativamente ao longo do tempo se manifestam de modo distinto na música em relação às ciências. Percebemos frequentemente a pretensão de se realizar um corte entre música erudita e popular, como se houvesse uma linha no chão, a qual, a depender de um único passo, poderíamos nos localizar ou no sistemático universo científico ou no terreno espontâneo do senso comum. Afirmamos que essa brusca dicotomia não atende à compreensão ontológica marxista, pois a relação que fenomenicamente se exprime nessas duas esferas não é de mútua exclusão, mas sim de oposição complementar. Não obstante sua inseparabilidade, são complexos os limites e essa distinção binária não se sustenta em uma perspectiva crítica. Apenas pode-se operar uma separação objetiva dos termos se observadas as condições de disponibilidade desses conhecimentos no seio da sociedade capitalista, sem os quais, qualquer conclusão produzirá um estrabismo na compreensão da essência do fenômeno da educação musical. Dito isso, precisamos nos antecipar às críticas que podem incidir sobre a questão do multiculturalismo.

Essa vertente de pensamento tem na linguagem o fundamento de compreensão da realidade humana, descredenciando a história. Dessa forma, proclama-se antielitista, pois denuncia haver culturas populares tão ricas, senão mais, que a cultura erudita. Desqualificar o pensamento erudito é característico do pensamento reprodutivista, pois “uma supervalorização da cultura popular só poderia ser politicamente conservadora, na

medida em que prenderiam as pessoas nas condições em que vivem” (PENNA, 1992, p. 43).

Uma vez que operamos na busca pela superação dos métodos de educação musical a partir da identificação de seus avanços e limites, Lazzarin (2006) afirma haver pontos em que o pensamento multicultural converge para o desenvolvimento de uma educação musical crítica: “[...] entender ‘Música’ como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no Ocidente, essa organização, porém, não é natural” (LAZZARIN, 2006, p. 127).

### **A alegria nos conhecimentos musicais**

Dedicaremos um momento para trazer as contribuições de um educador marxista que dedicou parte de seus estudos ao tema da educação musical. Para o francês Georges Snyders (2008), já citado anteriormente, a escola deve agir quando é exigido que o indivíduo siga, mas não consegue fazê-lo por conta própria. A exemplo do proposto por Saviani em *Escola e Democracia* (2012), Snyders, afirma que escola deve proporcionar aos alunos a efetivação das alegrias advindas do seu encontro com a cultura. Trata-se de “[...] favorecer a confrontação com as maiores conquistas humanas, de colocá-las ao alcance dos jovens” (SNYDERS, 2008, p. 19). Como a cultura não está disponível em todos os níveis para todos os indivíduos, é preciso oportunizar o fascínio dos alunos pelas “obras primas”; pois, segundo autor, esse encantamento pode influenciar o interesse por outras obras primas.

Ao tratar dos conteúdos musicais de ensino, vimos que essas alegrias culturais que a escola deve oportunizar residem nos conhecimentos mais desenvolvidos de música, seja ela erudita e popular, contemporânea e tradicional, urbana e rural. A escola deve promover o encontro dos indivíduos com aquilo que não é encontrado habitualmente por eles e, nesse caso, lembramos que o cotidiano é marcado pela heterogeneidade (HELLER, 2008), logo não basta que nos deparemos fisicamente com objetivações superiores. É preciso que consigamos filtrar as obras primas em meio à desordem e a tantas mercadorias descartáveis, para fazer da beleza em si uma beleza *para nós*. Só então a alegria latente nessas músicas se fará efetiva na vida dos indivíduos.

Mas o que são obras primas? No caso de Lukács (2018), vimos que a autêntica obra de arte é um reflexo da realidade concreta que permite conectar as singulares

individualidades à universalidade do gênero humano. Para Snyders, uma obra prima é fruto da cultura mais elaborada, portanto não se restringe às artes, inclui a ciência e as técnicas. Nas palavras do autor: “É por isso que a alegria cultural escolar é diferente das alegrias comuns: ela decorre da presença do supremo, que não pode ser atingido pelo que é habitual” (2008, p. 20). Essa proposição pode soar elitista, mas recordemos que, na sociedade da luta de classes, há uma disparidade de possibilidades de apropriação da cultura em detrimento das classes. O habitual ao qual o autor se refere diz respeito a objetos e fenômenos engendrados na dinâmica cotidiana, por isso imediatos, superficiais e insuficientes. Quando limitamos a educação musical escolar ao repertório cotidiano do aluno, blindamos o acesso aos conhecimentos sistematizados, sob o argumento de valorização da cultura local e das individualidades. Nesse caso, estaremos impossibilitando que as classes mais pobres possam se apropriar daquilo que na história do capitalismo ficou restrito às classes ricas. Claro que há alegria no ordinário e popular, no entanto não devemos privar os indivíduos de terem acesso ao máximo de desenvolvimento do gênero humano.

Snyders é ainda mais incisivo em sua noção de obra prima musical; pois, ao longo de todo seu estudo intitulado *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008), sempre se refere às obras primas musicais citando compositores eruditos e grandiosas obras como sinfonias e óperas. Afirma também que o caminho até essas obras pode ser trilhado por outras que chamou de intermediárias. Essas obras fariam o caminho das sucessivas aproximações, a exemplo do método marxista. Seriam exemplos dessas obras: *O Lago do Cisne* e a *Suíte Quebra Nozes*. O educador francês acredita que essas obras já povoam o imaginário das pessoas que têm minimamente acesso à cultura musical, havendo uma familiaridade.

Ademais, ainda preocupado com o percurso até às obras primas, o educador nos alerta sobre os riscos e dificuldades de se trabalhar um repertório deveras distante dos alunos e propõe o uso da música popular. No caso, ele cita o rock para aproximar os alunos da aula de música. É no cotidiano que, contraditoriamente, nasce a necessidade de se alçar acima dele e, ao mesmo tempo, pode residir a possibilidade de fazê-lo. Para Snyders, a música popular pode e deve ser apresentada como parte do acervo musical, sem compará-la à música clássica. “Um primeiro momento consistirá em levar os alunos a progredir no interior de sua própria cultura” (SNYDERS, 2008, p. 147). No caminho pedagógico musical que tem como destino as alegrias devemos ter em mente que existem alegrias diversas e até falsas alegrias.

Talvez a proposição de Snyders possa não caber na atualidade sem ajustes, uma vez que a dinâmica social atual é completamente diferente de seu tempo. Hoje, talvez seja difícil supor que um jovem que tem acesso a qualquer tipo de música por meio de *smartphones* se familiarize com *O Lago dos Cisnes*. Esse e outros detalhes despertam nossa atenção para as análises das propostas do educador francês para que possamos extrair o melhor de suas elaborações. O importante a destacar é que Snyders nos chama a atenção àquelas alegrias proporcionadas pelos clássicos, pela cadeia genealógica que eles representam, pelo universo conceitual que exprimem. Se para nós a ideia de clássico ultrapassa o universo da música erudita, damos igual importância às expressões musicais populares que frequentam nossa consciência individual e coletiva e se escondem nas camadas de nossa memória.

### **História da música**

O caráter crítico de qualquer proposta educativa não pode se dar senão pela apreensão do movimento histórico. cremos, portanto, que se apropriar de conhecimentos acerca da história permite traçar as relações determinantes particulares do objeto, conectando-o à totalidade da prática social. “É claro que a história da música tem seu lugar no ensino da música, mas seus encadeamentos cronológicos não me parecem ser matéria escolar” (SNYDERS, 2008, p. 32). Isso não significa que estamos propondo um tratamento à história da música como o que a disciplina História dedica aos fatos mais importantes da humanidade. A exemplo da perspectiva que aqui advogamos: historicista, dialética e que parte da materialidade da realidade.

Trazemos agora uma reflexão de Saviani acerca da proposição de Gramsci sobre conteúdos escolares. Para o filósofo italiano, o idioma grego e o latim são conhecimentos que poderiam unificar a experiência humana, fazendo emergir a história ali amalgamada. Gramsci afirma que o conhecimento da língua desvelaria a essência de outros conhecimentos, fazendo do currículo da escola tradicional um todo articulado, de sentido histórico. Ele também acena para a importância de a escola contemporânea encontrar o elemento unificador dos conteúdos escolares. Saviani então afirma que uma educação contemporânea crítica deveria reconhecer na história aquele conhecimento que dá vida ao corpo de saberes socializados. Nesse sentido, Saviani nos convence de que uma educação rica em possibilidades não pode prescindir dos conhecimentos de história:

[...] como flui de toda a teoria desenvolvida por Marx, o homem é essencialmente um ser histórico. Ou seja: é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. (SAVIANI, 2009, p. 112).

O autor responde à questão posta por Gramsci se fundamentando nas proposições marxianas e relata que o que motivou sua reflexão foi uma pergunta que ele mesmo se fez:

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (SAVIANI, 2009, p. 112).

Como estamos desde o início articulando saberes do campo da educação escolar e da educação musical, Saviani nos fornece elementos para pensarmos na necessidade do ensino de história da música. Em sua definição de conhecimentos clássicos, o autor confere à compreensão dos contextos históricos a chave para que se capte a identidade humana que é formada historicamente.

Uma que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010, p. 16).

Vimos que a história da música não é abordada nas prescrições da BNCC, logo o ensino de música escolar no Brasil não proporciona a apreensão do movimento histórico, não visa a totalidade. Saviani (2009), todavia, assevera que não se trata de inserir a história sem critérios ou de inflar a disciplina história nos currículos. As disciplinas devem estar pautadas em historicidade, o que nos impele concordar com o autor que essa visão da história só pode ser apreendida com o método preconizado por Marx.

Reafirmamos que a pedagogia histórico-crítica se interessa pelos conhecimentos que conservam sua qualidade de desvelamento da realidade concreta ao longo do tempo, os conhecimentos clássicos. Contudo, os clássicos não se opõem ao vulgar, ao habitual, portanto ao cotidiano. Os conhecimentos acerca da história da música, além de serem objetivações de altíssimo grau de elaboração, podem estar, em alguma medida,

disponíveis aos indivíduos na vida cotidiana. Afirmamos isso fundamentando-nos nas proposições de Heller acerca da capacidade do cotidiano de oferecer respostas que superam a si próprio. Claro que essa elevação das objetivações cotidianas não são regras, mas são possibilidades.

A reboque dessa proposição somos convocados a pensar em manifestações musicais populares que fazem essa emersão do cotidiano e que ao contar sobre si, contam a também a nossa história. A história da nossa sociedade é a história da luta de classes, e nessa luta há dois lados distintos. Ao longo dessa exposição assinalamos que uma das resultantes da luta de classes é a “imposição” de modos de ser burgueses à classe trabalhadora. Assim, há uma história que, mesmo não sendo burguesa, é contada sempre sobre mesmo ponto de vista. O que terá a nos contar a música de tradições africanas, indígenas e suas mesclas com a cultura europeia não têm alicerces dessa história que estão obscurecidos pela história dos livros? Qual história que é narrada nas rimas dos guetos? Não estamos desabonando o trabalho de historiadores e professores de história, ao contrário, estamos dizendo que é preciso que atentemos à história da música popular em seu sentido mais amplo possível, abarcando as manifestações urbanas e rurais, centrais ou marginais. No começo de nossa exposição citamos um trecho das *Teses sobre o conceito da história*, de Walter Benjamin (1940, n.p.), e agora recorremos a outro trecho: “E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo”. É preciso, pois, que a escola se disponha a contar essa história subjugada, relegada aos guetos e ao folclore, fazendo valer sua parcela na constituição do gênero humano.

Segundo Snyders, “[...] existem obras resplandecentes, e é preciso que os alunos tenham acesso ao sentido dessas obras, tomando-se o termo “sentido” em sua dupla acepção: significado e movimento em direção a... [...]” (2008, p. 24). O que torna uma obra resplandecente senão sua capacidade de falar sobre nós?

Não somente a música erudita e seus saberes, mas também alguns gêneros musicais tidos como populares foram extraídos da esfera cotidiana ao longo da história. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, os conteúdos clássicos que compõem o fenômeno musical de toda ordem foram sendo desviados do acesso às classes despossuídas. Reiteramos que o fenômeno musical no capitalismo assume caráter contraditório, podendo ser meio tanto para a formação como para o aprofundamento da alienação. Nesse sentido, um ensino de história da música deve proporcionar o

desvelamento da historicidade do fenômeno música e “[...] consiga ajudar seus alunos a perceberem como o progresso técnico participa do sucesso da vida estética” (SNYDERS, 2008, p. 29).

Defendemos, portanto, aqui que **são três os pilares que devem compor a seleção de conteúdos escolares para a educação musical: os fundamentos teórico-conceituais da música, seus elementos, formas, leitura e escrita; os repertórios erudito e popular; e a história da música.**

Frisamos que não estamos propondo um tratamento relativista, mas sim compreendendo ser preciso adequar a transmissão da universalidade humana à sua premissa dialética na sociedade de classes antagônicas. Nossa ideia é “deselitizar” o acesso aos mais ricos conhecimentos e repertórios que não são ofertados inteiramente à classe popular. Também compreendemos que embora haja possibilidades no cotidiano, devemos partir da realidade dos alunos para alcançar a totalidade das esferas superiores de objetivação.

Nosso anseio é que a partir do acesso a esse rico arcabouço musical os alunos possam compreender a música na teia de contradições da sociedade capitalista, superando a visão sincrética ao lograr uma visão sintética pela mediação da análise. A pedagogia histórico-crítica possui como propósito socializar as formas de ser humano mais ricas da história, com intenções formativas da classe trabalhadora, mas para que ela possa deixar de ser trabalhadora, para que um dia deixem de existir classes sociais. Mais que encurtar, queremos dissolver as distâncias entre o povo e a sua riqueza cultural e, nesse sentido, esse trabalho de pesquisa culmina na defesa dos conhecimentos clássicos de música e da história da música erudita e popular como conteúdos de ensino escolar. Se temos compromisso com a herança do fogo e a ele nos engajamos, é pelas potências criativas históricas latentes nas chamas que o fazemos. É para que haja a necessária luz ao caminho das gerações que virão e das transformações que almejamos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago Xavier de. EPHTAH!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014.
- ABREU, T. X. *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157273>.
- ABREU, T. X. de; DUARTE, N. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019.
- AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 39-54, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- ASSUMPÇÃO, M.; D'INCAO, L. B.; SACCOMANNI, M. C. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.
- ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 68, p. 208-223, 30 out. 2016.
- ASSUMPÇÃO, M. DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de györgy lukács e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 68, p. 208-223, jun. 2016.
- ASSUMPÇÃO, M. DE C.; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 44, p. 169-190, 26 jul. 2017.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BORBA, F. S. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. L. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância

com a reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 2, p. 47-70, mai./ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. BRASÍLIA, DF: Ministério da Educação, 2016.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Departamento de Imprensa Nacional. *Coleção das Leis de 1961 – v. V Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro*. Brasília, 1961a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republicaleisoceriza%5CLeis1961v5.pdf>. Acesso em 29 abr. 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942*. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=4406>. Acesso em: 29 abr 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934*. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.actionid=16886&norma=31962>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm). Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890*. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Poder Executivo. *Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em: 29 abr. 2019.

BRUGNARO JÚNIOR, M. Chico Buarque e Georg Lukács: estudos sobre MPB teoria acadêmica. *Le Monde Diplomatique Brasil* (Acervo Online), São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/chico-buarque-e-georg-lukacs-estudos-sobre-mpb-e-teoria-academica/>

CAZES, H. *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTA, Y. C. I. da. Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2012.

DAUPHIN, C. Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v. 23, jul., n. 34, p. 11-29, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/523>. Acesso em: 29 Jul. 2020.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, Jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 nov. 2019.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170035.pdf> Acesso em: 28 abr. 2020.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159 p. 78-102 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3508/pdf.5>  
DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Autores Associados: Campinas, 2008.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 279-301, jan. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, jan. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *Trabalho necessário*, ano 4, n. 4, 2006.

FERREIRA, C. G. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181428>

FONTEERRADA, M. T. de O. *Tramas e fios, Um ensaio sobre música e educação*. ed. 2. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Funarte, 2008.

FONTEERRADA, M. T. de O. A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel da educação. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v. 22, n.1, p. 18-31, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

FREIRE, V. B. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música*. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 509-519, set. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, set. 2011.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=en&nrm=iso).

Acesso em: 28 abr. 2020.

GALVÃO A. C.; SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (org.). Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

GAMA, Z. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. *Revista Ciência & Luta de Classes*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 46-55, jul. 2015.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.

HOBSBAWN, Eric J. *A história social do jazz*. Trad. de Ângela Noronha. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KONDER, L. O que é dialética. São Paulo : Brasiliense, 2008.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/319>. Acesso em: 24 Mai. 2020

LESSA, S. Lukács: trabalho, objetivação e alienação. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 15, p. 39-51, Dec. 1992.

LENIN, V. I. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, p. 1-18, dez. 2019.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética Marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MACHADO, V. O. Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências. 2019. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, out. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 25 maio 2020.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze*. 2009. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95169>.

MARX, K.; ENGELS, F.; *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed rev. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATEIRO, T. John Paynter : a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], n. 23, maio 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/168>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, P. L. L. M. G. Educação musical e algumas metodologias: um estudo de abordagem teórica. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PAZ, G. Cultura e democracia vilipendiadas por sucessivos golpes. In: GALVÃO, A. C.; ZAIDAN, J. C. S. de M.; SALGUEIRO, S. (org.). *Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 12, n. 11, p. 7-16, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 06 mai. 2020.

PENNA, M. Diretrizes para uma educação artística democratizante: ênfase nas linguagens e nos conteúdos. *Porto Arte*. Porto Alegre, v. 3, n. 6, dez 1992.

PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 134, p. 34-51, abr. 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282019000100034&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000100034&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 25 maio 2020.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 22. ed. São Paulo : Cortez, 2007.

PROTÁSIO, N. O solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-cours élémentaire. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 43, p. 44-61, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/836/556>.

SANTOS, M. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, n. 27, p. 52-70, jun. 2019.

SACCOMANI, M. C. da S. *A criatividade na arte e na educação escolar*. Autores Associados: Campinas: 2015.

SANTOS, C. F.; GOBBI, A. N.; MARSIGLIA, A. C. G. O popular e o erudito na educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 68-77, jun. 2015.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015a.

SAVIANI, D. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. In: MARTINS, M. F. (entrevistador); CARDOSO, M. R. (entrevistador). Entrevistado: Dermeval Saviani. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.163-217, jan. /jun. 2015b.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. In: *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, 2012, IFCH-UNICAMP. Disponível em:

[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (org.). *Marx está vivo!* Maceió: s.n., 2010. p. 15-28.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, mar. 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 11 Ago. 2019.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. M. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2018

SILVA, W. M. Zoltán Kodály, Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STRÖHER, E. A.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A importância da partitura na educação musical: um desafio para os educadores musicais. *Seminário Nacional de Arte e Educação*, Montenegro, n. 2, p. 279-285, 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/393/500>