



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAÍS LOBOSQUE AQUINO

**EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES MÚSICAIS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS**

**RIO DE JANEIRO
2016**

THAÍS LOBOSQUE AQUINO

**EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES MUSICAIS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Monique Andries Nogueira.

**RIO DE JANEIRO
2016**

CIP - Catalogação na Publicação

A657e Aquino, Thaís Lobosque
Epistemologia da Educação Musical Escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras / Thaís Lobosque Aquino. -- Rio de Janeiro, 2016.
225 f.

Orientadora: Monique Andries Nogueira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Epistemologia da educação musical. 2. Saber musical escolar. 3. Saber musical sensível. 4. Educação musical escolar. 5. Educação básica. I. Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **“EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES MÚSICAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS”**

Doutorando(a): **Thais Lobosque Aquino**

Orientador(a) pelo(a): **Monique Andries Nogueira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 18 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)



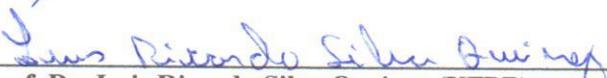
Prof. Dra. Patricia Corsino (UFRJ)



Prof. Dr. Eduardo Guerreiro Brito Losso (UFRJ)



Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC-Goiás)



Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB)

Ao Pôncio e à Eliana, gratidão que não se mede, devoção por toda a vida. Ao Hugo e à Renata, para além do fraterno e da delicadeza do afeto. Ao Rafael, pela leitura da tese, da alma e pela torrente poesia do dia a dia.

AGRADECIMENTOS

Ao Rio de Janeiro, cidade que liquefaz em música suas belezas e seus flagelos.

À Monique, pela acolhida generosa e pela orientação que desafiou o exercício da autonomia.

À Gyovana e à Glacy, mestras que me inspiram.

À Andréia e à Gabriela, por insuflar ternura na revisão.

À Maria Eugênia, pelo empenho em fazer do Rio de Janeiro minha morada.

À Nelice e ao Ivanyr, pelo amparo no seio de sua família.

À Renata, ao Ciro e ao Rafael, que assumiram a luta sem perder o humor.

À Dra. Gilda Sigmaringa Seixas, por propiciar, com sensibilidade e justiça, o fôlego derradeiro.

À PUC-Goiás, na pessoa da professora Dra. Raquel A. M. da Madeira Feitas, por consentir com a minha presença em seu PPGE e converter angústias em reflexões vivas.

À UFG, pelo suporte material.

À Solange, presença competente nas resoluções burocráticas no decurso da formação.

Aos colegas e aos professores do PPGE da UFRJ, pela interlocução fecunda.

Aos avaliadores, pela gentileza em aceitar compartilhar das minhas inquietações.

*Quem não sabe a ciência do samba
Vai fazer o que pede o momento.
O segredo da força do samba
É a vivência do seu fundamento.
O que faz ser eterno um bom samba
É a beleza que tem seu lamento.*

Lamento do samba, Paulo César Pinheiro (1949-).

*E deixa de ser rei só na folia e faça da sua Maria
uma rainha todos os dias
E cante o samba na universidade
E verás que seu filho será príncipe de verdade
Aí então jamais tu voltarás ao barracão.*

Dia de Graça, Antônio Candeia Filho (1935-1978).

RESUMO

A tese investiga a epistemologia da educação musical em escolas de educação básica, tendo em vista as perspectivas política, histórica, filosófica e pedagógica dos saberes musicais escolares. Trata-se de uma pesquisa teórica de cunho reflexivo cujos procedimentos metódicos são estruturados pela categoria de “constelação” (SILVA, 2006), que representa tanto um procedimento cognitivo, um modo de funcionar e externalizar o pensamento, quanto um princípio composicional, um modo de exposição formal dos quatro escritos que compõem a tese. Enquanto a análise política da epistemologia da educação musical revela a marginalização dos saberes musicais escolares na legislação escolar brasileira, a análise histórica demonstra o pouco aprofundamento sobre questões epistemológicas nos principais periódicos da educação musical, fato reforçado por entrevistas com os presidentes das associações de classe ligadas ao campo. Se na análise filosófica há inspiração nas ideias de representantes da *Teoria Crítica* (ADORNO, 1970, 1995, 2008, 2010, 2011; ADORNO e HORKHEIMER, 1985; ENTEL, 2008; HORKHEIMER, 1991), para se ponderar sobre os fundamentos, as dimensões e as perspectivas do saber musical escolar, um “saber musical sensível”; na análise pedagógica, propõe-se um diálogo vivo com os aportes da *Teoria do Ensino Desenvolvimental* (DAVYDOV, 1986, s.d.), um desdobramento da *Teoria Histórico-Cultural* (VIGOTSKI, 1998, 1999, 2009a, 2009b, 2010), de modo a examinar possibilidades para o trabalho pedagógico com os saberes musicais sensíveis nas salas de aula das diversas escolas brasileiras. Longe de pretensões conclusivas, espera-se que o panorama ora composto mobilize reflexões críticas, quiçá ações emancipatórias, voltadas à luta coletiva por uma educação (musical) humanizadora e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: epistemologia da educação musical, saber musical escolar, saber musical sensível, educação musical escolar, educação básica.

ABSTRACT

The thesis investigates the epistemology of music education within basic education schools, bearing in mind the political, historical, philosophical and pedagogic perspectives of the school musical knowledges. This is a theoretical and reflexive research whose methodical procedures are structured by the category of “constellation” (SILVA, 2006), which represents both a cognitive procedure, a way of functioning and outsourcing thought, and a compositional principle, a way of formal exposition of the four writings that assemble the thesis. While the political analysis of the epistemology of music education reveals the marginalization of the school musical knowledges in Brazilian school legislation, its historical analysis shows the lack of deepening regarding epistemological issues in the main periodicals of music education, a fact that is reinforced by interviews made with the presidents of the fields class associations. If in the philosophical analysis there is an inspiration in the ideas of the *Critical Theory* representatives (ADORNO, 1970, 1995, 2008, 2010, 2011; ADORNO and HORKHEIMER, 1985; ENTEL, 2008; HORKHEIMER, 1991) in order to ponder the school musical knowledges fundamentals, dimensions and perspectives, as a “sensitive musical knowledge”; inside the pedagogic analysis, it is proposed a lively dialogue with the contributions of the *Theory of Developmental Teaching* (DAVYDOV, 1986, s.d.), a deployment of the *Cultural-Historical Theory* (VIGOTSKI, 1998, 1999, 2009a, 2009b, 2010), in attempt to examine possibilities for pedagogic work with the sensitive musical knowledges in classrooms within the diverse Brazilian schools. Far from having conclusive aspirations, it is hoped that the panorama which is composed in this work mobilizes critical reflections, perhaps even emancipatory actions, towards the collective fight for a humanizing and compromised with social justice (musical) education.

Keywords: epistemology of music education, school musical knowledge, sensitive musical knowledge, school music education, basic education.

RESUMÉ

La thèse enquête sur l'épistémologie de l'éducation musicale dans des écoles d'éducation basique, en tenant compte des perspectives politiques, historiques, philosophiques et pédagogiques des savoirs musicaux scolaires. Il s'agit d'une recherche théorique de nature réflexive dont les procédures méthodiques sont structurées par la catégorie de "constellation" (SILVA, 2006), qui représente tantôt une procédure cognitive, un mode de fonctionner et d'extérioriser la pensée, tantôt un principe compositionnel, un mode d'exposition formel des quatre écrits qui composent la thèse. Tandis que l'analyse politique de l'épistémologie de l'éducation musicale révèle la marginalisation des savoirs musicaux scolaires dans la législation scolaire brésilienne, l'analyse historique démontre la superficialité des questions épistémologiques dans les principaux périodiques du champ, un facteur renforcé par des interviews avec les présidents des associations de classe. Si dans l'analyse philosophique, il y a de l'inspiration dans les idées des représentants de la *Théorie Critique* (ADORNO, 1970, 1995, 2008, 2010, 2011; ADORNO et HORKHEIMER, 1985; ENTEL, 2008; HORKHEIMER, 1991) pour pondérer sur les fondements, les dimensions et les perspectives du savoir musical scolaire, un "savoir musical sensible" ; dans l'analyse pédagogique, il est proposé un vif dialogue avec les apports de la *Théorie de l'Enseignement Développementale* (DAVYDOV, 1986, s.d.), un déploiement de la *Théorie Historique-Culturelle* (VIGOTSKI, 1998, 1999, 2009a, 2009b, 2010), de façon à examiner des possibilités pour le travail pédagogique avec les savoirs musicaux sensibles en classe des diverses écoles brésiennes. Loin des prétentions conclusives, on s'attend à ce que le panorama désormais composé mobilise des réflexions critiques, et peut-être même des actions émancipatoires, tournées vers la lutte collective pour une éducation (musicale) humanisante et engagée avec la lutte pour la justice sociale.

Mots-clés: épistémologie de l'éducation musicale, savoir musical scolaire, savoir musical sensible, éducation musicale scolaire, éducation basique.

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ABMI – Associação Brasileira de Música Independente
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CES – Câmara de Educação Superior
CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FEM – Filosofia da Educação Musical
FPPM – Fórum Paulista Permanente de Música
GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISME – International Society for Music Education
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Música na Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
NIM – Núcleo Independente de Músicos
NFEM – Nova Filosofia da Educação Musical
OMB – Ordem dos Músicos do Brasil
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RBE – Revista Brasileira de Educação

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SindMusi-RJ – Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro

SNE – Sistema Nacional de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PRÓLOGO | 12 |
| DA PERSPECTIVA POLÍTICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS SABERES MUSICAIS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA | 24 |
| DA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS SABERES MUSICAIS NAS PRODUÇÕES DO CAMPO | 66 |
| DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS, DAS DIMENSÕES E DAS PERSPECTIVAS DO SABER MUSICAL SENSÍVEL | 109 |
| DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM A <i>TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL</i> | 150 |
| EPÍLOGO | 179 |
| REFERÊNCIAS | 181 |
| APÊNDICES | 200 |
| APÊNDICE A – ENTREVISTA COM LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ, PRESIDENTE DA ABEM..... | 201 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA COM LUCIANA MARTA DEL-BEN, PRESIDENTE DA ANPPOM | 209 |
| APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 223 |

PRÓLOGO

“Se não há continuidade no esforço teórico, então a esperança de melhorar fundamentalmente a existência humana perderá a razão de ser.” (HORKHEIMER, 1991, p. 62).

É essencial para a educação musical ouvir as dissonâncias que emergem do processo de emancipação humana. Essa máxima categórica condensa uma rede de ideias em movimento cujo ponto nuclear está no vínculo entre o processo de formação musical e o compromisso com uma educação capaz de formar sujeitos emancipados, que colaborem ativamente para a construção coletiva de um projeto de justiça social. Para quebrar o encanto idealista que envolve esse raciocínio, há que se pensar sobre as contradições do processo emancipatório, numa atitude de vigilância permanente contra as tentativas mais brandas ou mais extremas de liquidação do sujeito, de regressão da consciência e de recaída num estado de barbárie.

Parece possível ouvir as dissonâncias da emancipação humana quando há a tomada de consciência de que, na trajetória que leva o homem a se humanizar, alternam-se momentos de alienação com tentativas persistentes na direção de um pensamento crítico, propenso a engendrar ações que resistam aos ideais utilitaristas da sociedade tecnificada em que vivemos. A lógica neoliberal tem dominado os diversos cenários sociais, penetrando a ordem econômica, política, ética, estética e educacional tanto em termos macro como nas micro relações que se estabelecem em gabinetes, escritórios, espaços culturais e salas de aula. A tendência a transformar o sujeito em coisa valorada por seu potencial lucrativo tem conduzido à objetificação do humano, à formação de consciências enfermas e ao delineamento de subjetividades padronizadas, que propendem a alienarem-se de si mesmas. À medida que a lógica neoliberal coloca os imperativos econômicos como parâmetros estruturantes da vida social, emergem situações cotidianas de não emancipação dos sujeitos, que se resignam antes mesmo de algum impasse anunciar-se.

Seria lamentável se à tomada de consciência desse cenário desolador se seguisse uma atitude de resignação. A adaptação ao existente, o conformismo e a dissolução da esperança enfraquecem a construção de horizontes emancipatórios para uma educação musical humanizadora. Ao contrário disso, a exposição das contradições da realidade social é fator

que estimula está para além da mera expressão da situação histórica concreta. Mormente, é condição imperativa para ações multidirecionadas que visem à promoção da justiça social.

Esta pesquisa tem como propósito investigar a epistemologia da educação musical escolar¹, por meio da análise política, histórica, filosófica e pedagógica dos saberes musicais em escolas de educação básica, mantendo como horizonte utópico a possibilidade objetiva de uma educação musical escolar humanizadora para os alunos brasileiros. No interior desse entendimento, a categoria “utopia” não é apreendida em seu significado corriqueiro, como a intenção em projetar idealmente atividades imaginárias, mas concebida como uma atitude crítica, vinculada à urgência da construção de propostas e projetos que promovam a justiça social. Tais iniciativas podem percorrer caminhos diversificados, muitas vezes enredados, porém têm em comum o norte da emancipação humana, processo carregado de contradições que desafiam o homem a humanizar-se pelo confronto cotidiano com a barbárie em suas múltiplas formas de manifestação.

É nesse campo de tensões conflituoso, antinômico, ambíguo que se situa este trabalho, empenhado em mobilizar ideias que, além de imiscuídas em afrontar situações de alienação, conformismo e desumanidade, buscam trazer à tona questionamentos capazes de colocar em movimento os modos de operar com a educação musical escolar nas escolas básicas brasileiras.

Após esse preâmbulo e antes de enveredar por questões estruturais e procedimentais, é preciso esclarecer o itinerário percorrido para a definição do tema e de seus respectivos problemas de pesquisa. Dado o caráter estritamente pessoal desse processo, pede-se licença para o uso sintático do sujeito em primeira pessoa do singular. Acredito que, com isso, seja possível evidenciar de forma mais próxima as articulações entre minha formação, profissionalização e atuação docente, sobre as quais se erigiram as sinuosas trilhas que, pouco a pouco, deram ao tema a feição ora esboçada.

¹ A expressão “educação musical escolar” vem sendo utilizada por pesquisadores do campo da educação musical quando tratam dos processos pedagógico-musicais em escolas regulares de educação básica, em oposição àqueles que ocorrem em ambientes não formais e informais tais como conservatórios, escolas especializadas, cursos técnico-profissionalizantes, espaços alternativos, dentre outros (ÁLVARES, 2005; BARBOSA e FRANÇA, 2009; BEINEKE, 2011; DEL-BEN, 2012, 2013; DEL-BEN e HENTSCHKE, 2002; HUMMES, 2004; SANTOS 2012; SEBBEN e SUBTIL, 2010).

Pois bem, minha atuação docente acontece na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG) e tem como atividades principais o trabalho com abordagens teórico-metodológicas em educação musical e a orientação de estagiários do curso de Licenciatura em Música para atuarem junto às diversas etapas e modalidades da educação básica. Em 2011, ao pleitear uma vaga no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), elaborei um projeto cujo tema há algum tempo consistia em motivo central de minhas reflexões por estar intrinsecamente relacionado à minha atividade profissional.

O tema dizia respeito à relação entre o estágio curricular supervisionado e o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade, levando em consideração três dimensões analíticas: formação, atuação e perfil identitário. O objetivo dirigia-se ao estudo da categoria profissional dos educadores musicais para apreender como seus percursos formativos, especialmente via estágio curricular supervisionado, colaboravam para o delineamento de uma feição identitária, ou melhor, de um perfil profissional. O problema de pesquisa encontrava-se assim formulado: em que medida o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Música concorre para a construção da identidade profissional do educador musical na atualidade?

A reflexão em torno do exercício profissional do educador musical estava ganhando força após a aprovação da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica².

A sanção da lei e as conseqüentes discussões e iniciativas para garantir sua implantação deram mais corpo às minhas preocupações, afinal não parecia possível pensar sobre a presença da música enquanto campo do saber³ em escolas de educação básica, sem

² Ambas as leis serão discutidas no decorrer do primeiro escrito.

³ O Parecer CNE/CES nº 968/2008, que trata de cursos sequenciais de ensino superior, estabelece uma diferença entre o que se entende por “área de conhecimento” e “campo de saber”. Segundo o parecer, o conceito de “área de conhecimento” é nomenclatura abreviada da expressão “áreas fundamentais do conhecimento humano” e está carregado de uma tradição epistemológica de cunho científico. Devido à expressão “campos de saber” estar presente no inciso I do artigo 44 da Lei nº 9.394/1996, o parecer esclarece seus sentidos: “[...] campos de saber podem constituir-se a partir de elementos de mais de uma das áreas do conhecimento, de mais de uma de suas aplicações ou de mais de uma das áreas técnico-profissionais; campos de saber também podem estar contidos numa destas áreas do conhecimento, numa de suas aplicações ou numa das áreas técnico-profissionais.” (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 968/2008, p. 7). O parecer descreve ainda que campo de saber é “[...] um recorte específico de uma área do conhecimento, ou de suas aplicações, ou de uma área técnico-profissional ou, ainda, uma articulação de elementos de uma ou mais destas.” (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 968/2008, p. 8). Afora a distinção fundamental entre o parecer e este trabalho, que trata de outro nível da educação escolar, a educação

ponderar acerca da formação e da profissionalização do professor responsável por sua prática. Digo, não parecia exequível o incremento da música nas escolas sem profissionais com formação suficiente para uma atuação significativa com os saberes musicais no ambiente escolar.

Com a lei, algumas questões foram ganhando contornos mais nítidos: que profissional seria responsável pelo ensino de música nas escolas de educação básica⁴? Quais saberes serviriam de base ao seu ofício? Em que fundamentos deveria pautar-se sua formação? Seria possível pensar em um conjunto de elementos que caracterizassem a identidade profissional desses docentes? Muito embora persistisse a preocupação fundamental: em que medida o estágio curricular supervisionado contribuiria para a formação, a atuação e a construção da identidade do educador musical?

Com base nessas indagações, no decurso das disciplinas realizadas no primeiro ano do curso de Doutorado em Educação do PPGE da UFRJ, procurei refletir, valendo-me de múltiplos enfoques temáticos, sobre o tripé formação, atuação e identidade profissional do educador musical. À época, o PPGE da UFRJ exigia que seus alunos em processo de doutoramento cumprissem dez disciplinas, das quais: três correspondiam à chamada *Prática de Pesquisa*, cursada ao longo de três semestres com o orientador; outras três, de caráter obrigatório, *Questões Epistemológicas da Educação*, *Problemas Contemporâneos da Educação* e *Seminário de Tese*; duas disciplinas típicas da linha *Currículo, Docência e Linguagem*, ofertadas por professores da própria linha de pesquisa; e, por fim, mais duas de livre escolha, que poderiam ser realizadas até mesmo em outro programa de pós-graduação.

Cumprido salientar que os professores vinculados ao PPGE da UFRJ possuem diferentes visões e formas de abordar o fenômeno educativo, o que contribuiu para a construção de um rico mosaico acerca de tendências pedagógicas da atualidade. Atentando-se para o esboço das teorias e correntes pedagógicas contemporâneas elaborado por Libâneo (2005), foi possível

básica, interessa ressaltar que não se toma campo de saber como um recorte específico de uma área de conhecimento. Pelo contrário, ao longo da tese, demonstrar-se-á que os “campos de saberes” são mais amplos que as “áreas de conhecimento”, porquanto abrangem os conhecimentos científicos, porém não apenas eles. Quando houver uso de “área do conhecimento” é em função de como aparece em documentos e referenciais da educação e da educação musical ou quando há a prevalência de uma abordagem científica de determinado saber.

⁴ A legislação não é suficientemente clara quanto ao profissional responsável pelo ensino de música nas escolas, o que conduz a múltiplas possibilidades de interpretação. Existem pesquisas que apontam, por exemplo, a viabilidade do pedagogo, se bem preparado, trabalhar com a educação musical na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2001; NOGUEIRA, 2002, 2012b). Existem trabalhos que apontam, inclusive, a parceria entre pedagogos e licenciados em música no ambiente escolar (AQUINO, 2007).

localizar professores ligados ideologicamente à corrente “racional-tecnológica”, à “sociocrítica”, embora pareça haver uma predominância em torno da corrente “pós-moderna”.

Ler referenciais diversos, participar de discussões com professores e colegas com perspectivas epistemologicamente conflitantes foram atividades de grande valia para aproximar-me, conscientemente, da *Teoria Crítica*, especialmente dos teóricos da primeira geração da *Escola de Frankfurt*⁵, com destaque para Adorno (1970, 1995, 2008, 2010, 2011), Adorno e Horkheimer (1995) e Horkheimer (1991) cujas produções trafegam entre os campos da filosofia, da sociologia, da educação, da arte e da música.

Ademais, o exercício em mapear correntes e temáticas predominantes no PPGE da UFRJ foi importante para constatar uma lacuna em meu processo formativo: a discussão sobre formação, profissionalização e identidade do educador musical necessitava dos aportes da didática, campo com presença marginal no programa, que colocava ênfase nas discussões sobre currículo⁶.

Com o intuito de tornar minha formação mais coerente com as peculiaridades do meu tema de pesquisa, matriculei-me na disciplina *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*, ministrada pelo professor José Carlos Libâneo no PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). A contar desse momento, foi sendo gestada uma mudança significativa em minhas preocupações. A disciplina propunha aos alunos o estudo da natureza e da especificidade da investigação pedagógica, a análise das teorias educacionais clássicas e contemporâneas, além do exame de textos que problematizavam a categoria profissional dos professores. Apesar de não tratar dos processos de ensino e aprendizagem em música, forneceu subsídios para que pudesse levantar conjecturas sobre a educação musical escolar pela comparação com o percurso histórico, a natureza e as especificidades da educação escolar.

Essa disciplina, acrescida de outra igualmente cursada no PPGE da PUC-Goiás, intitulada *Didática para o desenvolvimento do aluno*, propiciou o contato com a *Teoria Histórico-Cultural*⁷ sustentada por teóricos como Vigotski, Leontiev e Davydov, que buscam explicar os processos mentais humanos com base nos pressupostos do materialismo histórico-

⁵ Para uma compreensão introdutória da *Escola de Frankfurt*, consultar Freitag (1986).

⁶ Para cotejar os dois campos de pensamento e ação em pedagogia – currículo e didática – tendo em vista suas aproximações, bem como suas preocupações, seus conteúdos, suas metodologias e suas ideias peculiares, consultar Libâneo e Alves (2012).

⁷ Para um breve histórico sobre a formação e a difusão da *Teoria Histórico-Cultural*, consultar Libâneo (2008a), Libâneo e Freitas (2007) e Mello (2004).

dialético. Ao valer-se dessa abordagem em seus trabalhos no campo da educação, Libâneo (2011b) detalha o teor de uma pedagogia que valoriza os conteúdos e as ações mentais correspondentes ao modo de constituição desses conteúdos. Nas palavras do autor:

[...] para aprender a pensar e a agir com base nos conteúdos de uma matéria de ensino é preciso que os alunos dominem aquelas ações mentais associadas a esses conteúdos, as quais são encontradas nos procedimentos lógicos e investigativos próprios da ciência que dá origem a esses conteúdos. Conclui-se, daí, que a um professor não basta dominar o conteúdo, é preciso que saiba mais três coisas: a) qual é o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; b) por quais métodos e procedimentos ensinará seus alunos a se apropriarem dos conteúdos da ciência ensinada e, especialmente, das ações mentais ligadas a esses conteúdos; c) quais são as características individuais e socioculturais dos alunos e os motivos que os impulsionam, de modo a saber ligar os conteúdos com esses motivos. (*ibid.*, p. 90).

Ao entrar em contato com os princípios da *Teoria Histórico-Cultural* – que privilegia o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, por meio do trabalho pedagógico com os conteúdos das disciplinas escolares – coloquei-me a pensar sobre as possibilidades de diálogo entre a referida teoria e a formação de professores, notadamente de educadores musicais. Disso resultou a indagação: é possível formar educadores musicais que impulsionem o desenvolvimento dos alunos da educação básica, mediante o trabalho pedagógico com os conhecimentos musicais⁸ e suas respectivas ações mentais?

Apoiada nessa abordagem, pude depreender que o trabalho com a formação de professores de música, inclusive no momento do estágio curricular supervisionado, pressuporia o conhecimento dos conteúdos próprios da linguagem musical a serem trabalhados ao longo da educação básica, bem como de seus procedimentos investigativos e metodológicos, em atenção à diversidade do contexto sociocultural de professores e alunos.

Isso quer dizer, por exemplo, que para ensinar música é preciso não apenas saber os conteúdos específicos da música como também compreender as ações mentais, o “jeito de pensar”, que conduzem à construção de conhecimentos no campo da educação musical. Nesse ínterim, novos questionamentos: quais seriam os modos de pensar característicos da música que são (ou deveriam ser) implementados nas escolas? Como se configurariam os conhecimentos musicais trabalhados com alunos da educação básica? Qual seria a epistemologia da educação musical escolar? Quais as semelhanças e as diferenças entre o

⁸ Registre-se que, nesse tempo, não havia cogitado acerca das diferenças entre “saber” e “conhecimento”, tampouco chegado à categoria de “saber musical escolar”.

conhecimento musical, e seus processos de constituição, e os conhecimentos teóricos privilegiados pelos autores da *Teoria Histórico-Cultural*?

A esta altura, fui notando o aflorar de questões que careciam de problematização precedente ao debate sobre atuação, profissionalização e identidade do educador musical. Por suposto, antes de discutir as características formativas e identitárias dos professores de música das escolas da educação básica, pareceu fundamental analisar a própria epistemologia da educação musical escolar.

Conforme se vê, esse ponto de inflexão provocou o deslocamento radical do tema, que foi gradativamente tomando forma até o momento presente. O mesmo aconteceu com os problemas de pesquisa, doravante representados pelas seguintes perguntas: como se constituem, se estruturam e se articulam os saberes musicais trabalhados em aulas de música nas escolas de educação básica? Dito de outro modo: é possível delinear uma epistemologia da educação musical escolar?

Derivadas dessas duas questões despontam outras: sob quais procedimentos poder-se-ia estruturar epistemologicamente a educação musical escolar? Em termos contextuais, em que medida os saberes musicais vêm sendo contemplados e garantidos pela legislação educacional brasileira em vigor? Como os educadores musicais vêm elaborando em suas publicações os modos de pensar, de investigar e de atuar com a música no ambiente escolar? Quais são as especificidades do saber musical que, além de ligar-se ao intelectual, possui um vínculo indubitável com o sensível? Sob quais fundamentos, dimensões e perspectivas estão alicerçados os saberes musicais escolares? Como dialogar com os postulados da *Teoria Histórico-Cultural*, cujas ideias inspiraram a mudança copernicana no tema, haja vista as peculiaridades dos saberes musicais nas escolas de educação básica?

Portanto, de maneira geral, meus intentos dirijam-se à busca por analisar a epistemologia da educação musical nas escolas de educação básica, tendo em vista os fundamentos, as dimensões e as perspectivas dos saberes musicais escolares. Para tal, foi preciso estabelecer um preceito elementar: havia que se refutar qualquer impulso que pudesse sugerir o encadeamento de um rol de conteúdos sobre os quais deveriam assentar-se os trabalhos dos professores em cada etapa e modalidade da educação básica.

No que tange a esta investigação, pretende-se ponderar epistemologicamente a educação musical escolar, sem nivelar os diversos materiais de análise em uma estrutura hierárquica de sinopses e proposições. Em outras palavras, não há intenção em realizar uma

esquematisação do saber musical escolar aos moldes de um raciocínio mecânico e programado, tampouco se busca refúgio em concepções fundadas no *laissez-faire*, que esvaziam do campo da educação musical os saberes e modos de operar que lhes são inerentes.

Em suma, almejamos a realização de um exercício compreensivo que insufle de movimento e vivacidade a epistemologia da educação musical escolar, num contexto de luta pela justiça social.

Conforme se pôde constatar, o processo de construção desta tese abriu-se para caminhos que não estavam postos de antemão, com o cuidado em não abandonar o rigor indispensável a uma investigação metódica. A propósito, com relação aos aspectos procedimentais, é importante deixar claro que se trata de uma pesquisa teórica de cunho reflexivo, em que o processo investigativo direciona o foco e ilumina o cenário da epistemologia da educação musical escolar, a qual, por sua vez, “[...] dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona [...]” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 108).

Destarte, a opção por uma pesquisa teórica de cunho reflexivo foi sendo delineada pelo próprio movimento do tema. Além disso, foi fundamental a imersão na *Teoria Crítica*, principalmente nos escritos de Adorno. Segundo o intelectual alemão, desde que se exige a unidade entre teoria e prática, o que há é um excesso de prática, em virtude do medo da impotência da teoria (ADORNO, 2008, p. 40). No curso de seus aforismos, adverte para a necessidade de desconfiar do aparente, de contestar a banalidade, de buscar o que não foi enquadrado pelo sistema conceitual geral: só assim resta alguma chance para a reflexão (*ibid.*, p. 63).

Com uma postura duramente crítica e vigorosamente obstinada, Adorno (2008) defende que só na distância em relação à vida há possibilidade de um pensamento capaz de penetrar no empírico (*ibid.*, p. 123). O exagero que nos vêm à mente perante a sentença anterior é tomado pelo autor como elemento essencial para ir além da coisa, para liberar-se do peso do fático e, então, promover uma reflexão rigorosa e livre da mera reprodução. Em suas palavras, “[...] a distância não é uma zona de segurança, mas um campo de tensões [...]” (*ibid.*, p. 124).

A influência desse pano de fundo teórico inspira uma tomada de posição diante do seguinte antagonismo: refletir teoricamente sobre a educação musical escolar é condição de possibilidade para práticas pedagógico-musicais mais consistentes, embora não se possa negar que o contato com as práticas escolares inspire o campo da educação musical a repensar a si mesmo. Se não optamos por uma pesquisa empírica com os saberes musicais nas práticas escolares da educação básica – algo que está em aberto para pesquisas futuras – foi mais por julgar que é premente um intencional distanciamento com relação ao empírico, em benefício de provocações críticas e autônomas.

Acontece que, paradoxalmente, no decorrer dos quatro escritos da tese, sente-se a todo tempo as marcas do empírico, não com seu peso fático e condicionante, mas como elemento inerente aos inúmeros campos de tensões que participam do jogo entre o que é, o que não é e o que poderia ser a educação musical nas escolas de educação básica brasileiras.

Cumprе evidenciar a larga utilização intencional da metáfora de “campo de tensões” em diversos trechos da tese. Tal metáfora relaciona-se com a categoria de “constelação”, basilar tanto para a construção da estrutura formal interna e inter-relacional dos quatro escritos quanto no modo de arranjar e externalizar o pensamento.

Em sua tese de doutorado, Silva (2006) atesta a presença da ideia de “constelação” como elemento chave para se ponderar acerca da atualidade e dos sentidos das ideias adornianas, uma vez que realiza a pluralidade dos modos de pensar e da utopia do conhecimento do filósofo alemão. Segundo o autor, a constelação descreve um modo de ser do pensamento, um aspecto concreto ou modo de ser da própria coisa investigada e um princípio de composição que desafia a intenção sistemática da teoria. Os dois primeiros aspectos remetem à sua dimensão de procedimento metódico, o último revela sua outra dimensão, a de princípio composicional:

[...] enquanto procedimento, a constelação apresenta-se como um feixe de propriedades teóricas e aspectos concretos (...), ela expõe diagnósticos e objetos à medida que compreende justamente a dinâmica de coordenação desses elementos. Enquanto princípio de composição, a constelação se resolve formalmente em uma exposição constelatória, na qual os conceitos passam a guardar, num esforço compreendido como retórico, aquilo que buscam interpretar. (*ibid.*, p. 83).

Para esclarecer o modo de ser da categoria de “constelação” na organização procedimental e formal desta tese, demonstraremos dois pontos. Primeiro, a trajetória que definiu o tema e o modo de operar responsável por seu tratamento e externalização escrita

configuram-se em procedimentos metódicos dinâmicos, voltados à compreensão da coordenação dos diversos elementos – conceitos, categorias, ideias, documentos, tendências, fundamentos, dimensões e perspectivas – que compõem o tema, formando campos de tensões com vistas a um funcionamento constelatório. Acredita-se que esse funcionamento será mais bem compreendido durante a leitura da tese, graças à impossibilidade em responder em termos unívocos o que seja a constelação: a resposta é em si mesma constelatória, a resposta é em si mesma a própria tese.

Um segundo ponto diz respeito à organização formal deste trabalho. Tal organização acontece por meio de um princípio composicional que se resolve em exposições constelatórias, presentes desde a busca por definições até a sua estrutura geral. Quando se apresenta um documento legal, ou uma categoria, ou uma ideia, as tentativas de desvelá-los acompanham-se de um esforço em não se estabelecer uma identificação imediata dos seus conteúdos. Pela via de fluxos de raciocínio intermitentes, por vezes reiterativos, busca-se contrapor diversos aspectos do que já fora e/ou está sendo analisado, observando seus movimentos, articulações e lacunas. É uma atitude de resistência à linearidade, à síntese imediata e, concomitantemente, de acolhida ao fragmentário e ao contingencial.

A título de ilustração, as próprias categorias centrais de “epistemologia da educação musical escolar” e “saber musical escolar” não aparecem de pronto. Suas construções pressupõem acompanhar a composição integral do texto. Por ora, e por exercício, lancemos luz a certa questão concernente a ambas: usá-las no plural ou no singular? Certamente, consideramos a existência de múltiplas epistemologias da educação musical escolar, de diversas educações musicais escolares e de incontáveis saberes musicais escolares. Esse entendimento acompanha os referidos termos, independente de suas flexões numéricas. O uso no singular acontece sob três pretextos: por assim aparecerem nos referenciais utilizados, por adequações e preferências estilísticas, ou, ainda, para reforçar seu caráter categorial.

Retomando o raciocínio sobre a organização formal da tese, de agora em diante no que tange à sua estrutura geral, é de se realçar que cada um dos quatro escritos tem um sentido próprio e pode ser compreendido de forma independente. Pensando metaforicamente, cada um tem seu brilho ímpar, mais ou menos intenso, à semelhança de uma estrela. Colocados em relação uns com os outros, formam um conjunto de ideias em tensão, compondo uma imagem global, uma constelação.

Esse princípio composicional dá origem a escritos que podem ser lidos conforme a sequência arranjada pela autora ou consoante as preferências do próprio leitor, isto é, o primeiro escrito pode-se converter em quarto, o quarto em segundo, e assim por diante, gerando inúmeras possibilidades para a leitura integral do trabalho. Outra consideração é a inexistência de seções ou subitens, há apenas pausas nas sequências discursivas.

Quando referidos no corpo do texto, os escritos serão nominados pela ordem em que foram organizados, porém somente para evitar a repetição de seus títulos, por exemplo: o escrito *Da perspectiva política...* será chamado de primeiro escrito, o *Da perspectiva histórica...*, de segundo, e daí sucessivamente.

Em termos de conteúdo, o primeiro contempla a perspectiva política da epistemologia da educação musical escolar, pela via da análise da legislação educacional brasileira cujos documentos podem auxiliar no delineamento do contexto político-educacional e na afirmação – ou negação – da possibilidade de uma educação musical humanizadora e comprometida com o trabalho sistemático com os saberes musicais nas escolas de educação básica.

O segundo escrito examina a perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar, por meio de um diagnóstico de como os pesquisadores e estudiosos vêm construindo os modos de pensar a educação musical escolar em artigos de dois periódicos representativos do campo, a *Revista da ABEM* e a *OPUS – Revista da ANPPOM*, e em entrevistas semiestruturadas com os respectivos presidentes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Ao final, compõe-se um painel sobre as tendências pedagógico-musicais que vêm estruturando os modos de pensar a educação musical escolar brasileira hoje.

No terceiro, intenta-se investigar filosoficamente a epistemologia da educação musical escolar, mediante a análise dos fundamentos, das dimensões e das relações que o “saber musical sensível” estabelece com outros campos do conhecimento, com outros saberes escolares. Acredita-se que, com todos esses elementos conectados e colocados em prisma crítico, pode-se construir alicerces epistemológicos mais claros para a educação musical nas escolas básicas brasileiras.

O quarto escrito trata da perspectiva pedagógica da epistemologia da educação musical escolar, através de um diálogo dinâmico com as possibilidades e os limites da *Teoria do Ensino Desenvolvimental*, que vêm demonstrando as implicações práticas da *Teoria Histórico-Cultural*, para o trabalho pedagógico com os saberes musicais sensíveis nas salas de

aula das escolas básicas brasileiras. Espera-se que esse diálogo promova reflexões criativas e alimente ações pedagógicas emancipatórias, tendo como horizonte ético-formativo a humanização e a luta por justiça social.

Sem mais delongas, aventuremo-nos em direção aos escritos!

**DA PERSPECTIVA POLÍTICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL
ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS SABERES MÚSICAIS NA LEGISLAÇÃO
EDUCACIONAL BRASILEIRA**

*“Recomenda-se desconfiança perante toda desenvoltura, toda
ligeireza, diante de todo deixar-se levar que envolva concessão ao
império do existente.” (ADORNO, 2008, p. 21).*

Esta investigação se posiciona explicitamente na defesa de uma educação musical humanizadora, trilhando caminhos que resistam à sensação de desencantamento diante da preponderância dos ideais neoliberais no campo educacional. O entendimento resignado de aceitação do existente como o único possível, o cerceamento da esperança e a impossibilidade de se imaginar outro projeto educacional em longo prazo são dinâmicas contra as quais é preciso lutar. Entretanto, contestar uma lógica tão capilarizada nos mais diversos âmbitos da vida social não é tarefa simples, tampouco imediata. São necessários vultosos esforços nas mais variadas direções, indo do questionamento das práticas pedagógicas em sala de aula a discussões amplas sobre as políticas educacionais, num duplo movimento de ir e vir, percorrendo, nesse entremeio, uma gama de questões a elas relacionadas.

Na qualidade de partícipe de um projeto educacional emancipatório, o ensino de música em escolas básicas tem como condição primeira um engajamento crítico, atento às ambiguidades que emergem na luta coletiva por justiça social. Esse engajamento pressupõe uma tomada de posição, olhando a realidade nos olhos nas situações mais inquietantes, numa atividade reflexiva na qual se fundem motivos culturais, éticos, políticos e econômicos. O aparente domínio da esfera individual e subjetiva nessa atividade é colocado em xeque, em razão de seu sentido ser construído durante as experiências objetivas de interação social em circunstâncias históricas concretas.

A contribuição do ensino de música na luta por justiça social está justamente no trabalho pedagógico com os saberes musicais escolares. Um ensino de música democratizado e qualificado nas escolas brasileiras tem a possibilidade de formar alunos emancipados, capazes de operar reflexiva e empiricamente com os saberes musicais, estabelecendo elos com outros saberes e com a realidade objetiva, de modo a transformá-los. A conexão entre

educação musical e justiça social acontece, pois, por intermédio dos saberes e de toda a rede de elementos a eles relacionados, impondo-se, portanto, a necessidade em focalizar a epistemologia da educação musical nas escolas brasileiras de educação básica, tema ainda carente de aprofundamento.

Este trabalho está comprometido com um exercício que ora aproxima, ora amplifica o núcleo do tema, algo semelhante ao trabalho do fotógrafo que, para capturar fragmentos significativos da realidade procede a sucessivos processos de zoom, afastando e aproximando a lente do foco. Assim, olhar o campo da educação musical escolar, ouvindo atentamente suas vozes dissonantes, sem perder a tensão entre a subjetividade dos atores sociais e suas experiências objetivas conduz a um diálogo constante entre aspectos macros e micros. Para pensar epistemologicamente a educação musical escolar há que se ponderá-la em termos políticos, históricos, epistemológicos e pedagógicos, fundamentando-a reflexiva e sensivelmente para que tanto a prática escolar, esfera vital do processo educativo-musical, quanto as políticas educacionais, formulações representativas do projeto social da nação, ganhem potencial crítico para a luta por justiça social.

Nesta parte da investigação, o tema é trabalhado em sua perspectiva política pela via da análise da legislação educacional brasileira⁹. Serão examinados documentos legais que fazem interface com o contexto político-educacional e que podem auxiliar na aproximação do conceito de educação musical humanizadora seja por sua afirmação, seja por sua negação em benefício de uma lógica social fundada no neoliberalismo cuja influência, além de se fazer presente em normas e políticas públicas, penetra a vida social e os modos contemporâneos de conhecer.

Com vistas a problematizar a perspectiva política da epistemologia da educação musical escolar pela via da análise da legislação educacional brasileira, partimos por primeiro da apreciação da lei fundamental e suprema: a Constituição da República Federativa do Brasil

⁹ É preciso deixar claro que não se assume legislação e política como sendo conceitos idênticos. O ponto de partida é o de que a legislação educacional, formada por todos os documentos abordados neste trabalho e tantos outros, expressa e institucionaliza as escolhas políticas da sociedade brasileira na seara da educação. Assim, muito embora diferentes, os conceitos aparecem numa dinâmica de interdependência: a legislação educacional, ao mesmo tempo que se constrói por meio do processo político, também estabelece a tônica das políticas públicas no campo da educação; daí falar-se em perspectiva política.

de 1988 (CF), fruto de extenso trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, composta por senadores e deputados federais representativos dos mais plurais segmentos da sociedade e eleitos democraticamente por voto direto. Os trabalhos aconteceram entre fevereiro de 1987 e outubro de 1988 e visavam estabelecer um Estado Democrático de Direito, pondo fim aos vestígios formais do regime autoritário.

A Constituição é parâmetro de validade para todos os dispositivos legais e está no vértice do ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, tem papel de preponderância na disposição hierárquica do sistema normativo do país, estando as demais leis a ela subordinadas. É reconhecida como *Constituição Cidadã* por trazer em seu bojo uma ampla gama de direitos fundamentais, prevendo uma série de prerrogativas que garantem, ou pelo menos deveriam garantir, o acesso à cidadania.

Dentre os direitos sociais nela previstos, os quais têm por objetivo fornecer condições materiais imprescindíveis para a manutenção da dignidade humana, está a educação (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 6º). Nos termos da *Lei Suprema*, é dever do estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, assegurada a sua oferta igualmente gratuita para aqueles que não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 208, inciso I). Ante o reconhecimento da educação como um direito público subjetivo de todo e qualquer cidadão brasileiro, nota-se uma polarização em torno da promessa de justiça social, ainda que o estatuto constitucional suscite múltiplas possibilidades de interpretação e operacionalização.

Os efeitos empíricos de uma lei dependem da combinação entre a interpretação do texto legal dentro de uma rede normativa, na qual tomam parte dispositivos mais ou menos específicos, e os momentos cotidianos de sua aplicação. Esse processo é carregado de ambiguidades, afinal, no momento de sua produção, não se pode prever plenamente como a lei vai ser interpretada, como será aplicada, que situações serão acobertadas e quais arranjos sociais desenhar-se-ão em função da sua existência. Isso faz lembrar a caixa de Pandora, de onde podem brotar forças surpreendentes que fogem ao controle depois de dispersadas. No mito, Pandora é movida pela curiosidade de abrir a caixa. Ao fazê-lo, acaba liberando de forma inesperada inúmeros males, mas consegue reter a esperança. É no horizonte do encantamento do mundo, não com fundo místico, e sim como resistência crítica, que

alimentamos a esperança de uma educação universalizada e de qualidade pedagógica para todos os brasileiros; uma educação promotora de justiça social.

Essa perspectiva pode soar quimérica se a tensão entre um projeto educacional possível e aquele que está posto for abandonada. Cumpre ressaltar que os textos legais são invenções humanas frutos de intenso processo político, isto é, são artefatos culturais, simbólicos e comunicativos criados pelos sujeitos em suas experiências sociais historicamente localizadas. O uso do termo “invenção” auxilia a afastar a possibilidade de se naturalizarem os documentos, imobilizando-os, e conduz ao entendimento da temporalização dos fenômenos e dos sujeitos. É uma nova sensibilidade com relação ao ordenamento jurídico, pois leva em conta tanto sua materialidade quanto seu dinamismo em representar inventivamente a realidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Nesse sentido, uma lei não é um testemunho de verdade irrefutável, não é estática, tampouco tem efetividade garantida. Suas diversas instâncias de preparo, promulgação e vivência contêm incongruências e silenciamentos que a colocam em permanente processo dialético de resignificação.

Le Goff (2003) aponta outro aspecto interessante: a necessidade de desmonumentalizar os documentos, que precisam passar por uma crítica mais radical e profunda. Segundo o autor, é preciso uma análise consciente, de modo a contestar visões ingênuas que afastem os vestígios materiais do conjunto do qual fazem parte.

Diante dessas considerações, surgem questões cruciais: em que medida a CF acalenta e garante uma educação promotora de justiça social? Os outros documentos a ela subordinados, e que compõem o sistema normativo no campo educacional, apontam efetivamente para uma educação universal e de qualidade para todos os brasileiros? E o que dizem os dispositivos que tratam especialmente da educação musical?

A intenção em compor um panorama legal para a discussão da dimensão política da epistemologia da educação musical em escolas básicas não pode prescindir de um exame da lei que rege o sistema educacional brasileiro. A elaboração da Lei nº 9.394/1996, atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), ganhou fôlego a partir dos debates ensejados pela promulgação da Constituição Federal de 1988, embora as discussões sobre os

rumos da educação brasileira já se fizessem presentes antes do início do processo de redemocratização.

A tramitação da lei contou com a concorrência de dois projetos¹⁰. O primeiro resultou de um amplo debate envolvendo não somente a Câmara dos Deputados como também a sociedade civil representada por entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos do campo educacional, ouvidos, sobretudo, durante o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993, ao chegar ao Senado, teve como relator o senador Cid Sabóia, motivo pelo qual é conhecido como *Substitutivo Cid Sabóia*. O texto desse primeiro projeto representa um consenso possível, após amplas negociações democráticas, que visava garantir diversos pontos da luta coletiva: “[...] educação gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

Com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995, o projeto de lei sofreu uma série de manobras regimentais, sendo suplantado por aquele apresentado por Darcy Ribeiro, que contava com o apoio do governo e do ministro da educação. Esse segundo projeto passou por modificações para incorporar alguns dispositivos do anterior devido à pressão de segmentos da sociedade organizada e constitui a base do texto da lei promulgada em dezembro de 1996, conhecida como *Lei Darcy Ribeiro*. Essa versão, com avanços e recuos, tem sido analisada por diversos intelectuais do campo da educação e suas interpretações parecem sugerir um movimento pendular ora alinhando a lei a um projeto democrático de educação pública, ora reposicionando-a próxima aos ideais neoliberais.

A breve descrição do processo de tramitação da lei revela o campo de disputas entre projetos antagônicos de educação e sociedade e entre os movimentos civis organizados e as tramatas legislativas do Congresso Nacional. A aprovação da LDB ocorreu em meio a jogos políticos nos quais diferentes forças, com diversas visões sobre os fundamentos da educação nacional, entraram em conflito, gerando um documento contraditório em termos de percurso histórico e conteúdo intrínseco.

As antinomias tomam novas proporções quando as lentes da análise legislativa se afastam num zoom que tenta capturar a relação da lei com as políticas educacionais mais amplas impulsionadas por organismos multilaterais.

¹⁰ Para aprofundamento do processo que culminou na aprovação da LDB, consultar Saviani (1997).

A propósito, Libâneo (2012) discorre sobre a internacionalização das políticas educacionais mediante a ação globalizada de agências internacionais que, além de formularem recomendações para os países emergentes ou em desenvolvimento, preveem dispositivos em acordos de cooperação com finalidades regulatórias. O autor toma como parâmetro a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida e patrocinada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*¹¹, histórico documento resultante da conferência, serviu de base para outros eventos realizados nos anos seguintes e foi referência para a LDB e para outras diretrizes educacionais do governo FHC e dos governos petistas subsequentes. Nas palavras do autor:

[...] a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ressalta três orientações: a) centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem; b) prover instrumentos essenciais e conteúdos de aprendizagem necessários à sobrevivência; c) considerar a educação básica (ensino fundamental no Brasil) como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes. Tão claras intenções parecem compatíveis com uma visão democrática da escola para todos defendida por setores progressistas, ainda mais que são assentadas em sólidos diagnósticos sobre a situação de analfabetismo, pobreza, falta de acesso à população pobre aos conhecimentos e às tecnologias. No entanto, se examinadas tendo em conta as políticas globais dos organismos financeiros internacionais, logo se verá como foram impregnadas de intencionalidade economicista e pragmática. (LIBÂNEO, 2012, p. 4).

Observe-se que Libâneo (2012) faz uma denúncia preocupante: as agências internacionais criam mecanismos regulatórios para garantir que as políticas educacionais brasileiras estabeleçam um ensino fundamental para todos os alunos, porém com o objetivo de prover uma formação mínima para a sobrevivência social, mascarando, sob um discurso aparentemente progressista, ideais economicistas e pragmáticos. A intenção velada é que a educação brasileira esteja comprometida apenas com a universalização de um ensino

¹¹ Não consta entre os objetivos desta parte do trabalho o exame do conteúdo de documentos internacionais, posto que o foco esteja dirigido à legislação educacional brasileira. Contudo, essa legislação encontra-se em um contexto econômico, político e educacional mais amplo, por isso o exercício de inseri-la, pela via das lentes analíticas de Libâneo (2012), no cenário dos documentos que definem políticas educacionais globais. Sem grandes pretensões, consultamos o documento ora citado e notamos que “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” figura como seu primeiro objetivo sendo, inclusive, incorporado ao seu título. Quanto ao detalhamento dos impactos do documento na legislação brasileira, bem como os indicadores que demonstram seu viés economicista e pragmático, consultar o detalhado estudo de Libâneo (2012).

instrumental, imbuído de produzir mão de obra com qualificação reduzida, para a pronta inserção no mercado de trabalho. Haja vista os sólidos argumentos do autor, deduz-se que os fundamentos da educação nacional vêm sendo definidos por critérios mercadológicos, que liquidam um processo de aprendizagem de qualidade pedagógica, por meio de saberes significativos para a emancipação dos alunos, traindo um projeto de justiça social: centelha da barbárie.

Como se vê, a LDB está entrecortada por interesses de diversas ordens, de vários segmentos sociais brasileiros e estrangeiros, sendo fonte e síntese de tensões no processo de edificação da educação brasileira. Ao longo de seu texto, nota-se a tentativa de um discurso generalista, oportuno para abarcar visões e práticas educacionais contrastantes. A estrutura relativamente fragmentária, a aposta na flexibilidade de organização dos sistemas de ensino e o aspecto sumário deixam margem para uma série de interpretações acerca de sua natureza, que tendem a adquirir especial polissemia na operacionalização da lei nas escolas brasileiras.

Em termos estruturais, a LDB é composta por noventa e dois artigos que definem diretrizes para a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em suas diversas modalidades – e para a educação superior.

A educação, dever da família e do Estado, deve ser inspirada nos valores da liberdade e da solidariedade humana para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 2º). Estabelece-se o dever do Estado em oferecer educação escolar obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 4º, inciso I), reafirmando, assim, o que assegura a CF.

A lei condensa conquistas sociais e aponta o acesso à pré-escola¹², ao ensino fundamental e ao ensino médio como direito público subjetivo, democratizando seu acesso a todos os brasileiros. Inova ao estabelecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino e, também, ao garantir o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 4º, incisos III e IV). Ademais, considerar a diversidade étnico-racial, tornando obrigatório o

¹² O artigo 30 da LDB, parcialmente modificado pela Lei nº 12.796/2013, divide a educação infantil em “creches”, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e “pré-escolas” para crianças de quatro a cinco anos de idade.

estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26-A), tende a ser um avanço importante para um país reconhecidamente híbrido e ainda discriminatório¹³.

Embora logre êxitos históricos para a educação brasileira, há pontos contraditórios que ameaçam a defesa da universalização da qualidade do processo educativo, ferindo um projeto de nação verdadeiramente comprometido com a justiça social. Para exemplificar, o inciso IX do artigo 3º diz que o ensino será baseado no princípio da “garantia de padrão de qualidade”. No artigo seguinte, quando se detalha o dever do estado com a educação escolar pública, há menção a “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 4º, inciso IX). Revela-se, portanto, articulada ao discurso progressista de considerar a educação básica como direito e fundamento do desenvolvimento humano pleno, uma concepção de escola pública voltada apenas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O Censo Escolar da Educação Básica, referente a 2013 e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2014, atesta que nos 190.706 estabelecimentos de educação básica do país estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada (BRASIL, 2014b, p. 12)¹⁴. Considerando-se, por um lado, que a grande maioria das crianças brasileiras está matriculada em escolas públicas, assoladas por graves problemas estruturais e pedagógicos e, por outro, que a LDB e os dispositivos legais das agências

¹³ O artigo 26-A foi acrescentado à *Lei Magna* de 1996 pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. No interior do sítio do MEC na *internet*, é possível consultar uma ampla gama de documentos dedicados não só à educação das relações étnico-raciais e à educação indígena como também à educação do campo, à educação escolar para populações em situação de itinerância, à educação nas prisões, à educação quilombola, dentre outras. Para maiores informações, ver: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 27 de outubro de 2015.

¹⁴ Antes do término da escrita desta tese, foram divulgados os resultados preliminares do Censo Escolar de 2015 referente a 2014 (BRASIL, 2015a), que detalha o número de matrículas iniciais na educação básica das redes públicas de ensino de estados e municípios. Os números se referem à creche, à pré-escola, aos ensinos fundamental e médio, à educação de jovens e adultos e à educação especial, abrangendo áreas urbanas e rurais e a educação em tempo parcial e integral. Segundo os dados preliminares, estão matriculadas 1.933.445 crianças na creche, 3.636.703 na pré-escola, 22.720.900 no ensino fundamental, 6.770.271 no ensino médio, 2.765.246 na educação presencial de jovens e adultos, 718.164 na educação especial. Um total de 37.826.565 alunos matriculados. Até o presente momento, os dados veiculados não foram organizados em resumos técnicos, que apresentam tabelas organizadas em etapas e modalidades de ensino, tampouco explicitados os números das redes de ensino privadas. Como esse processo está em andamento, utilizaremos, nesta pesquisa, os dados finais do Censo de 2014. Para maiores informações sobre os dados preliminares do Censo Escolar de 2015, consultar <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

internacionais garantem tão somente o aprendizado de conteúdos mínimos, conclui-se que vem ocorrendo uma redução da missão pedagógica da escola, que é promover a apropriação qualificada da cultura acumulada historicamente, comprometendo os desenvolvimentos mentais, emocionais, éticos e corporais de grande parte dos alunos brasileiros, inviabilizando-os de uma participação ativa na vida sociocultural do país.

A lógica formativa da “aprendizagem mínima” está impregnada em vários âmbitos sociopolíticos que se interpenetram: internacional, via *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* de 1990, nacional, através da LDB e pedagógico-institucional, no cotidiano das escolas brasileiras. O jogo de forças entre essas esferas não é unidirecional, isto é, o conteúdo da Declaração não determina inteiramente a LDB, tampouco define as particularidades das escolas em seus funcionamentos cotidianos. Há um campo de tensões mais complexo, com vetores multidirecionados que conduzem a uma trama enredada. Esse arranjo composto por grande quantidade de componentes concatenados, que operam como um todo, não invalida, mas torna mais difuso, o movimento dominante que polariza uma visão economicista da educação pautada em ideias neoliberais.

O discurso neoliberal é uma construção hegemônica que vem abarcando gradualmente a educação na dinâmica do processo produtivo. O modo de funcionamento da economia se apropria do campo educacional, que passa a funcionar à sua imagem e semelhança. Por consequência, a educação vai sendo esvaziada de seu conteúdo ético, político e pedagógico. Apesar de perpassada por outras forças, a lógica de mercado penetra tanto os dispositivos legais quanto as relações interpessoais no interior das escolas, sendo componente determinante na estruturação da educação brasileira.

Quando analisa as políticas oficiais para as escolas públicas do país, Libâneo (2011a) destaca a predominância de uma pedagogia de resultados que impõe metas arbitrárias para as escolas, aumentando o fosso entre as políticas e o funcionamento interno das instituições escolares. Isso tem acontecido à revelia do empenho de intelectuais, investigadores e educadores que desde a década de 1980 vêm lutando por uma escola pública de qualidade. Para o autor, as políticas educacionais se orientam pela ênfase nos insumos, desconsiderando

o trabalho cotidiano dos professores com os alunos, devido à falta de protagonismo do modo pedagógico de ver as problemáticas da educação:

[...] raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver pedagógico das coisas, o que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado. Não deveria ser assim porque, precedendo as análises política, sociológica ou econômica da educação, há a análise pedagógica, que define a especificidade da educação. Com efeito, as políticas e os planos educacionais, as análises sociopolíticas somente adquirem sentido se estiverem a serviço da viabilização das práticas educativas. (LIBÂNEO, 2011a, p. 85).

Nesse trecho, Libâneo (2011a) revela a força da visão economicista no campo educacional em detrimento de uma perspectiva propriamente pedagógica. As fontes legislativas que norteiam o funcionamento das instituições escolares têm grande parte de suas bases assentadas em princípios econômicos, por isso dificilmente atendem às demandas da realidade escolar tanto no que se refere às condições de aprendizagem dos alunos quanto às necessidades dos professores. A intensificação de critérios mercadológicos, associada ao esvaziamento das preocupações pedagógicas, faz com que a educação tenha sua dinâmica alterada internamente por aspectos que lhes são estranhos. Por conseguinte, vai, paulatinamente, alienando-se da finalidade essencial de promover uma formação democrática, inclusiva, justa e de qualidade pedagógica para os alunos brasileiros.

Atentar-se para o fato de que o enfrentamento das armadilhas do neoliberalismo não é fácil, tampouco se resolve com uma defesa ideológica vazia de significado, conduz a um movimento de aproximação com categorias críticas do pensamento, consideradas basilares para o delineamento do conteúdo ético-político da educação. Dentre elas, são dignas de destaque a categoria de “emancipação” e suas variantes. Como o termo “emancipação” possui uma longa trajetória nos campos filosófico e educacional, poderia soar leviano empregá-lo arbitrariamente. Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa analisar seu desenvolvimento histórico, parece adequado situar o referencial bibliográfico que serve de base à produção de seus sentidos.

O pensador da primeira geração da *Escola de Frankfurt*, Theodor W. Adorno, teve algumas de suas conferências e entrevistas realizadas entre 1959 e 1969 compiladas no livro *Educação e emancipação*. Na obra, debruça-se sobre as ambiguidades da emancipação no processo educacional, no contexto da crise educativa impulsionada pela dinâmica da sociedade capitalista, que limita as possibilidades de experiências qualificadas dos sujeitos, alienando-os. Para Adorno, a emancipação é um processo no qual o sujeito tensiona e confronta diuturnamente o estado de alienação e barbárie imposto pela ordem econômica global. Em face disso, não é uma categoria estática, mas algo em permanente movimento cuja concretização depende de uma formação para a contradição, a resistência, a ruptura, transparente em sua finalidade humana.

Acontece que o processo formativo emancipatório se depara, constantemente, com a tensão entre os polos da adaptação e da emancipação, gerando uma ambiguidade: a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação ao existente, entretanto seria igualmente questionável se ficasse apenas nisso (ADORNO, 1995, p. 143-144). Talvez a superação dessa ambiguidade não seja possível, nem mesmo desejável, porém não parece possível desligar-se dela.

Diante disso, Adorno (1995) argumenta que a educação só tem sentido se dirigida a uma autorreflexão crítica, autônoma e comprometida com o esforço constante em ponderar sobre o obscurecimento da consciência pelo existente. Sendo que consciência está para além do discernimento de si, do aperfeiçoamento moral do sujeito individual, conforme um enfoque subjetivista. É uma experiência objetiva elaborada pela interação coletiva e pela relação com a natureza no âmbito do trabalho social num instante histórico peculiar (*ibid.*, p. 16).

Das ideias do autor, depreende-se que a conscientização acerca das ambiguidades do processo emancipatório, tendo em vista os jogos de poder da ordem econômica dominante e as possibilidades escolares cotidianas de luta pela humanização, conduz a uma educação crítica tendencialmente subversiva. O desenvolvimento dos sujeitos no curso de seus contatos transformadores com os fenômenos e as pessoas na escola se relaciona com o embate diário contra a barbárie, ou seja, com o enfrentamento tenaz dirigido a eventos que diminuem a percepção de humanidade. Esse enfrentamento depende do questionamento permanente das contradições encerradas na realidade social, mediante uma inflexão dirigida ao humano, a qual faz frente aos mecanismos de alienação e de transfiguração das pessoas em coisas, numa

dinâmica dialética em que a emancipação, dimensionada em seu caráter paradoxal, é prerrogativa para a luta por uma educação democrática e de qualidade pedagógica.

Entrelaçada com a dissonante ideia de emancipação está a de humanização e a de justiça social. Com efeito, “justiça social” tem sido mote para propostas educacionais muitas vezes antagônicas, sendo encampada por abordagens tanto de fundo crítico como de forte orientação neoliberal. Não é raro surpreender-se com o uso da expressão em documentos de organismos multilaterais ou dispositivos legais que versem sobre o combate à pobreza em países emergentes ou em desenvolvimento. Graças a isso, a importância de se explicitar seu conteúdo imanente.

É comum o uso do discurso da justiça social por correntes neoliberais quando há situações de oferta pública de oportunidades econômicas, mascaradas ou não por outros motivos, ou, ainda, quando se defende a capacidade de iniciativas individuais engendrarem mudanças sociais. Alcança-se, de fato, a justiça social, por meio de ações – políticas, culturais, éticas, econômicas, pedagógicas, etc. – arrojadas, afirmativas e empenhadas em garantir a diminuição da desigualdade pela repartição mais equitativa dos bens sociais, entre eles a educação. Todavia, na dialética com as ações progressistas estão aquelas que retrocedem constantemente ao estado de desigualdade, de dominação e de barbárie. A consciência desse movimento pendular é um passo crucial para o fortalecimento de “[...] uma sociedade emancipada [que], contudo, não seria um estado unitário, mas a realização do universal na reconciliação das diferenças.” (ADORNO, 2008, p. 99).

De acordo com esse entendimento, uma educação para justiça social está associada a um processo formativo de qualidade pedagógica, democrático, inclusivo e estendido a todos os cidadãos brasileiros, de modo que aprendam a sentir reflexivamente e a pensar lidando com saberes que fundamentem resoluções para os dilemas da vida prática. O uso do termo “qualidade pedagógica” não é aleatório e sua repetição, ou melhor, seu reforço ocorre pela crença na centralidade do papel pedagógico da escola. Conquanto as instituições escolares estejam reunindo diversas funções – política, cultural, de saúde pública, de proteção social –, reforcemos: o cerne do seu trabalho é pedagógico.

Por tais razões, o processo educativo levado a cabo na educação básica, especialmente nas escolas públicas, não pode configurar-se em uma política compensatória para a proteção dos pobres ou na preparação dos alunos como força de trabalho para o mercado através de conteúdos mínimos. Tanto a visão assistencialista quanto a instrumental reduzem o papel da

escola ora a um ambiente de acolhimento, ora a um espaço de instrução precária. Às instituições escolares o que lhes cabe: a capacidade pedagógica em operar saberes para a formação integral dos alunos nas esferas intelectual, ética, emocional e corporal, permeada pela diversidade e comprometida com um projeto de justiça social.

A propósito, a LDB não menciona *ipsis litteris* a expressão “justiça social” e o direito à educação básica gratuita, que confere a todos com idade entre quatro e dezessete anos na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 4º, inciso I), não parece vir acompanhado da garantia de qualidade pedagógica e de permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino.

No entanto, a lei faz parte de um sistema jurídico mais amplo, em cujo vértice está a *Constituição Cidadã* de 1988, à qual se subordinam outros dispositivos legais e infralegais. Na *Carta Magna*, a justiça social aparece como um dos objetivos da ordem social ao lado do bem-estar (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 193), bem como um dos ditames da ordem econômica para assegurar a todos uma existência digna (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 170).

A omissão do termo na LDB é algo curioso e à menção literal na CF não corresponde sua consequente efetivação. Em um documento há silenciamento, em outro uma promessa que pode ser paulatinamente viabilizada por intermédio de ações multidirecionadas, dentre as quais se inclui a construção de dispositivos definidores de orientações operacionais mais precisas.

Complementar à *Lei Magna da Educação* e subordinada à *Constituição Cidadã* de 1988, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. Após um amplo debate iniciado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, o PNE tramitou no parlamento durante quatro anos, sendo finalmente publicado no dia 26 de junho de 2014¹⁵. A lei é uma exigência constitucional, de periodicidade decenal, com o objetivo de:

¹⁵ Para informações sobre o processo de elaboração e o conteúdo do PNE (2014-2024), acessar a página do PNE no sítio do MEC na *internet*: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 212, § 3º).

A Lei nº 13.005/2014, composta por quatorze artigos e um anexo, fixa dez diretrizes para políticas públicas de educação: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Lei nº 13.005/2014, art. 2º, incisos I a X).

No anexo, aparecem vinte metas, com as respectivas estratégias, destinadas à concretização do esforço contínuo para superar as desigualdades, que são históricas no Brasil, pela via da universalização da etapa obrigatória e da qualidade da educação. Ambas dependem da construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), que seria responsável por assegurar maior organicidade à educação nacional pela articulação e colaboração dos sistemas de ensino, à semelhança do que faz o Sistema Único de Saúde (SUS) no campo da saúde. Todavia, mesmo com estruturação legal prevista para até dois anos após a aprovação do PNE (BRASIL, Lei nº 13.005/2014, art. 13), o SNE ainda não está instituído no Brasil¹⁶.

¹⁶ Sobre esse assunto, em entrevista à revista eletrônica JOTA, Mangabeira Unger (UNGER, 2015), Ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República até 14 de setembro de 2015, afirma: “A verdade é que nós não temos na educação, assim como na maior parte dos setores de políticas públicas, um desenho institucional equivalente ao desenho que temos na saúde. O desenho da cooperação federativa que temos na saúde pode ter muitos problemas e defeitos, mas é sob, muitos aspectos, um desenho admirável. Não temos algo equivalente a isso na educação e precisamos ter. Não é transpor mecanicamente o desenho da saúde para educação, mas precisamos ter um desenho”. E prossegue: “[...] o mais controvertido no desenho da cooperação federativa, tem a ver com a recuperação de redes escolares defeituosas. O que fazer quando, apesar de todos os esforços de apoio, uma escola ou rede escolar não consiga alcançar um patamar mínimo aceitável? Aí o princípio básico é que a qualidade de educação que uma criança brasileira recebe não deve depender do acaso de onde ela nasce. O direito da criança se sobrepõe às prerrogativas do gestor. Nós temos que ter um procedimento de recuperação, mas ele não pode ocorrer por uma intervenção federal. Só pode ocorrer em uma ação conjunta

O PNE está em consonância com os princípios da educação nacional definidos pela Lei nº 9.394/1996¹⁷, mas vale destacar que não há entre as respectivas leis federais ordinárias uma nivelação, a relação que se estabelece é de generalidade e especialidade. Enquanto a LDB estrutura o sistema educacional brasileiro em termos gerais, o PNE define metas concretas sobre o que deve ser alcançado e o prazo em que deve ser alcançado, visando efetivar os ideais educacionais abrangentes previstos tanto na LDB como na CF. Em virtude disso, o PNE é crucial para a concretização de uma política de estado com metas e estratégias mais claras para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios num regime de colaboração interinstitucional.

Em 2014, por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), o Ministério da Educação (MEC) divulga em seu site o volume *Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação*. Nele, as metas são organizadas em grupos relacionados: à garantia do direito à educação básica com qualidade (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), à redução das desigualdades e à valorização da diversidade (metas 4 e 8), à valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18), à democratização do acesso e garantia da qualidade do ensino superior (metas 12, 13 e 14), à gestão democrática (meta 19) e ao investimento público em educação pública (meta 20). (BRASIL, 2014a).

O PNE não menciona a expressão “justiça social”, entretanto evidencia a necessidade de superação das desigualdades sociais e de melhoria da qualidade da educação básica, preferindo termos como “parâmetros ou padrões nacionais de qualidade”, ao invés dos “padrões mínimos” mencionados pela LDB. Isso pode sugerir um avanço no sentido de uma

dentro da federação, em que União federal, estados e municípios se juntem em órgãos colegiados, como são as comissões intergestoras do SUS, para resgatar aquela rede ou escola defeituosa. Eventualmente reorientando a gestão e mobilizando recursos financeiros e humanos adicionais”. Disponível em: <<http://jota.info/critica-ao-pensamento-juridico-brasileiro-segundo-mangabeira-unger>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

¹⁷ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 3º, incisos I a XII).

educação básica universal em acesso, igualitária em condições de permanência, inclusiva com respeito à diversidade e democrática em qualidade pedagógica para os alunos brasileiros.

De todo modo, vale lembrar que o PNE também se subordina à Constituição de 1988 que traça como objetivos fundamentais da República: o desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e solidária, comprometida com a erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais e com a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 3º, incisos I a IV). Contudo, o fato de o PNE sujeitar-se à CF não significa que seus ideais sejam progressistas tais quais os da *Carta Magna*.

A título de exemplo, no que se refere à qualidade, a meta 1 (um) estipula: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, tendo como primeira estratégia: “definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.” (BRASIL, Lei nº 13.005/2014, Anexo, meta 1, estratégia 1.1) [grifo nosso].

A tentativa em estabelecer um parâmetro nacional de qualidade aparece melhor explicitado na meta 7, que trata da melhoria do fluxo escolar e das aprendizagens, vinculando-os às médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (BRASIL, Lei nº 13.005/2014, Anexo, meta 7, estratégia 7.11). Será um avanço atrelar a qualidade da educação nacional, precipuamente, ao desempenho dos alunos da educação básica em instrumentos avaliativos de referência como o IDEB e o PISA?

Muito embora os mecanismos relacionados à qualidade da educação apareçam melhor detalhados no PNE, não estão imunes a críticas, podendo e devendo ser questionados. Ademais, cumpre salientar que a capacidade de operacionalização do plano é reduzida, na medida em que não são previstos padrões de responsabilização aos gestores públicos em caso de descumprimento das metas. Em consequência, há o perigo de que a lei se torne apenas uma

carta de intenções, com importância histórica, porém com descompassos entre o proposto e o efetivado, como aconteceu com o PNE anterior (DOURADO, 2010).

Todavia, o próprio PNE traça como estratégia a aprovação da *Lei de Responsabilidade Educacional*¹⁸ no prazo de um ano, instrumento que, em tese, buscaria assegurar o padrão de qualidade na educação básica em cada sistema e rede de ensino, aferido por exames (leia-se IDEB e PISA) promovidos pelos institutos oficiais de avaliação educacional. Com isso, os gestores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios poderiam responder por crime de responsabilidade, improbidade administrativa, entre outras condutas, todas sujeitas a pesadas sanções, na hipótese de que, frustradas as metas, não sejam tomadas medidas para a recuperação do nível de desempenho dos educandos (BRASIL, Lei nº 13.005/2014, Anexo, meta 20, estratégia 20.11).

Essa estratégia, que poderia garantir eficácia ao PNE, ainda não se concretizou, mesmo passado mais de um ano desde sua aprovação. No entanto, supondo-se que a *Lei de Responsabilidade Educacional* fosse (ou seja) aprovada, a lógica de sua efetivação, mediante o vínculo com os resultados aferidos pelo IDEB e pelo PISA, garantiria, de fato, a qualidade pedagógica das aprendizagens dos alunos brasileiros?

Conforme se vê, a lei que auxilia no detalhamento e na concretização dos princípios da educação nacional brasileira tem sua operacionalização marcada por incertezas e seus relativos avanços podem ser eclipsados por sua inoperância.

O discurso generalista da LDB, somado ao caráter meramente programático do PNE, abre espaço para interpretações e práticas não apenas diferentes, mas substantivamente incompatíveis. Ao mesmo tempo que vêm sendo apropriadas por setores ligados a uma visão economicista da educação, as duas leis têm servido como pontos de partida para esforços dirigidos à consecução de uma educação universal, de qualidade pedagógica e voltada para o desenvolvimento da pessoa humana num cenário de luta efetiva pela diminuição das desigualdades.

¹⁸ Sobre a lei, confira-se o Projeto de Lei nº 7.420/2006 (BRASIL, 2006) e seus 17 (dezessete) apensos, todos em trâmite perante o Congresso Nacional, disponíveis na seguinte página do sítio da Câmara dos Deputados na internet: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 06 de janeiro 2016.

Nessa última direção, tomam parte tanto as diretrizes emanadas da legislação educacional oficial como ações mobilizadas pela sociedade civil, as quais, muitas vezes, retroalimentam os textos legais, produzindo rearranjos em seus conteúdos. Não são raras as lutas para acréscimos ou modificações na redação da LDB que conseguem obter êxitos. Um rápido exame aponta pelo menos quatro dezenas de alterações desde sua promulgação em 1996¹⁹.

Ora, a Lei nº 9.394/1996 representa um conjunto fixador de normas para a educação nacional, a despeito disso possui fluxo ativo. Em outras palavras, nos momentos em que é elaborada, modificada ou operacionalizada entram em conflito aspectos relativos ao seu caráter estável e à sua possibilidade móvel. A LDB se insere justamente nesse movimento dinâmico, que inclui o diálogo com outros dispositivos da hierarquia jurídica e com a prática educacional.

Tantos elementos em jogo ora oxigenam a lei, ora criam diversos paradoxos. Analisemos a seguinte ambiguidade: concomitante à tônica neoliberal da garantia da aprendizagem de conteúdos mínimos há momentos em que se referenciam saberes escolares comumente percebidos como supérfluos para a inserção do aluno no mercado de trabalho.

O artigo 26, recentemente modificado pela Lei nº 12.796/2013, dispõe sobre os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e prevê que seja estabelecida uma base nacional comum²⁰, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26).

Nos parágrafos que compõem esse artigo, são discriminados os conhecimentos obrigatórios para os currículos da educação básica, quais sejam: o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política,

¹⁹ Para maiores informações, consultar sítio da Câmara dos Deputados na *internet*: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

²⁰ Cabe destacar um movimento importante que está acontecendo em paralelo à escrita desta tese. Em 15 de setembro de 2015, o MEC lançou em seu sítio na *internet* o portal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, além de conter um texto preliminar com os conhecimentos essenciais, aos quais todos os alunos brasileiros têm direito de acesso, desde o ingresso na creche até o final do ensino médio, chama toda a sociedade a participar, mediante o envio de observações, sugestões e contribuições até o dia 15 de março de 2016. No texto preliminar, os conhecimentos estão agrupados em quatro áreas do conhecimento – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas –, cada qual com seus respectivos componentes curriculares organizados, ano a ano, ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2015b).

especialmente do Brasil (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §1º). Também se constituem componentes curriculares obrigatórios nos diversos níveis da educação básica: o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §2º), e a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola e facultativa a alunos em condições determinadas (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §3º). Dispõe-se ainda sobre o ensino da história do Brasil, que deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §4º) e sobre a inclusão, na parte diversificada do currículo, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série²¹, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §5º).

Os saberes que parecem ser mais estranhos ao princípio da “aprendizagem mínima” para a sobrevivência social e a inserção no sistema produtivo vêm a seguir. O parágrafo 6º do mesmo artigo torna a música conteúdo obrigatório no interior do componente curricular “arte” e o 7º prevê a inclusão, nos currículos do ensino fundamental e médio, de princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §6º e §7º). A exibição de filmes de produção nacional é componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §8º). Finalmente, os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente também devem ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares ao longo de toda a educação básica (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 26, §9º).

Saliente-se que os saberes elencados no parágrafo anterior são frutos de inclusões realizadas no corpo da lei entre os anos de 2008 e 2014. Conquanto apareçam como componentes complementares, transversais ou integrados, advêm de conquistas históricas significativas para o campo educacional e tendem a viabilizar novas configurações para os currículos da educação básica, podendo aproximá-los de perspectivas mais humanizadoras.

Não obstante, Libâneo (2013, 2014) alerta sobre a defesa, encampada por certo número de acadêmicos, de um currículo intitulado “currículo intercultural” ou “currículo de experiências educativas”. Nele, o aspecto formativo é centrado em vivências socioculturais

²¹ Na lei aparece o termo “série”, em detrimento da terminologia “ano”.

resultantes de conhecimentos locais, atividades empíricas, saberes e experiências da comunidade, sendo a escola um prolongamento organizado, porém simplificado, da vida cotidiana dos alunos. Sob esse matiz, a ação escolar minimiza o trabalho pedagógico com a apropriação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente; priorizando, sobretudo, a sociabilidade, a integração, a convivência e o compartilhamento de práticas solidárias.

Lidar com as problemáticas das relações humanas é uma função social da escola. Certamente, cabe-lhe acolher as crianças, os jovens e os adultos, respeitando e valorizando a diversidade expressa por suas diferenças individuais e coletivas. Contudo, essa função não pode esvaziar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento dos alunos, por meio de uma formação ética, estética e científica assentada em saberes que façam penetrar vivências práticas e reflexões teóricas. Em decorrência, os alunos, emancipados por saberes e modos de operar conscientes das contradições do processo educativo, podem ativamente e criativamente agir em prol de uma convivência social mais justa e solidária.

Ao questionar o “currículo intercultural” ou “currículo de experiências educativas”, Libâneo (2013, 2014) defende um segundo posicionamento denominado “currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais”, que tem como pressuposto a seguinte convicção:

[...] a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos social e historicamente, como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Além do mais, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. (LIBÂNEO, 2014, p. 20-21).

Consoante o autor, à escola concerne a formação cultural, mediante o trabalho pedagógico com saberes historicamente sistematizados, com vistas a viabilizar processos de ensino e de aprendizagem democráticos e inclusivos. Nessa linha de raciocínio, a formação escolar se orienta para a construção de modos de operar que manejem os saberes tanto empírica quanto teoricamente, tendo em vista a diversidade advinda de interações entre identidades culturais distintas. Com essa configuração, os saberes decorrentes das experiências socioculturais passam a ocupar um posicionamento interessante: não estão

localizados como pontos iniciais ou alvos finais da prática educativa, permeiam-na a todo tempo em seu papel precípua de impulsionar o desenvolvimento integral humano.

Tal como os três últimos parágrafos do artigo 26 da LDB, o parágrafo sexto trata de um saber tradicionalmente marginalizado nos currículos escolares. Diferentemente desses três parágrafos, traz a obrigatoriedade – distinta da complementaridade ou da transversalidade – de conteúdos musicais ao longo de toda a educação básica. A aprovação da Lei nº 11.769/2008, que acrescentou ao artigo 26 da LDB o parágrafo sexto, é produto de uma trajetória complexa, marcada pela combinação de intenções nem sempre coesas em relação ao ensino de música nas escolas.

O processo que culminou na promulgação da Lei nº 11.769/2008 revela, em um primeiro momento, a atuação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), criado em 2006 para promover uma interlocução política com o poder legislativo, visando, ao fim e ao cabo, o fortalecimento dos setores produtivos da música²². Esse grupo era composto pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM); reunindo, ademais, representantes dos diversos elos da cadeia produtiva da música, inclusive artistas com visibilidade no cenário nacional. Na pauta das reivindicações constava a discussão sobre o direito autoral, a diversidade na programação das rádios brasileiras, a eleição direta para a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), os tributos da indústria musical brasileira e, em posição postrema, a inclusão da música no ensino básico.

Inicialmente, a educação não ocupava lugar de destaque, mas foi logo assumida pelos parlamentares, membros do GAP e educadores musicais que, pouco a pouco, foram tomando parte no movimento. Convidada a entrar no processo, a ABEM²³ começou a participar de

²² Para uma análise do processo iniciado em meados de 2006 pelo GAP, que resultou na promulgação de Lei nº 11.769/2008, consultar Radicetti Pereira (2010) e Sobreira (2012). Todos os apontamentos históricos explicitados na sequência e relacionados à aprovação da referida lei são extraídos dessas duas fontes.

²³ A ABEM “[...] é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos

reuniões com o GAP que resultaram na formação de um Grupo de Trabalho (GT) responsável por contribuir com os debates e com o aprimoramento da legislação vigente para a educação musical. O pleito inicial da ABEM dirigia-se ao reconhecimento, em concursos públicos para a contratação de professores, da especificidade da formação em cursos de Licenciatura em Música, de modo a colocar fim à prática da polivalência²⁴. Todavia, a campanha *Quero educação musical nas escolas*, fortemente apoiada pela ABEM e pelo GAP, acabou por mobilizar setores da sociedade civil e do poder público, consolidando a obrigatoriedade do ensino de música nos currículos da educação básica, pela via de um projeto de lei que, após modificações, seguiu todo o trâmite legal até a sanção presidencial em 18 de agosto de 2008.

A elaboração da Lei nº 11.769/2008 ocorreu em meio a jogos de forças intrincados. A sociedade civil, o poder legislativo e os grupos organizados tomaram parte de um conflito de interesses, gerando disputas que deslocaram sentidos e fomentaram novas demandas legais. Foram muitas as “[...] contingências que desviaram o rumo inicial da proposta política intencionada, deslocando-a do campo mercadológico para o campo da Educação” (SOBREIRA, 2012, p. 123) e também do campo da formação de professores para o da educação básica. Nada obstante, a aprovação da Lei nº 11.769/2008 foi um marco para o campo da educação musical no Brasil.

A lei é composta por quatro artigos. No primeiro, acrescenta-se o parágrafo 6º ao artigo 26 da LDB, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular “arte” de que trata o parágrafo 2º do mesmo artigo (BRASIL, Lei nº 11.769/2008, art. 1º). Nesses termos, os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio passam a contemplar o ensino de música no interior da arte, com o intuito de propiciar o desenvolvimento cultural dos alunos. O segundo artigo instituía um parágrafo único no artigo 62²⁵, determinando que o ensino de música fosse ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, Lei nº 11.769/2008, art. 2º).

de ensino”. Informação extraída do sítio da ABEM na *internet*: <<http://ABEMeducacaomusical.com.br/ABEM.asp>>. Acesso em: 04 de agosto de 2015.

²⁴ As origens da polivalência remontam a criação da *Educação Artística* pela Lei nº 5.692/71. A concepção integradora da disciplina pressupunha a atuação do professor de arte junto a todas as áreas artísticas – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas – nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus. Esse posicionamento é fortemente criticado atualmente seja pela impossibilidade do professor dominar com bom nível de propriedade as quatro linguagens artísticas, seja pela consequente perda das especificidades de cada uma delas nos processos de ensino e aprendizagem escolares (PENNA, 2004a).

²⁵ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 62).

Entretanto, foi vetado sob a alegação de que essa exigência estabeleceria uma formação específica sem precedentes²⁶. O terceiro estipula que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências e o quarto que a lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, Lei nº 11.769/2008, art. 3º e art. 4º).

Para além de um regramento jurídico estático, o documento corporifica práticas culturais e produz novos arranjos sociais. Sem perder de vista que a Lei nº 11.769/2008 deve ser aplicada até que seja revogada ou modificada, há que se considerar a dinamicidade de seus processos de elaboração e aplicação, que vêm gerando disputas complexas no campo da educação musical.

A legalização de conteúdos musicais nas escolas básicas encontra-se diante de, pelo menos, um impasse: se, por um lado, representa avanço, por outro, suscita questionamentos acerca de sua operacionalização nas múltiplas e diversas salas de aula brasileiras. Algo dessa ordem impõe a necessidade de discussões e encaminhamentos no interior do próprio campo, bem como a criação de dispositivos infralegais mais específicos; todos voltados a oferecer direcionamentos mais precisos para a inserção do saber musical na educação básica.

Atente-se que desde a aprovação da lei, o campo da educação musical tem se mobilizado na tentativa de propor alternativas para viabilizar o ensino de música em escolas regulares (ANDRAUS, 2008; ESPERIDIÃO e MRECH, 2009; PENNA, 2008; SOBREIRA, 2008; QUEIROZ, 2012; QUEIROZ e MARINHO, 2009; WOLFFENBÜTTEL, 2010). Nessa direção, não se pode minimizar o valor de práticas localizadas, que vêm assegurando o trabalho com os saberes musicais nas salas de aula dos diversos níveis escolares, tampouco o mérito da ABEM em publicar, a partir de outubro de 2009, a revista *Música na Educação Básica* (MEB), destinada a oferecer um quadro de referências com propostas práticas e reflexões teóricas aos professores e estudantes de música. Seus artigos se voltam para o trabalho com questões metodológicas, para ampliar as possibilidades do ensino musical nas escolas, fornecendo elementos concretos para o delineamento de uma educação musical

²⁶ Cumpre lembrar que a referida exigência não acontece com os demais campos do saber – matemática, física, língua portuguesa, etc. – na LDB. Para maiores esclarecimentos sobre a razão do veto, consultar a Mensagem nº 622 de 18 de agosto de 2008, disponível no sítio da Presidência da República na *internet*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

nacional, atenta à diversidade dos múltiplos contextos brasileiros e qualificada em sua essência (MEB, 2009, p. 5-6).

Inserida nesse contexto de iniciativas multidirecionadas, uma tomada de posição importante foi o processo, ainda em trâmite, para a homologação do projeto de resolução que fixa *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*, originado pelo Parecer CNE/CEB nº 12/2013. O parecer é composto por três partes: *Relatório*, *Voto da Relatora* e *Decisão da Câmara*, apresentando em anexo, como consequência das discussões travadas no âmbito da sua elaboração, o referido projeto de resolução, composto por dois artigos.

O título *Relatório* é desmembrado em quatro: *Histórico do tema no CNE*, *Histórico do ensino de Música*, *A música como parte de um projeto educativo* e *Mérito*. Neles, há a exposição de motivos, justificativas e entendimentos que fundamentam o projeto de resolução propriamente dito (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, p. 1-8).

De início, o texto explicita o histórico para a construção das diretrizes no interior do Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente na Câmara de Educação Básica (CEB), que tem conduzido as discussões relacionadas ao assunto desde a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Seu delineamento começou a tomar forma em 2011 e ganhou substância em 2012, quando foi formada uma comissão para realizar estudos sobre o ensino de música nos currículos da educação básica. Durante os anos de 2012 e 2013, a comissão promoveu, de forma notadamente democrática, diversos debates junto aos profissionais ligados ao ensino de música em simpósios, audiências públicas e reuniões técnicas em várias cidades e regiões do país, donde resultou o documento relatado pela conselheira Rita Gomes do Nascimento e aprovado, por unanimidade, pelos demais conselheiros em 4 de dezembro de 2013.

Além do histórico do documento, há um quadro resumido sobre o desenrolar do ensino de música no Brasil, produzido a partir da colaboração de representantes da ABEM. O marco inicial está nos anos de 1850, em que foi aprovado o Decreto nº 1.331/1854, com as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de música nas escolas. A partir daí são enumerados outros eventos que participaram (ou não) do movimento de construção do campo da educação musical, constituinte da história da educação nacional, tais como: a aprovação do Decreto nº 981/1890, que apresenta as primeiras aspirações para a música na escola do Brasil republicano; a aprovação dos decretos nº 19.890/1931, nº 24.794/1934 e nº 4.993/1942, que corroboraram para a legitimação da prática do canto

orfeônico nas escolas; a Lei nº 4.024/1961, que não referenciou o ensino de música; a Lei nº 5.692/1971 que definiu a *Educação Artística* e consolidou o ensino polivalente das artes; e, por fim, a atual LDB, Lei nº 9.496/1996, com a modificação introduzida pela Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. As informações sucintas do quadro sugerem a inconstância da presença da música como campo do saber no ensino regular e apontam para a efervescência do momento presente; um cenário marcado pela diversidade de ações que tentam garantir a efetividade da educação musical nas escolas.

Depois da dupla abordagem histórica, seguem exposições de ordem político-pedagógica. Na ocasião em que se disserta sobre *A música como parte de um projeto educativo*, há a preocupação em explicitá-la como um direito de todas as pessoas, sendo, portanto, necessária sua inserção no contexto escolar. Recomenda-se que o ensino de música seja integrado aos currículos e aos projetos políticos-pedagógicos, de modo a reverter o papel secundário e pontual que tem ocupado no processo formativo dos estudantes. A música é assinalada como conteúdo curricular interdisciplinar, na medida em que dialoga com outras áreas de conhecimento, sem secundarizar a necessidade de que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas no campo da educação musical e da pedagogia. Outrossim, destaca-se que os cursos de formação inicial e continuada de professores estejam mais sintonizados com as especificidades demandadas pelo ensino de música na educação básica.

Após ressaltar a criação de tempos e espaços escolares adequados a esse ensino, bem como enfatizar a autonomia pedagógica de cada escola, o documento elenca algumas atividades musicais que podem promover vivências variadas e articuladas às experiências cotidianas dos alunos. Há a preocupação de corroborá-las com pesquisas no campo da neurociência, que têm demonstrado o papel da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação de comportamentos sociais. Quando do exame de suas contribuições para as diversas atividades humanas, dentre elas as de aprendizagem, conclui-se: “[...] a música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania.” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, p. 7).

No item intitulado *Mérito*, o relatório entra no terreno das políticas educacionais, trazendo à tona leis e regulamentos que compõem o panorama no interior do qual se situa o projeto de resolução e que contribuem para reforçar sua funcionalidade em operar como ato

administrativo, interpretativo e normativo, especificamente destinado ao tratamento do ensino de música nas escolas:

É dessa forma, em um novo contexto de mobilização pelo reconhecimento da importância da Música na escola, compreendida como direito humano, promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação, que se faz mister a aprovação de Diretrizes que orientem o tratamento a ser dado ao ensino de Música nas escolas da Educação Básica. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, p. 8).

As quatro partes que compõem o *Relatório* demonstram a intenção em articular aspectos históricos, políticos e pedagógicos para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Tais partes não possuem valor normativo, apenas alicerçam em termos de princípios o projeto de resolução, esse sim com potencial para aplicabilidade prática.

A atitude coletiva e democrática encabeçada pela CEB no sentido de estabelecer diretrizes para a educação musical nas escolas de educação básica é um feito notável, assim como o diligente trabalho da ABEM durante todo o processo. Ademais, merece reconhecimento a vinculação do ensino de música como um direito humano, promotor de cidadania e de maior qualidade social na educação.

Todavia, a maneira pontual com que esses valores são tratados, sem maior detalhamento de seus conteúdos imanentes, faz com que soem retóricos. Ao longo do *Relatório*, não há uma análise aprofundada sobre os argumentos que justificam a defesa da música como direito humano e o conjunto de mecanismos responsáveis por sua efetivação. Também não fica claro o teor do termo “cidadania”, podendo gerar interpretações opostas: desde uma visão neoliberal, como o direito à participação na lógica econômica global pelo acesso aos bens materiais, até uma concepção mais democrática, como a universalização dos direitos humanos em benefício da justiça social, consoante seu sentido nesta pesquisa. Do mesmo modo, não é possível inferir a que se refere a “qualidade social na educação” e o estabelecimento da prerrogativa da música para sua consecução não ajuda, por si só, no seu delineamento.

Essas possibilidades interpretativas são reconhecidas como hipóteses, contudo não se pode perder o engajamento com a apreensão crítica das contradições da primeira parte do documento, bem como com as antinomias do projeto de resolução propriamente dito.

Posterior ao *Voto da Relatora* e à *Decisão da Câmara*, que o aprovam por unanimidade, segue o referido projeto: um regulamento infralegal, que visa dar condições de

aplicabilidade ao artigo 26 da LDB, com a redação que lhe foi conferida pela Lei nº 11.769/2008. O regulamento difere das leis por sua posição hierarquicamente inferior e por seu grau de especialidade. Em outras palavras: só tem validade se estiver de acordo com as leis superiores do ordenamento jurídico brasileiro, sobretudo a CF, possui sua gênese no poder executivo e funciona para prover as minúcias não abrangidas pelas normas legais mais amplas.

O documento dialoga com outros regulamentos, especialmente resoluções e pareceres relacionados à educação básica²⁷, elaborados pela CEB, que compõe, ao lado da Câmara de Educação Superior (CES), o CNE, órgão colegiado do MEC, que formula e avalia a política nacional, zelando pela qualidade de ensino, pelo cumprimento da legislação educacional e pela participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira²⁸.

O projeto de resolução é composto por dois artigos, sendo que o segundo discorre apenas sobre sua data de publicação, revogando as disposições em contrário. Logo, o conteúdo operacional do regulamento encontra-se expresso em um artigo cujo *caput* determina o seguinte:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º).

No *caput* fica expresso o objetivo preciso das diretrizes em definir as funções de cada instância envolvida com a operacionalização do ensino de música na educação básica. Os cinco parágrafos que o compõem discorrem, respectivamente, sobre as atribuições das escolas, das Secretarias de Educação, das instituições formadoras de educação superior e de educação profissional, do Ministério da Educação e dos Conselhos de Educação.

De acordo com o parágrafo primeiro, compete às escolas incluir o ensino de música em seus projetos políticos-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, com a criação ou adequação de tempos e espaços, sem prejuízo das outras linguagens artísticas. As

²⁷ Para mais informações, consultar a seguinte página do sítio do MEC na *internet*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 04 de agosto de 2015.

²⁸ Informação extraída da página do CNE no interior do sítio do MEC na *internet*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754>. Acesso em: 04 de agosto de 2015.

atividades musicais são estendidas para todos os estudantes e ministradas por professores licenciados em música, sendo que as instituições escolares devem incorporar as contribuições dos mestres de saberes musicais e demais profissionais vocacionados à prática de ensino. Também concerne às escolas promover a formação continuada de seus professores, estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música e desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º, §1º, incisos I a VII).

As Secretarias de Educação têm como atribuições identificar profissionais que possam colaborar com o ensino de música nas escolas em seus quadros de magistério e de servidores; promover cursos de formação continuada para professores das redes; apoiar a formação dos profissionais da educação em cursos de segunda Licenciatura em Música; criar bancos de dados sobre práticas de ensino de música e divulgá-las por meio de diferentes mídias; promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados à educação musical nas escolas; organizar redes de instituições ligadas à música; realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em música; cuidar do planejamento arquitetônico das escolas para que disponham de instalações adequadas em termos de acústica e investir na aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais; e viabilizar a criação de escolas que promovam a formação profissional em música (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º, §2º, incisos I a IX).

As funções das instituições formadoras de educação superior e de educação profissional dizem respeito à ampliação da oferta de cursos de Licenciatura em Música em todo território nacional; ao oferecimento de segunda Licenciatura em Música; à inclusão da educação musical nos currículos dos cursos de Pedagogia; à implementação da oferta de cursos técnicos de nível médio na área da música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de educação profissional e tecnológica, à oferta de cursos de formação continuada para professores licenciados em música e Pedagogia, à orientação de que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada às escolas de educação básica e ao estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em música (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º, §3º, incisos I a VII).

Ao MEC cabe o apoio técnico e financeiro dos sistemas de ensino para a implementação do ensino de música nas escolas públicas de educação básica; o estímulo para a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área de música; o incentivo para a realização de estudos e pesquisas que tematizem o ensino de música na educação básica; o estabelecimento de parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas; e o zelo pela presença de indicadores atinentes ao ensino de música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitários e de avaliação da educação básica (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º, §4º, incisos I a VI).

Por fim, compete aos Conselhos de Educação definir normas complementares em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, quanto à avaliação das políticas públicas concernentes ao ensino de música na educação básica (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Anexo, art. 1º, §5º, incisos I e II).

Em janeiro de 2014, Luis Ricardo Silva Queiroz publica no site da ABEM uma análise sobre o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 e o respectivo projeto de resolução. O presidente da entidade²⁹ aponta os aspectos profícuos do documento, apostando na possibilidade de que definições legais mais precisas conduzam a caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música na educação básica. Para além de evidenciar a participação da ABEM nesse processo, defende que o documento está contextualizado com as escolas, com a legislação educacional e com as perspectivas da área de música na atualidade, indicando seu mérito para a inserção do ensino de música a partir de um conjunto de ações em rede. Nas palavras de Queiroz (2014): “A leitura do Projeto de Resolução evidencia que se trata de um Documento coerente, que traz definições claras para a inserção do ensino de música nas escolas, apontando caminhos fundamentais para o desenvolvimento da educação musical escolar.” (*ibid.*, p. 2).

De fato, o documento condensa conquistas significativas para o campo da educação musical no universo da educação básica e toma parte no movimento pluridirecional em prol do ensino de música nas escolas em cujo epicentro está a Lei nº 11.769/2008. Instituir a música como conteúdo obrigatório dos currículos escolares, estendida a todos os estudantes,

²⁹ Registre-se que Luis Ricardo Silva Queiroz foi reeleito como presidente da ABEM em Assembleia Geral Ordinária no dia 07 de outubro de 2015, durante o *XXII Congresso Nacional da ABEM*. Portanto, está a cumprir o segundo mandato consecutivo à frente da instituição: o primeiro entre 2014 e 2016 e o atual entre 2016 e 2018.

ministrada por licenciados em música e inserida numa lógica de integração entre escolas, secretarias, instituições formadoras, MEC e conselhos de educação é um passo importante ao qual devem somar-se outros tantos para garantir a efetividade da educação musical escolar. No entanto, não é demais lembrar que o projeto de resolução não foi até agora homologado, conseqüentemente, a seu valor histórico não corresponde o respectivo valor normativo.

Conforme já mencionado, as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*, anexas ao Parecer CNE/CEB nº 12/2013, fazem parte de um sistema jurídico complexo, tecido por relações de hierarquia e de complementaridade, que de modo sistêmico anunciam a configuração do ensino de música nas escolas brasileiras. Além de estarem subordinadas à CF, à LDB, ao PNE e à Lei nº 11.769/2008, dialogam com outros atos normativos do poder executivo.

Para trazer mais elementos ao debate, partimos para o exame de outro dispositivo infralegal, com o qual o projeto de resolução mantém estreita relação cujo estudo é de inegável relevância para os objetivos desta investigação: a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

A resolução é composta por sessenta artigos e versa sobre o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica, com orientações que contribuem para assegurar a formação básica comum nacional, no interior de um projeto de nação que tem como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa humana, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 1º a art. 3º). Logo ao início, são explicitados os princípios sobre os quais se assenta a educação básica, direito universal indispensável para o exercício da cidadania em plenitude:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 4º).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 segue versando sobre o SNE, que prevê o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para vencer a fragmentação das políticas públicas e assegurar efetividade ao projeto de educação nacional. É prevista a garantia de padrão de qualidade, com completo acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, que resulta na qualidade social da educação, uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 8º).

Em seus títulos iniciais, a resolução coloca o mote da “justiça social” numa rede de princípios e fundamentos que parecem aproximá-la de concepções comprometidas com a universalização democrática da educação e dos saberes escolares. Todavia, ao detalhar um de seus desdobramentos principais, a “qualidade social da educação”, emerge uma ambivalência inquietante. No artigo nono, quando há definição dos requisitos de uma escola de qualidade social, apesar de aparecer expressa a centralidade das aprendizagens dos estudantes, não há qualquer menção ao trabalho didático com os saberes escolares no interior das salas de aula³⁰.

³⁰ Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

- I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
- V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

Por que ocultar a relação fundamental entre a qualidade social da educação – num cenário democrático, inclusivo e de valorização das diferenças – e a promoção de processos de ensino e aprendizagem que garantam o trabalho didático com os saberes escolares?

Os acenos progressistas da resolução sofrem mais um revés quando é detalhada a exigência legal de definição de “padrões mínimos de qualidade” da educação (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 10). Comumente, o mínimo constitui-se em referência para a educação pública, voltada aos estudantes das camadas menos favorecidas da população. A eles destina-se um processo educativo pretensamente acolhedor, que satisfaz apenas a necessidades de aprendizagens mínimas para inserção no mercado de trabalho: uma perspectiva que mescla formação inconsistente com assistencialismo demagógico. Assegurar padrões mínimos de qualidade em escolas públicas, que vêm comumente funcionando com recursos físicos e humanos precários, significa reafirmar a continuidade de uma educação desigual e injusta, ferindo tanto os princípios constitucionais quanto aqueles evocados ao início da resolução.

Esse revés desolador é reafirmado pelo conteúdo do *Título V*, que trata dos conceitos, dos limites e das possibilidades da organização curricular da educação básica. No primeiro artigo dessa parte, é explicitado o papel socioeducativo da escola:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 11).

Essa concepção, que privilegia a troca, o acolhimento e o aconchego, deturpa a função fundamental da escola. A instituição escolar só pode cumprir sua responsabilidade social na

VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 9º).

construção de um país democrático, justo e inclusivo, por meio de sua missão pedagógica³¹, qual seja: promover e ampliar o desenvolvimento intelectual, emocional, corporal, ético e estético dos alunos, mediante atividades de ensino e aprendizagem que pressupõem o trabalho sistemático com os saberes construídos historicamente e articulados com as práticas socioculturais. No cerne da escola estão, pois, os saberes sistematizados, que dialogam e buscam ampliar as experiências cotidianas dos alunos.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* elucidam dois eixos que compõem a organização curricular e que devem ser organicamente planejados e geridos pelos sistemas educativos: a formação básica comum e a parte diversificada. A também denominada “base nacional comum”³² é composta por componentes curriculares estruturados sob a forma de áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, direcionados ao desenvolvimento integral do cidadão.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 14, §1º, alíneas a, b, c, d, e, f).

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum e prevê o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços escolares curriculares do ensino fundamental e do ensino médio. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 15).

O reconhecimento da música como uma das formas de expressão da arte, integrante da base nacional comum, está vinculado diretamente com o intenso movimento pluridirecional

³¹ Por “pedagógico”, entende-se a preocupação precípua com as “[...] finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.” (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

³² Sobre o atual processo relacionado à construção da BNCC (BRASIL, 2015b), consultar a nota de rodapé nº 20.

para a inserção do ensino de música na educação básica. Observe-se que essa explicitação normativa só foi possível graças às alterações promovidas pela Lei nº 11.769/2008 na LDB cujo conteúdo é parâmetro para a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e para o Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Rearranjos legais promovidos por ações dos múltiplos agentes sociais seguem gerando consequências normativas que, potencialmente, podem reorientar as políticas públicas no campo da educação e as práticas educacionais nas escolas brasileiras.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 funciona como ato normativo para operacionalizar, no ambiente escolar, o que dispõe em termos gerais a LDB: os dois documentos estão em relação de dependência. Assim como a *Lei Magna da Educação*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* estão carregadas de ambiguidades. A menção ao termo “justiça social” – num conjunto conceitual que engloba expressões como cidadania, dignidade, igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, solidariedade e sustentabilidade – não vem acompanhada por dispositivos que instrumentalizem os nobres princípios que enuncia. A garantia da qualidade social não traz para junto de si a necessária defesa da qualidade pedagógica do processo educativo, pela via do trabalho didático com os saberes escolares. A escola vista, sobretudo, em seu papel assistencialista e instrumental tem esvaziada sua missão de impulsionar o desenvolvimento dos alunos com saberes sistematizados que penetrem suas experiências cotidianas, enriquecendo-as.

As dissonâncias do processo emancipatório revelam toda sua potência no decorrer da análise crítica da legislação educacional brasileira. Ao soarem, revelam sons dominantes, vozes marginalizadas e silenciamentos intencionais ou incautos. A escuta reflexiva dessa massa ambígua conduz ao entendimento de que as contradições estão imbricadas nos avanços históricos e, se ouvidas e elaboradas, podem impulsionar um projeto educativo transparente em sua intenção humanizadora.

Como já destacado, o projeto de resolução veiculado pelo Parecer CNE/CEB nº 12/2013 é exitoso ao pormenorizar as atribuições das instâncias envolvidas com o ensino de música nas escolas brasileiras, um conteúdo específico da arte, que integra a base nacional

comum (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 14) ³³. Contudo, há um longo percurso de encaminhamentos e discussões para efetivar a presença qualificada da música na educação básica. Disso decorre a importância de colocar em ação uma rede de iniciativas coordenadas, da qual tomam parte diálogos críticos, rearranjos legais e redefinições nas práticas educativo-musicais escolares.

Nessa direção, um passo inicial seria a homologação das *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* pelo atual ministro da educação e a consequente estruturação de políticas públicas, que venham estabelecer planos e metas para os entes federados a fim de garantir sua efetivação. A isso se deve somar um conjunto de ações articuladas, que não podem prescindir da apreciação das contradições do documento, constituinte de um complexo campo de tensões formado por leis mais amplas, dispositivos específicos, ações da sociedade organizada e as práticas pedagógicas nas salas de aulas brasileiras.

As incongruências do Parecer CNE/CEB nº 12/2013 ficam evidentes pela comparação entre seu conteúdo e o projeto de resolução por ele apresentado. O parecer, responsável por fundamentar o projeto de resolução propriamente dito, apresenta a música como direito humano, promotora da cidadania e da qualidade social da educação, um discurso edificante que, todavia, acaba por soar retórico. Isso porque, quando se avança para o projeto de resolução – documento que de fato poderá vir a ter força normativa – não é possível verificar qualquer artigo, parágrafo ou inciso que verse sobre os fundamentos éticos da educação musical escolar mencionados no parecer, havendo tão somente a repartição de competências entre os órgãos e instituições do sistema educacional. Ora, a delimitação das funções de cada instância envolvida com a educação musical escolar é necessária, porém não guarda relação com os fundamentos éticos que são amplamente abordados no parecer.

Poder-se-ia alegar que o projeto dialoga com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e com a LDB, nas quais tais fundamentos estariam mais bem explicitados. No entanto, como já analisado, ambas estão carregadas de ambiguidades e, por vezes, apresentam definições confusas ou até mesmo contrárias aos objetivos éticos de uma sociedade livre, justa e solidária preconizados pela Constituição Cidadã de 1988.

³³ Até o presente momento do processo de discussão da BNCC, a música aparece como um dos quatro subcomponentes – ao lado das artes visuais, da dança e do teatro – do componente curricular arte que, juntamente com a língua portuguesa, a língua estrangeira moderna e a educação física, compõem a área de linguagens (BRASIL, 2015b).

Certamente, caberia ao projeto, na qualidade de documento específico da educação musical, minudenciar as peculiaridades dos fundamentos éticos do ensino de música em escolas de educação básica. Deixar de lado a oportunidade de vincular as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* a uma política de Estado comprometida com a justiça social, a cidadania e a qualidade da educação sugere que as preocupações de ordem técnica se sobrepõem à busca de sentidos humanizadores para a educação musical escolar.

A supervalorização de aspectos técnicos é algo que está sempre à espreita ao tratarmos do ensino de música. Contudo, perceber que a lógica tecnicista, além de fazer-se marcante nas práticas pedagógico-musicais, vem se estendendo para o modo pelo qual são construídas as normas legais para o campo é uma constatação desconcertante. Uma diretriz comprometida com a operacionalização do ensino de música na educação básica precisa estar atenta à dimensão funcional de suas prerrogativas, mas não pode restringir-se a isso: somados ao cuidado em delimitar espaços de ação deveriam estar dispositivos operacionais com conteúdo ético. Pormenorizá-los, longe de conferir um tom prescritivo e fechado ao documento, fortaleceria o compromisso em garantir que o saber musical seja trabalhado de forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes no interior de uma sociedade paulatinamente menos desigual.

Nesse ponto, reside outra ambiguidade do projeto de resolução: mesmo visando operacionalizar diretrizes práticas para uma área do conhecimento específica, não se dedica em parte alguma a explicitar aspectos relacionados aos saberes musicais, esquivando-se de deliberações ligadas aos princípios epistemológicos do ensino de música.

A propósito, abramos um parêntese para observar um paradoxo do próprio trabalho: desde que se deu início à análise de documentos emblemáticos do ordenamento jurídico educacional brasileiro, inexistente menção ao termo “epistemologia” e suas variantes, que são essenciais a presente investigação. Sem embargo, isso é fruto de uma decisão deliberada, que tenta mostrar, através da omissão intencional dos referidos termos, a correspondente supressão nos documentos ora cotejados de apontamentos ligados ao campo da epistemologia, compreendida em seu sentido amplo: “[...] estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.” (JAPIASSU, 1975, p. 17).

Essa atitude pode ser interpretada como uma falha grave, que poderia, inclusive, despertar críticas sobre a coerência de todo o trabalho. No entanto, esclarecendo, logo ao início foi explicitado o esforço em praticar um exercício intelectual que ora aproxima, ora amplifica o que parece nuclear à temática da epistemologia da educação musical escolar, à semelhança do que realiza o fotógrafo ao tentar capturar uma imagem da realidade. E até agora o impulso do pensamento foi conduzido para o diálogo com documentos macros que, paradoxalmente, tem preocupações epistemológicas bastante reduzidas. Elipses e antíteses foram utilizadas para lançar luz sobre a discussão epistemológica, colocando-a em um campo de tensões com forças que parecem voltar-se para sua supressão. Seu acesso não é, pois, imediato: o permanente movimento das diversas forças supressoras revela que sua construção possivelmente comece pela consciência de seu desmoronamento.

A LDB, o PNE, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* e as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* tornam ora secundária, ora nula a explicitação dos saberes escolares³⁴. Evidentemente, algumas dessas minúcias não cabem a leis amplas, que versam sobre a educação nacional como um todo. Entretanto, é estranho perceber o modo paradoxal com que os saberes escolares são tratados: ao mesmo tempo, elementos concernentes do processo educativo, porém contingentes no objetivo de garantir a qualidade da educação.

A título de curiosidade, nenhum dos documentos tem em seu corpo termos relacionados diretamente à expressão epistemologia, à exceção de um trecho da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, quando esclarece que no currículo a “[...] transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 13, § 6º) [grifo nosso].

É razoável pensar que não cabe às leis a reflexão epistemológica sobre os processos de gênese, desenvolvimento, estruturação e articulação dos saberes, tampouco a conceituação dos fenômenos. Em contraponto, na medida em que definem regras para organizar o ensino voltado ao desenvolvimento pleno do educando, não podem prescindir da centralidade dos saberes para a consecução dos seus fins.

Ao tratar do ensino fundamental, etapa obrigatória e universalizada da educação básica, a LDB afiança que a formação básica do cidadão tem por base “[...] o

³⁴ É possível que a discussão em andamento sobre a BNCC faça frente a essa omissão (BRASIL, 2015).

desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 32, inciso III) [grifo nosso]. Ao discorrer sobre ensino médio, etapa final da educação básica, a lei estabelece sua finalidade para “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 35, inciso I) [grifo nosso]. A palavra “conhecimento” aparece na lei outras treze vezes e “saber” mais seis.

Embora a LDB reafirme em alguns momentos a importância em aprender por meio dos conhecimentos, sua defesa é parcial. A referência aos conhecimentos tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada não vem acompanhada pela noção basilar de que um trabalho significativo com os saberes seja condição *sine qua non* para a garantia da qualidade das aprendizagens, componente indispensável para assegurar a qualidade pedagógica da educação.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* da educação básica ocorre algo supostamente diferente. Conhecimentos e saberes são referenciados mais de três dezenas de vezes, um número expressivo para um documento de dezoito páginas. Atente-se para o parágrafo segundo do artigo treze, que trata da organização da proposta curricular na educação básica:

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 13, § 2º) [grifo nosso].

Essa concepção de currículo, que vincula os conhecimentos historicamente acumulados com as vivências sociais dos estudantes para a composição de experiências escolares, em cujo centro está o conhecimento, é positiva. Todavia, uma apreciação mais acurada revela os contrassensos entre tal compreensão e, pelo menos, dois conteúdos da resolução: primeiro, o reconhecimento de que há apenas a exigência legal de definição de “padrões mínimos de qualidade da educação” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 10); e, segundo, o papel precípua da escola em privilegiar trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar dos alunos (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art.11, parágrafo único).

Uma explicação para esses paradoxos pode começar pela análise da capilarização da lógica neoliberal, entranhada tanto em documentos educacionais dos organismos multilaterais quanto na legislação educacional brasileira: LDB, PNE, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* e as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Se essa lógica, mesmo que de forma pouco consciente, é tão presente em documentos oriundos de extenso debate político, imagine-se o que é passível de acontecer nas carentes salas de aula de grande parte das escolas brasileiras?

A secundarização de um trabalho pedagógico significativo com base no aprofundamento e na articulação dos saberes escolares – entre si e com os saberes cotidianos – acaba por reforçar uma formação desigual, sobrando para os pobres uma educação assistencialista e precária, que tem historicamente inviabilizado o propósito da justiça social.

As vinte metas do PNE, comprometidas em projetar estratégias para a melhoria da qualidade da educação nacional e da superação das desigualdades educacionais, marginalizam ainda mais os saberes escolares. Só para constar, existem cinco menções ao termo “conhecimento” e apenas três ao “saber”. É no mínimo questionável que o documento encarregado de estabelecer as aspirações da educação nacional nos próximos anos (2014-2024) seja tão hostil aos saberes que compõem os processos de ensino e aprendizagem na escola.

Com as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* não é diferente: perdem a oportunidade de fazer qualquer tipo de enfrentamento acerca do saber musical escolar. Embora não seja da competência do projeto de resolução fazer reflexões epistemológicas delongadas – tarefa de pesquisadores e estudiosos do campo da educação musical –, seria interessante que, ao menos, mencionasse a existência do saber musical, quiçá sua articulação com outros saberes escolares e com os saberes advindos das experiências dos alunos. A supremacia absoluta da perspectiva operacional, em detrimento de uma abordagem ética e epistemológica, diminui o potencial do documento em estabelecer caminhos efetivamente mais consistentes para a inserção qualificada do ensino de música em todas as escolas de educação básica do Brasil.

Por certo, a finalidade precípua de uma diretriz voltada à operacionalização de um determinado saber na escola deveria ser, justamente, a explicitação das linhas mestras do próprio saber em interconexão com aspectos técnicos, organizacionais, éticos e pedagógicos. Não há que se descartar o mérito do documento em pormenorizar os papéis das escolas, das

secretarias de educação, das instituições formadoras de ensino superior e de educação profissional, do MEC e dos conselhos de educação. Entretanto, em seu apelo operacional há um forte predomínio de aspectos técnicos e paira a dúvida se isso advém do tecnicismo que historicamente acompanha o ensino de música, se a relação é mais ampla e tem a ver com a lógica tecnicizada que domina as construções do discurso neoliberal, ou se há a combinação entre esses e outros fatores.

Conquanto a tônica principal seja de ordem técnica, notam-se alguns apontamentos ligados à dimensão pedagógica. Diferentemente de muitos documentos da legislação educacional brasileira, as *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* não apenas mencionam, como detalham as incumbências das instâncias educacionais envolvidas com o ensino de música, articulando-as numa rede de cooperação interinstitucional. Descrever as funções mais específicas da escola, ambiente central de onde emergem e para onde se voltam as finalidades da ação educativa, demonstra a tentativa em explicitar aspectos propriamente pedagógicos. Todavia, o estabelecimento de diretrizes pela via exclusiva da fixação das funções institucionais acaba por restringir o pedagógico, categoria complexa que envolve outras tantas dimensões da ação educativa.

O documento abandona a compreensão da problemática pedagógico-musical em sua totalidade, visto que rompe a relação fundamental entre o estabelecimento de nortes operacionais para a prática musical nas escolas e o enfrentamento intencional de aspectos éticos, sociopolíticos e epistemológicos. Ao desconsiderarem essas articulações, as diretrizes revelam o pedagógico sob a forma de lampejos cujos clarões repentinos, mais que revelar pontos iluminados, denunciam o estado de obscurecimento do ensino de música nas escolas de educação básica.

A homologação do projeto de resolução, anexo ao Parecer CNE/CEB nº 12/2013, não deixa de ser um passo relevante na direção do fortalecimento da luta pela presença do ensino de música na educação básica. A consciência das suas contradições e de seus silenciamentos pode levar a momentos de desesperança, mas, como profissionais comprometidos com a educação básica, não os podemos deixar sobreporem-se à vontade de fortalecer um movimento pela garantia dos saberes musicais nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, articuladas à homologação do parecer estão iniciativas de diversas naturezas, que juntas podem redefinir o estado de obscurecimento acima apontado. O esforço pela aprovação de outros dispositivos legais que detalhem as diretrizes, o engajamento de

pesquisas do campo da educação musical com a educação básica, a organização de encontros locais ou nacionais promovidos por associações e instituições educacionais, o aumento de publicações destinadas ao ensino musical escolar³⁵, as parcerias entre as instituições envolvidas com a prática pedagógico-musical são alguns exemplos do empenho do campo cujos desdobramentos tendem a vincular, cada vez mais, a educação musical aos horizontes formativos para o desenvolvimento ético, cognitivo, sensível e somático dos alunos brasileiros.

Concomitante à luta para assegurar que os saberes musicais se façam presentes na legislação brasileira em vigor, há outra disputa de caráter epistemológico. Afinal, operar pedagogicamente com a educação musical escolar pressupõe operá-la epistemologicamente, tendo como norte e alicerce um projeto educacional humanizador. Então, para os saberes musicais fazerem-se presentes nas escolas de educação básica, tendo em vista seus fundamentos, dimensões e perspectivas³⁶, há que se incluí-los num complexo sistema de relações em que o jurídico, o ético, o político, o histórico, o pedagógico e o epistemológico, travam entre si vínculos permanentes de interdependência.

A análise dos antagonismos dos documentos que servem de substrato para a efetivação do ensino de música nas escolas de educação básica demonstra que leis se entrelaçam com regulamentos, que se entrelaçam com ações da sociedade organizada, que se entrelaçam com a organização escolar e com as práticas pedagógicas nas salas de aula, que se entrelaçam entre si e com o sistema mais amplo de relações políticas e econômicas globais: cenário que complexifica o estudo da epistemologia da educação musical escolar no Brasil.

Um dos aspectos nucleares desse tema diz respeito à compreensão aprofundada do saber musical escolar, articulando-o com outros saberes, para que as práticas educativo-musicais nas escolas de educação básica participem na construção dos horizontes emancipatórios da justiça social. Não percamos de vista a resistência ativa aos vieses neoliberais dos documentos, que vêm reforçando as desigualdades sociais pela distribuição desigual dos saberes num processo radical e espúrio. Reforcemos a necessidade de assegurar-

³⁵ Sobre esse assunto, consultar o segundo escrito.

³⁶ Sobre os fundamentos, dimensões e perspectivas do saber musical escolar, consultar o terceiro escrito desta tese.

se a qualidade da educação pelo fortalecimento da missão pedagógica da escola em propiciar o desenvolvimento dos alunos, por meio do trabalho qualificado com os saberes, dentre eles, o saber musical escolar.

Concluimos, enfim, apontando para a imprescindibilidade da criação de condições para que todos os alunos possam apropriar-se ativamente dos saberes musicais dentro de um projeto educacional atento às suas dimensões – éticas, estéticas, políticas, pedagógicas, operacionais, epistemológicas –, engajado criticamente e com ações que levem à construção paulatina de uma educação musical humanizadora.

**DA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO
MUSICAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS SABERES MUSICAIS NAS
PRODUÇÕES DO CAMPO**

“[...] nós precisamos criar um cenário em que nós sejamos os nossos críticos mais duros, é só isso que faz uma área do conhecimento avançar. Quem tem que fazer essa crítica é a gente mesmo!” (QUEIROZ, APÊNDICE A, p. 207).

“[...] a gente não está pensando num conhecimento escolar entendido, na minha perspectiva, como um conhecimento que serve para uma formação geral, uma formação básica.” (DEL-BEN, APÊNDICE B, p. 215).

A consciência das contradições urdidas no processo emancipatório começa com a compreensão da complexidade do momento presente, a qual só pode ser alcançada pela via da elaboração crítica de outros tempos e espaços. Desprovida dessa elaboração, a atividade humana reduzir-se-ia à vivência de instantes alienados, olvidados de memória e de suas vitais relações com processos de desenvolvimento cujo ocaso, além de envolver o passado em penumbra, encobre de névoa a construção de horizontes utópicos para o porvir. Todavia, reelaborar o passado ou projetar criticamente o futuro não necessariamente conduz a um discernimento pleno do aqui agora. Por isso, a importância de um exercício autocrítico, que vislumbre a consciência histórica como fenômeno em permanente construção e entrecortado pela incompletude.

Uma perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar poderia ser forjada de várias maneiras, cada qual com inúmeras alternativas metodológicas. Poder-se-ia pensar em centralizar o foco no processo de institucionalização dos saberes musicais em espaços formais, não-formais e/ou informais de ensino³⁷, ou, retrospectivamente, em como os

³⁷ Libâneo (2001) faz a distinção entre as diferentes manifestações e modalidades da prática educativa. Segundo o autor, a educação informal resulta do “clima” em que os indivíduos vivem e tem por características ser não-intencional, não-sistemática, não-planejada, além de realizada mediante uma atuação dispersa, difusa, não se constituindo em atos educacionais formalizados. Por outro lado, uma educação intencional, com objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, pode acontecer sob duas modalidades: não-formal, em que as atividades possuem caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas não formalizadas; e formal, aquela estruturada, sistemática, organizada, planejada intencionalmente, que é o caso da educação escolar. Para

movimentos pedagógico-musicais vêm concebendo a epistemologia da área, ou, ainda, de que modo os livros didáticos vêm contemplando os saberes musicais em suas estruturas formais. Esses poucos exemplos, e outros tantos imaginados pelo leitor, servem para ilustrar a multiplicidade de perspectivas possíveis para o delineamento histórico da epistemologia da educação musical escolar brasileira, parte integrante da história da nossa educação musical³⁸, que, longe de ser uma História, se delineia pela construção de um panorama sistêmico, em que se articulam relatos históricos plurais.

Nesta pesquisa, a perspectiva histórica é abordada pela análise de como os pesquisadores e estudiosos vêm construindo os modos de pensar a educação musical escolar em artigos publicados nos dois periódicos mais representativos do campo: a *Revista da ABEM* e a *OPUS – Revista da ANPPOM*. Para incrementar a discussão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas³⁹ com os respectivos presidentes da ABEM e da ANPPOM⁴⁰, associações que têm trajetórias relevantes na difusão do conhecimento em educação musical, através de diferentes tipos de atividades, dentre as quais, as publicações. Com todos os dados em mãos, ao fim e ao cabo, propõe-se a composição de um painel sobre as tendências pedagógico-musicais que balizam os modos de pensar a educação musical escolar brasileira na atualidade.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em seu processo de mudança, observando-se o fluxo ativo de seu desenvolvimento: uma análise viva, que reconstrói os momentos de constituição dos fenômenos, revelando suas gêneses, suas essências, suas articulações e suas transformações. Em face disso, o objetivo desta empreitada não é

Libâneo, embora diferentes, as manifestações e modalidades da prática educativa se interpenetram na realidade social.

³⁸ Para maior detalhamento sobre possíveis temas que podem constituir as várias histórias da educação musical no Brasil, ver Souza (2014).

³⁹ Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada baseia-se na confecção prévia de um roteiro com perguntas principais apoiadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, complementadas por questões suscitadas no decorrer da realização da entrevista. Em função disso, as informações coletadas emergem de forma mais livre, posto que não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Seu uso favorece a descrição, a explicação e a compreensão do fenômeno investigado em sua totalidade, “[...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações [...]” (*ibid.*, p. 2).

⁴⁰ Para acesso ao conteúdo integral das entrevistas, consultar: o APÊNDICE A, que traz a transcrição autorizada da entrevista realizada no dia 10 de novembro de 2014, na cidade do Rio de Janeiro, com o presidente da ABEM, Professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz; e o APÊNDICE B, composto pela transcrição autorizada da entrevista feita no dia 20 de julho de 2015, na cidade do Rio de Janeiro, com a então presidente da ANPPOM, Professora Dra. Luciana Marta Del-Ben.

meramente descrever os conteúdos argumentativos dos pesquisadores, intelectuais e professores, proferidos textual ou oralmente, senão revelar as relações e os movimentos subjacentes à construção epistemológica da educação musical escolar no Brasil.

Para Vigotski (1998)⁴¹, qualquer nova abordagem de um problema científico traz consigo a necessidade de novos métodos de investigação. Ao detalhar sua metodologia, evidencia a substituição da análise de objetos pela de processos, sendo a tarefa básica da pesquisa a reconstrução dos diversos momentos de desenvolvimento do fenômeno, desde os estágios iniciais de sua constituição. Segundo o autor russo, a mera descrição seria insuficiente para revelar as relações dinâmico-causais subjacentes ao problema investigado, sendo necessário explicá-lo sob o ponto de vista de seu desenvolvimento, com o desvelar de suas gêneses, suas inter-relações internas e extrínsecas, para só então adentrar-se a sua essência.

Desconfiar do que é aparente e superficial, suspeitar de formas automáticas, mecanizadas e fossilizadas de pensamento são condições para que os fenômenos sejam dimensionados não como produtos prontos e acabados, mas sim em seu movimento permanente. Afinal, “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1998, p. 86), argumento complementado por Rosa e Andriani (2002):

Partindo da concepção dialética da realidade, concebe-se que as coisas estão em movimento permanente, de tal modo que conhecer algo implica necessariamente em conhecer suas transformações, seu processo e suas contradições. A proposta é conhecer a essência, mas esta essência é o movimento e é ele que deve ser apreendido: a realidade e o homem estão em um constante processo de movimento, transformação e contradição. (*ibid.*, p. 277).

Destaque-se que Vigotski (1998) delineou seu caminho metódico em relação às peculiaridades de seu problema central de pesquisa: o estudo das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. De igual maneira, fizeram Rosa e Andriani (2002) ao sistematizarem metodologicamente uma linha específica da psicologia, denominada por elas de “psicologia sócio-histórica”.

A dinâmica de raciocínio utilizada pelos autores mencionados guarda semelhanças com o procedimento sistemático empregado nesta parte da pesquisa, cumprindo ressaltar que

⁴¹ A explicação sobre método está concentrada, especialmente, no capítulo cinco da referida obra. (VIGOTSKI, 1998, p. 77-99).

aqueles estabeleceram suas orientações metodológicas conforme as idiossincrasias de seus próprios temas. De tal sorte, esta pesquisa pretende apreender o desenvolvimento, as transformações e as contradições dos modos de pensar a epistemologia da educação musical escolar no Brasil, numa atitude que tenta apreender momentos hesitantes de fixidez em um processo cuja essência está no movimento permanente. Aqui como alhures, emerge a metáfora da ação do fotógrafo, que captura imagens aparentemente estáticas de uma realidade diversa e móvel.

O procedimento sistemático, consciente do caráter inconstante do tema, não abandona o compromisso com uma reflexão crítica sobre momentos significativos que vêm (in)definindo a epistemologia da educação musical escolar. Tal procedimento é, ao mesmo tempo, inevitável e parcial. Inevitável, porquanto seria difícil uma análise histórica que se abstenha das etapas de desenvolvimento de um fenômeno. Parcial, vez que pode gerar uma univocidade que tende a extirpar o caráter vivo do tema em suas complexas relações na realidade social. Esse paradoxo não conduz necessariamente a uma síntese, embora sugira um estado de vigilância para que as contradições deem sentido a uma análise consciente de seu inacabamento.

A seleção dos periódicos cujos artigos fundamentam a presente análise foi motivo de uma série de ponderações prévias. Primeiramente, manifestou-se a escolha pela *Revista da ABEM* por se constituir no veículo mais popularizado para publicações no campo específico da educação musical desde 1992, ano de lançamento de seu primeiro volume. Na revista são publicados artigos inéditos que versam sobre educação musical, resultantes de pesquisas de cunho teórico, revisões de pesquisas e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas nos diversos níveis e contextos de ensino⁴².

Paralelamente, a ABEM vem divulgando a revista MEB centrada em oferecer propostas práticas embasadas em reflexões teóricas aos professores que ensinam música em escolas básicas. O fato de sua primeira edição ser de outubro de 2009, havendo apenas mais seis números até 2015, demonstra que a revista está em estágio inicial de constituição, sendo

⁴² Informações extraídas da página da *Revista da ABEM* no interior do sítio da ABEM na internet: <<http://www.ABEMeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaABEM/article/view/509/419>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

sua trajetória, até este momento, insuficiente para o reconhecimento das gêneses, do desenvolvimento e das transformações da epistemologia da educação musical escolar. De toda forma, há que se considerar sua relevância em estabelecer um diálogo direto entre ensino de música e educação básica. Em virtude disso, alguns de seus artigos são utilizados nesta pesquisa, entretanto libertos do compromisso de qualquer arranjo procedimental de cunho histórico.

Além das revistas editadas pela ABEM, foram cogitadas publicações de outras duas associações que congregam pesquisadores e professores do campo da educação musical: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a ANPPOM.

Desde 1995, a ANPEd veicula trimestralmente a *Revista Brasileira de Educação* (RBE) com o objetivo de fazer circular artigos, traduções, documentos, resenhas, notas de leitura, entrevistas e ensaios teóricos ligados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. Muito embora a revista tenha uma trajetória consistente e expressiva, ao empreender uma busca por artigos que versassem sobre educação musical, o esforço mostrou-se vão. Conquanto a MEB contemple a temática da educação musical escolar, ficando a dever em termos de extensão temporal, com a RBE acontece o contrário. Mesmo estando na sexagésima edição, há uma carência preocupante de artigos sobre educação musical; um paradoxo que se agiganta quando verificada a quantidade de educadores musicais que produzem suas pesquisas em cursos de pós-graduação em educação⁴³.

A ANPPOM⁴⁴, por sua vez, publica, desde 1989, a *OPUS – Revista da ANPPOM*, visando divulgar a pluralidade do conhecimento em música, tendo em vista as diversas subáreas que a compõem: musicologia, estética musical, etnomusicologia, musicoterapia, cognição musical, música popular, composição, performance, sonologia, teoria e análise musical, música e mídias, semiótica e educação musical. Com foco na composição de um

⁴³ A título de exemplo, uma busca rápida no banco de teses da CAPES, conjugando a expressão “educação musical” em todos os campos à “educação” no campo “programa”, revelou 92 (noventa e dois) registros. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

Outra informação relevante consta no artigo de Pires e Dalben (2013b). As autoras pesquisam o estado da arte do tema “educação musical nas escolas de educação básica” na produção acadêmica dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em diferentes áreas de conhecimento entre 1972 e 2011 e relatam: “[...] dentre as 11 áreas de conhecimento que aparecem no levantamento, a área de educação apresenta o maior número de pesquisas, seis teses e 49 dissertações, totalizando 55 trabalhos. Em seguida, a área de Música reúne quatro teses e 46 dissertações, somando 50 pesquisas.” (*ibid.*, p. 183).

⁴⁴ Segundo consta no sítio da associação na *internet*: “A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) foi fundada, em 1988, como sociedade civil sem fins lucrativos, com o intuito de promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país”. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/associacao/historico>. Acesso em: 22 de setembro de 2015.

panorama dos resultados mais representativos da pesquisa em música no Brasil, a revista aborda as subáreas em termos práticos, teóricos, históricos, políticos, culturais e interdisciplinares, encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas para o campo⁴⁵.

Registre-se que a escolha pelos artigos que compõem a *Revista da ABEM* e a *OPUS – Revista da ANPPOM* não foi imediata, tampouco livre de antinomias, as quais foram se intensificando no curso da análise de seus conteúdos. Outros periódicos foram descartados e a faixa de tempo a ser encoberta paulatinamente alargada. Por conseguinte, as revistas são analisadas desde os seus primeiros números, para que sejam compostos alguns cenários acerca dos modos de pensar a educação musical escolar, englobando-se as gêneses das publicações, que são contemporâneas às origens das respectivas associações, e seus desenvolvimentos até os dias atuais. Em suma, são investigados 33 (trinta e três) números da *Revista da ABEM*, que abrangem o período de 1992 a 2014, e 28 (vinte e oito) exemplares da *OPUS – Revista da ANPPOM*, publicados entre 1989 e 2014.

Cumprе enfatizar que não se desconsidera a existência de publicações anteriores à criação das referidas revistas, ocorridas sob a forma de dissertações, teses, livros e textos em anais de eventos acadêmicos⁴⁶. Aliás, a educação musical escolar começou a desenvolver-se no Brasil muito antes das décadas de 1980 e 1990 (AQUINO, 2007; FUCCI-AMATO, 2006, 2012; LOUREIRO, 2003; MARTINS, 1992; MARTINEZ e PEDERIVA, 2013; QUEIROZ, 2012), período do qual datam os primeiros artigos ora analisados. Não é demais lembrar que, no decurso da educação musical brasileira, conscientemente ou não, a qualquer trabalho pedagógico com o ensino de música corresponde um enfoque epistemológico da educação musical.

Contudo, a opção pela análise dos artigos publicados desde o início da circulação da *Revista da ABEM* e da *OPUS – Revista da ANPPOM* ocorreu pela hipótese de que sejam trabalhos com bom nível de sistematização, rigor e aprofundamento, posto que passassem pelo crivo avaliativo de profissionais ligados ao corpo editorial das duas associações, e, portanto, com maior probabilidade de discutirem questões intrincadas, como é o caso da epistemologia da educação musical escolar.

⁴⁵ Informações extraídas da página da *OPUS – Revista da ANPPOM* no interior do sítio da ANPPOM na internet: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

⁴⁶ Ressaltem-se as dissertações de mestrado de Bellochio (1994) e Nogueira (1994) dentre as pioneiras no tratamento da educação musical em escolas de educação básica.

Preliminarmente, houve uma busca em elementos pré-textuais – títulos, resumos e palavras-chave – por expressões que pudessem remeter à epistemologia da educação musical escolar, cruzando os dois assuntos principais que compõem o tema: “epistemologia da educação musical” e “educação básica”. A intenção era selecionar artigos da *Revista da ABEM* e da *OPUS – Revista da ANPPOM* que colaborassem para o entendimento de como os autores vêm construindo os modos de pensar a educação musical escolar e estruturando posicionamentos que acabam por definir tendências pedagógico-musicais estruturantes do campo.

A demanda por palavras que servissem de indicadores para a seleção dos artigos fez emergir a necessidade de esclarecer os significados atribuídos à epistemologia que, etimologicamente, remete ao pensar/ estudo/ discurso (*logos*) sobre o saber/ conhecimento/ ciência (*episteme*). Numa tentativa conceitual mais apurada, Japiassu (1975) descreve a dificuldade em explicitar seu sentido por constituir-se numa disciplina com estatuto ainda pouco definido. Apesar de parecer um termo antigo, sua criação é recente, à medida que aparece no vocabulário filosófico apenas no século XIX.

Para o autor, a epistemologia trafega na interseção de preocupações e áreas do conhecimento bastante diversas tanto por seus objetivos, quanto por seus métodos. É uma disciplina fundamentalmente interdisciplinar que possui vínculos com a filosofia, as teorias do conhecimento, a filosofia das ciências, a história das ciências, a psicologia das ciências e a sociologia do conhecimento, e que tem como exigência um olhar crítico e reflexivo sobre os pressupostos, os resultados, os usos, os lugares, os alcances, os limites e as significações socioculturais dos conhecimentos produzidos pela atividade objetiva do pensamento humano. Segundo Japiassu (1975):

Ora, hoje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido [de] uma vez por todas. Esta noção de conhecimento foi substituída por outra, que o vê antes de tudo como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento-estado. Se nosso conhecimento se apresenta em devir, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. É neste sentido que podemos conceituá-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que

deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva. (JAPIASSU, 1975, p. 27-28).

A leitura de Japiassu (1975) foi fundamental para explorar alguns caminhos da epistemologia contemporânea, pois sua obra fornece um conjunto de elementos e instrumentos conceituais para pensar criticamente os processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação dos saberes, que seguem redefinindo-se permanentemente. Além disso, ofereceu condições para o paulatino alargamento do leque de expressões indicadoras para a seleção dos artigos das duas revistas cotejadas.

As reflexões do autor, acrescidas das incessantes observações do material de análise, apontaram para a necessidade de se averiguar tanto trabalhos que abordassem precisamente perspectivas epistemológicas sobre o universo da educação básica como aqueles que tangenciassem a temática seja porque tratavam de aspectos complementares mais amplos ou mais específicos, seja porque abordavam ou a epistemologia da educação musical, ou aspectos pedagógico-musicais da educação básica, sem, necessariamente, estabelecer conexão entre ambos.

Explicando mais detidamente: os sucessivos exames dos mais de sessenta números de revistas pesquisadas, ressignificados por leituras e pela nomenclatura utilizada nos próprios artigos, levaram a um paulatino alargamento dos horizontes semânticos e, portanto, dos vocábulos levados em consideração na busca prévia em elementos pré-textuais. Logo, a trajetória da pesquisa foi redefinida no curso da experiência concreta do confronto entre a intenção precedente da pesquisadora, as leituras sobre o tema e sua materialização nas fontes de análise.

Atenção para exemplos que elucidam a variedade de expressões encontradas e que remetem direta ou tangencialmente à epistemologia da educação musical escolar: “ideia de educação musical”, “funções e objetivos da aula de música”, “discurso na educação musical”, “processo de aprendizagem em música”, “modelo da educação musical no Brasil”, “conhecimento em música”, “práticas de ensino e aprendizagem musical”, “conhecimento curricular em música”, “sentidos da música na escola”, “concepções e ações em música”, “funções da música na sociedade e na escola”, “estrutura, conteúdo e andamento em aula de música”, “educação musical: novas ou outras abordagens”, “conhecimento pedagógico-musical”, “educação musical como ciência”, “produção científica em educação musical”,

“lugar da educação musical”, “papel da educação musical na atualidade”, “*concépcion de la educación musical*”, “olhar sobre o ensino de música”, “construção do conhecimento musical”, “papel do conhecimento musical cotidiano”, “legitimação do conhecimento em música”, “desenvolvimentos cognitivo-musicais”, “motivação para aprender música na escola”, “fundamentos para o ensino de música”, “processos de apropriação da música”, “produção de conhecimento em educação musical”, “valores globais da educação musical”, “pressupostos metodológicos”, “pensamento musical”, “construção e transmissão de significados musicais”, “produção de pesquisa em educação musical”, “conceitos, funções e valores da educação musical escolar”, “dinâmica da transmissão do conhecimento musical” “saber e fazer pedagógico e curricular”, “saber pedagógico-musical”; além da expressão “epistemologia da educação musical” propriamente dita.

Observem-se os múltiplos significantes que remetem a significados cujo ponto comum é a referência a reflexões epistemológicas, ainda que não estejam vinculados ao universo da educação básica. O aumento da quantidade de expressões indicadoras para a seleção dos artigos conduziu à organização das mesmas em três categorias: 1) expressões que remetem à epistemologia da educação musical diretamente; 2) expressões ligadas à epistemologia da educação musical indiretamente e 3) expressões relacionadas à educação básica.

O fato de conter expressão(ões) da primeira ou da segunda categoria nos elementos pré-textuais foi o critério primário para a leitura integral de cada um dos artigos selecionados. Quer dizer, o primeiro parâmetro definidor da leitura dos textos estava na presença de expressões que sugerissem direta ou indiretamente uma abordagem epistemológica da educação musical no título, no resumo ou nas palavras-chave dos artigos.

No entanto, eleger apenas esse critério levou a uma ampliação excessiva do universo a ser trabalhado, o que afastaria a pesquisa do seu objetivo central de focalizar como ambiente formativo as escolas de educação básica. Por isso, dois fatores de exclusão foram acrescentados: 1) não seriam contemplados artigos que se voltassem, exclusivamente, aos espaços de ensino não-formais ou informais; 2) seriam deixados de lado artigos que tratassem do outro nível da educação escolar, a educação superior, à exceção daqueles nos quais a relação com as escolas de educação básica fosse explicitada.

Mesmo com a clareza desses critérios, é preciso informar: alguns artigos que não mencionaram as escolas de educação básica foram incluídos na análise seja porque não

deixavam claro de que ambiente e nível de ensino tratavam, ou porque de alguma forma forneciam contribuições para a discussão epistemológica da educação musical escolar.

Abramos parêntesis para relatar algumas dificuldades de ordem técnica. Até o número 4 (quatro), a *Revista da ABEM* não traz resumos ou palavras-chave. A partir da revista 5 (cinco) surgem resumos, mas é só com a revista número 8 (oito), de março de 2003, que aparecem títulos, resumos e palavras-chave. Com a *OPUS – Revista da ANPPOM* ocorre algo similar: até o número 4 (quatro) inexistem resumos e palavras-chave, a partir da revista 5 (cinco) existem resumos, porém é com a revista 9 (nove), de dezembro de 2003, que despontam todos os elementos pré-textuais. Posto isso, nos números iniciais de ambas as revistas, a seleção dos artigos aconteceu tão somente pelas expressões ou sentidos sugeridos por seus títulos, decisão tomada para contemplá-las desde suas origens, permitindo acompanhar faixas mais amplas de seus desenvolvimentos.

Entrementes, há que se considerar que, em seus primórdios, tanto a *Revista da ABEM* quanto a *OPUS – Revista da ANPPOM* não possuíam fluxo contínuo.

O primeiro número da *Revista da ABEM* data de maio de 1992, o segundo aparece após três anos, em junho de 1995, o terceiro em junho de 1996, o quarto em setembro de 1997 e o quinto apenas em setembro de 2000, havendo, nesse último intervalo, como se nota, um hiato de três anos. Na sequência, a revista foi publicada anualmente até 2003, quando passa a ser semestral, conforme acontece até os dias de hoje.

Com a *OPUS – Revista da ANPPOM* ocorreu algo parecido. O primeiro volume data de dezembro de 1989, o segundo de junho de 1990, o terceiro de setembro de 1991 e o quarto de agosto de 1997, após seis anos de pausa. A partir do número 5 (cinco), de agosto de 1998, a tiragem passou a ser anual. Em 2001, não houve publicação. Com exceção desse ano, a revista seguiu sendo editada anualmente até 2007, quando passou a ser semestral e seriada.

Há, pois, que assinalar a inconstância das publicações no momento em que se estiveram constituindo, especialmente na década de 1990. Essa inconstância é sintomática das múltiplas dificuldades que tanto a ABEM quanto a ANPPOM enfrentaram para conseguir que suas publicações tivessem periodicidade garantida. Em vista disso, percebe-se que o processo de constituição e consolidação das revistas foi gradual, tornando-se mais sistemático no decorrer dos anos 2000⁴⁷.

⁴⁷ Vale destacar que os trinta e três números da Revista da ABEM estão disponibilizados na página da revista no interior do sítio da ABEM na *internet*:

Na posse dessas informações, resta esclarecer que foram selecionados 102 (cento e dois) artigos dos 33 (trinta e três números) da *Revista da ABEM* e 17 (dezesete) dos 28 (vinte e oito) exemplares da *OPUS – Revista da ANPPOM*. À medida que eram selecionados, os artigos eram agrupados em três categorias: 1) artigos que pareciam ter relação óbvia com a temática por conjugarem “epistemologia da educação musical” e “educação básica”; 2) artigos que se relacionavam com a temática, embora focalizassem assuntos mais específicos, sem necessariamente estabelecer conexões diretas entre “epistemologia da educação musical” e “educação básica”; 3) artigos que se ligavam à epistemologia da educação musical escolar mais indiretamente, mas que tinham potencial explicativo para auxiliar na visualização das tendências pedagógico-musicais mais expressivas do campo.

Registre-se que os três agrupamentos foram definidos pela intensidade de aproximação entre o artigo e o que era percebido como essencial ao tema, compondo um campo analítico de relações qualitativamente diferentes e móveis. Não raro, após a leitura integral, certo artigo, que parecia adequar-se ao primeiro agrupamento, era reposicionado para o segundo ou, ainda, para o terceiro e vice-versa.

Inicialmente, essa organização teve pretensões à fixidez, de modo a formar tabelas que auxiliassem na sistematização dos dados empíricos coletados. Todavia, conforme os artigos, principalmente aqueles com conteúdos imprecisos, resistiam à conservação num *locus* específico, foram sendo delineados campos de tensão. Pensando em termos imagéticos, cada artigo representa um ponto potencial que estabelece relações multidirecionadas e diversificadas com artigos do seu agrupamento, com artigos dos demais agrupamentos, com as entrevistas realizadas com os presidentes das duas associações e com o que é apreendido como essencial ao tema em movimento.

Enfim, a intenção é formar um mosaico histórico com constatações, ideias e reflexões com potencial explicativo gerador de uma coerência que se mantém solidária a instâncias lacunares. Afinal, a soma dos conteúdos dos artigos e das entrevistas não gera uma totalidade absoluta, senão um campo de tensão que revela as ambiguidades do desenvolvimento dos modos de pensar o complexo tema da epistemologia da educação musical escolar.

<<http://www.ABEMeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaABEM/issue/archive>>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

Da mesma forma, os vinte e oito números da *OPUS – Revista da ANPPOM* estão disponibilizados na página da revista no interior do sítio da ANPPOM na *internet*: < <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus> >. Acesso em: 14 de julho de 2015.

Nos primeiros números da *Revista da ABEM*, publicados na década de 1990, podem-se reconhecer tentativas embrionárias em esboçar aspectos epistemológicos da educação musical ora por meio de abordagens históricas da educação musical no Brasil (MARTINS, 1992; SOUZA, 1992), ora pelo mapeamento dos modelos de educação musical brasileiros (NOGUEIRA, 1997), ora através de perspectivas psicológicas que abordavam as influências dos desenvolvimentos cognitivo-musicais em processos de educação musical (BEYER, 1995, 1996), ora através de proposições metodológicas para o ensino de música nos currículos escolares (BARBOSA, 1996; SANTIAGO e NASCIMENTO, 1996), ora pela via do delineamento de uma sociologia da educação musical (GREEN, 1997), ora tratando de assuntos mais específicos relacionados aos processos de aprendizagem em música (MARTINS, 1995).

Existem discussões iniciais sobre a natureza e as especificidades do “conhecimento musical”, através de uma elaboração crítica das contribuições da psicologia cognitiva, da psicologia da música, da etnomusicologia e da educação musical. Luedy (1997) problematiza o conceito de “música” dimensionando-o como expressão subjetiva e fenômeno cultural, e faz uma crítica contundente ao parco aprofundamento das questões relativas aos processos cognitivos de aprendizagem, já que mesmo os psicólogos da música têm mantido uma visão estrita de desenvolvimento. Com base nisso, traça uma visão geral dos principais tópicos que afetam as maneiras como o conhecimento em música é visto, apesar de não delimitar sobre qual contexto educacional está a tratar.

O universo da educação básica vai aparecendo nos artigos gradativamente. Pires e Dalben (2013a) mapeiam o estado da arte do tema “música na educação básica” na produção da *Revista da ABEM* entre 1992 e 2011. Segundo as autoras, no primeiro ano, em 1992, aparece um artigo e, nas duas publicações subsequentes, de 1995 e 1996, a produção dobra para dois artigos em cada número, apresentando, no entanto, um silenciamento entre os anos de 1997 e 2000. No primeiro número da revista há menção à escola normal pública (FUKS, 1992) que, por sua vez, está relacionada ao processo de formação de professores. Na revista seguinte, Fuks (1995) alerta para a necessidade do comprometimento social com os diversos níveis do sistema educacional e traz à tona algo curioso:

Além das inúmeras abordagens e enfoques pelos quais se analisa o ensino musical, existem, também, pontos polêmicos como, por exemplo, o fato de se considerar, ou não, como integrantes da educação musical as práticas metodológico-musicais adotadas por nossas escolas de primeiro e segundo graus. (FUKS, 1995, p. 28).

Essa afirmativa revela a marginalização da educação básica nas discussões iniciais sobre o ensino de música, o que é reforçado pela inexistência de análises sobre o processo de elaboração, tramitação e aprovação da Lei nº 9.394/1996. As controvérsias relacionadas à LDB passaram ao largo dos artigos publicados pela revista na década de 1990, sugerindo um envolvimento incipiente da ABEM no que tange à consolidação das políticas educacionais do período (CAMPOS, 2006). Contudo, essa possibilidade interpretativa não invalida o fato de terem ocorrido debates sobre a implementação da LDB em eventos que congregaram os diversos profissionais do campo, incluindo os encontros anuais da ABEM⁴⁸. De todo modo, a inexistência de reflexões sobre a lei não deixa de ser sintomática da pequena penetração do universo da educação básica nos primórdios da publicação.

Nos números iniciais da *OPUS – Revista da ANPPOM*, notam-se tentativas esparsas em tratar assuntos relacionados à educação musical, tendo em vista que esses dividem espaço com as diversas subáreas da música: musicologia, etnomusicologia, estética musical, performance, semiótica, cognição musical, música popular, folclore, composição e semiótica. Essa já é uma diferença importante com relação à *Revista da ABEM*, cujo foco está na educação musical em suas múltiplas manifestações, tempos e espaços.

Apenas os três primeiros dos seis volumes da *OPUS – Revista da ANPPOM* publicados na década de noventa contêm artigos que mencionam a educação musical mais diretamente. São debatidos assuntos pontuais, tais como: a dicotomia entre o pensar e o sentir nos processos de ensino e aprendizagem (MÁRSICO, 1989), o pouco interesse dos educadores musicais sobre assuntos relacionados aos modos de funcionamento do cérebro, reduzindo a aprendizagem musical a mero condicionamento (MARTINS, 1989), os processos de transmissão, assimilação e construção dos significados musicais (CAUDURO, 1991; MARTINS, 1990, 1991;) e propostas metodológicas para o ensino de música em projetos para crianças carentes (OLIVEIRA, 1991) e na pré-escola alemã (SOUZA, 1991).

⁴⁸ O primeiro *Encontro Anual da ABEM* aconteceu na cidade do Rio de Janeiro em 1992. Seguiram-se encontros anuais em diversas cidades brasileiras até 2011, quando se tornaram bienais. Em 2009, houve a mudança da nomenclatura *Encontro Anual da ABEM* para *Congresso Anual da ABEM*, expressão que perdurou até o último evento, que ocorreu em 2015, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Conforme se percebe, a educação musical se encontra secundarizada nas discussões dos números iniciais da *OPUS – Revista da ANPPOM*, sendo raros e insignificantes os momentos de reflexões epistemológicas sobre aspectos do binômio ensino e aprendizagem musical. O universo da educação básica no Brasil sequer é citado, alimentando a ideia de que as escolas regulares ocuparam, durante um longo tempo, posição desprestigiada nas reflexões dos intelectuais do campo. Uma possível explicação para isso tem a ver com a própria trajetória de muitos profissionais em escolas de música especializadas, o que vem gerando certo descompromisso tanto com a atuação prática quanto com a elaboração teórica da educação básica.

Em suas origens, já é possível averiguar semelhanças e discrepâncias entre as duas revistas analisadas. Tanto a *Revista da ABEM* quanto a *OPUS – Revista da ANPPOM* têm em suas gêneses momentos de instabilidades expressos pela inconstância da periodicidade de seus primeiros números. É possível notar em ambas certa pulverização de temáticas, de abordagens metodológicas e, ainda, uma incipiência com relação a discussões epistemológicas voltadas a compreender o quê e o para quê da educação musical em escolas de educação básica. Os artigos de ambas as revistas publicados na década de 1990 deixam de centralizar a questão do ensino de música nas escolas regulares num sentido muito fundamental, ou seja, deixam de problematizar o saber musical escolar, elemento chave do trabalho pedagógico com a música nas escolas de educação básica.

Essas semelhanças podem tornar-se diferenças quando se analisa a intensidade com que aparecem em cada uma das revistas. É evidente o maior engajamento dos artigos da *Revista da ABEM* com relação à educação musical, sendo que alguns deles, mesmo que timidamente, referem-se ao contexto da educação básica. Também há nos artigos indicações rudimentares sobre a epistemologia da educação musical escolar seja pelo tratamento das especificidades do conhecimento em música, seja pela abordagem de suas múltiplas dimensões e relações com outros campos do conhecimento. A *OPUS – Revista da ANPPOM* secundariza a educação musical, negligencia a educação básica e abandona por completo a discussão sobre saberes musicais escolares. Pode-se alegar que o escopo da revista seja mais amplo, ao abordar a pluralidade do conhecimento em música, considerando seus múltiplos aspectos, suas diversas subáreas e o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas para o campo. Não obstante, se o objetivo é tratar do conhecimento musical, não seria um contrassenso o descaso para com o saber musical escolar?

Entre o início dos anos 2000 até o ano de 2008, quando é aprovada a Lei nº 11.769/2008, há um crescimento expressivo na quantidade de artigos publicados pela *Revista da ABEM*. A revista tem periodicidade anual e contínua até 2003, quando passa a ser veiculada semestralmente, contando com um número especial, em outubro de 2007, com os textos dos convidados do *XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso da International Society for Music Education (ISME) na América Latina*, que aconteceu em outubro de 2007, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No período, a revista publica vários artigos com potencial para compor o campo de tensões da epistemologia da educação musical escolar, estando ora mais próximos do seu núcleo, ora em posições mais remotas e, por isso, formando um arranjo que promete, pela via do estabelecimento de relações qualitativamente díspares e maleáveis, a compreensão do tema em movimento.

Entre o número 5 (cinco) e o número 20 (vinte) da revista, os assuntos se multiplicam vertiginosamente, havendo continuidades e rupturas com relação àqueles temas abordados ao longo da década de 1990. Há olhares antropológicos e etnográficos sobre práticas de ensino e aprendizagem musical em contextos culturalmente diversos, numa visão ampla de educação musical como campo de conhecimento acadêmico-científico e prática escolar (ARROYO, 2000, 2005), perspectivas críticas que relacionam cultura, educação musical e processos de ensino e aprendizagem em música (FREIRE, 2001; QUEIROZ, 2004), por vezes fundamentadas nas contribuições do multiculturalismo (LAZZARIN, 2006, 2008; PENNA, 2005, 2006). Ao lado dessas reflexões, tem-se, ainda, uma análise sobre o impacto da diversidade cultural na renovação das teorias e metodologias da educação musical (SOUZA, 2007b).

Existem artigos que refletem sobre a interconexão entre aspectos sociais, políticos e econômicos em âmbitos regionais e globais, e questões educacionais, culturais e pedagógico-musicais mais específicas (LIMA, 2002; SANTOS, 2005), além de estudos sobre política educacional para a educação básica e o ensino de música, por intermédio da análise de documentos da legislação educacional e/ou por meio da problematização da

operacionalização dos textos legais (ARROYO, 2004; FERNANDES, 2004; PENNA, 2004a, 2004b, 2008; SOBREIRA, 2008).

Outra considerável quantidade de estudos nesse período é assentada em abordagens do campo do currículo que relacionam cultura e conhecimento curricular, apontando a necessidade de se romper com paradigmas conservadores para o ensino da música, que negligenciam as questões das diferenças (CORAZZA, 2005; KLEBER, 2003; LUEDY, 2006; RIBEIRO, 2000, 2003; RAMALHO, 2003); também, foi possível identificar um texto singular sobre os problemas pedagógicos, políticos e práticos da educação musical nos Estados Unidos, propondo uma autocrítica da pedagogia crítica para pensar uma educação musical dialógica, rizomática e que rompa com a mera aplicação dos processos tradicionais (BENEDICT e SCHMIDT, 2008).

Notam-se reflexões sobre o que vem sendo valorizado no processo educativo-musical em escolas básicas, com constatações relacionadas tanto ao descompromisso histórico da área de educação musical com o ensino em escolas regulares (PENNA, 2002, 2003) quanto com a acentuada desarticulação entre o “falar sobre música” e o “fazer musical”, que vem gerando práticas de ensino de música inadequadas, em desarmonia com a realidade do aluno e dissonantes com o contexto sociocultural brasileiro (LOUREIRO, 2004). Sublinhem-se artigos que revelam a situação do ensino de música em determinados níveis da educação básica em municípios específicos (ANDRAUS, 2008; PENNA, 2002).

Frequentemente, são apresentadas propostas metodológicas para o ensino de música (ABRAHAMS, 2005; FRANÇA, 2001, 2006, 2007; MILLS, 2007), analisando-se, por exemplo, concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos por educadores musicais em turmas do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007). Também há um movimento precursor direcionado a pensar as aulas de música em escolas regulares⁴⁹ (SOUZA, 2004), inclusive mediante o detalhamento das estruturas, dos conteúdos e dos andamentos de aulas, que servem de base para ponderar questões sobre o teor da educação musical nas escolas regulares (RUSSELL, 2005).

As pesquisas sobre cognição musical continuam presentes (ILARI, 2002, 2003), muitas vezes fundamentadas em categorias da epistemologia genética piagetiana (DECKERT, 2008; KEBACH, 2007). Surge uma revisão de temas relacionados à educação musical formal

⁴⁹ No campo da educação musical, a expressão “escola regular” é tomada como sinônimo de “escola de educação básica”.

nas escolas básicas do país (ÁLVARES, 2005) e um levantamento sobre os focos dos trabalhos publicados nos últimos cinco encontros anuais da ABEM, visando apontar projetos e ações conjuntas para o incremento de perspectivas tecnológicas da educação musical (NAVEDA, 2006). Outro artigo aborda o processo de espetacularização das práticas musicais escolares nas últimas décadas, que vem privando os alunos de experiências verdadeiramente musicais (CAMPOS, 2005).

Salta aos olhos, nesse recorte de tempo, uma crescente quantidade de estudos que discutem os sentidos, os papéis, as concepções e as funções da música nas escolas regulares, através das visões dos diversos sujeitos envolvidos com a educação musical escolar, comumente utilizando procedimentos empíricos (BENEDETTI e KERR, 2008; DEL-BEN e HENTSCHE, 2002; DUARTE e MAZZOTI, 2002, 2006; ESTRADA, 2007, FONTEERRADA, 2007; HUMMES, 2004; PELLANDA, 2004; WILLE, 2005)

Explorando campos mais afeitos à epistemologia, chamaram à atenção considerações sobre os conceitos de “conhecimento pedagógico-musical” (SOUZA, 2006) e “saber pedagógico-musical” (KLEBER, 2006), instigadas pela penetração no Brasil do texto de Kraemer (2000)⁵⁰. Para o autor alemão, que inspirou os referidos trabalhos, o “conhecimento pedagógico-musical” está no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais. Suas múltiplas dimensões e funções contribuem para a elaboração de uma “pedagogia musical”, entendida como ciência ou área do conhecimento com especificidades que a destacam de e a entrelaçam com outras disciplinas (KRAEMER, 2000).

A propósito, na revista número 16 (dezesseis), é digno de nota um artigo especialmente voltado para a concepção da educação musical como ciência (SOUZA, 2007a): é a primeira vez que a expressão “epistemologia” aparece em elementos pré-textuais da revista, especificamente nas palavras-chave. No artigo, a autora defende que as pesquisas em educação musical precisam de uma teoria articulada com outras áreas do conhecimento, porém sem perder o foco da pedagogia musical e arremata: “[...] por isso as discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento são tão relevantes.” (SOUZA, 2007a, p. 30).

⁵⁰ O detalhamento das ideias de Kraemer (2000) dar-se-á no terceiro escrito.

Na mesma revista, encontra-se uma análise sobre os impactos da produção científica da área de educação musical nas políticas e práticas educacionais, argumentando-se a necessidade de pesquisas que aliem rigor científico e relevância social (DEL-BEN, 2007).

Não se pode dizer que inexistam artigos anteriores que articulem pesquisa e educação musical, mas pode-se afirmar que, de modo geral, tais artigos estavam voltados, sobretudo, para a temática da formação de professores. Sobre isso, Del-Ben (2013) demonstra que, nos artigos voltados à educação musical escolar presentes nas revistas da ABEM entre 2000-2010, há uma predominância da discussão sobre formação de professores, chegando a somar 70% (setenta por cento) do total de artigos investigados. A autora aponta como provável causa dessa predominância o fato de muitos dos pesquisadores, que estudam ou investigam a educação musical escolar, serem formadores de professores (DEL-BEN, 2013, p. 133).

Ao comparar os artigos da *Revista da ABEM* que tratam direta ou tangencialmente da epistemologia da educação musical escolar, publicados de 2000 a 2008 e aqueles da década de 1990, foi possível notar discrepâncias e afinidades. Entre 2000 e 2008 os assuntos vão se pulverizando e tanto as metodologias quanto os referenciais analíticos, diversificando-se. Existem análises históricas, políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, etnográficas, psicológicas, pedagógicas, didáticas e metodológicas que buscam promover o diálogo dos aspectos mais específicos e imanentes da educação musical com contribuições de outros campos do conhecimento.

A educação musical escolar vai se alimentando de perspectivas tão variadas que, não raro, torna-se indefinida. Tal é a quantidade de abordagens preocupadas com visões plurais sobre o fenômeno pedagógico-musical escolar que são abandonadas as tentativas de se discutir as categorias fundantes do próprio campo, ou melhor, de promover reflexões consistentes sobre temas essenciais como a epistemologia da educação musical escolar. Em muitos artigos, há chamamentos para a necessidade de se pensar a área em termos de conteúdos, metodologias e objetivos, porém sem um enfrentamento substancial e continuado desses assuntos.

As reflexões epistemológicas estão dissolvidas nos artigos investigados, aparecendo sob a forma de esparsas e repentinas inquietações que não chegam a avivar pensamentos consistentes sobre o assunto. Evidentemente, não se defende um giro autocentrado para ponderar o campo apenas por ele mesmo, abandonando a interlocução com outros campos do saber e com referenciais bibliográficos plurais. Todavia, seria interessante que esse diálogo

estimulasse a tensão entre pluralidade e unidade, e contribuísse para que as conexões delineassem bases epistemológicas mais explícitas para a educação musical escolar.

Uma outra constatação diz respeito ao forte apelo procedimental de certo número de artigos, voltados para a explicitação de metodologias consideradas mais adequadas para a prática da educação musical nos contextos escolares. Essa polarização em torno de aspectos metodológicos é reiterada pelo presidente da ABEM em uma longa e esclarecedora fala de sua entrevista:

O reflexo da revista, da produção da ABEM, de que nós estamos trabalhando fundamentalmente com questões de ordem prática e pragmática, está relacionado com o fato de a associação durante muito tempo não assumir o periódico como científico. Então, era um periódico que a gente não sabia se era destinado ao professor de música para melhorar sua prática, aos pesquisadores para que pudessem fazer pesquisas melhores, ou aos sujeitos que pensam e concebem a área para que pudessem, no plano das ideias, trabalhar com novas definições.

Consequentemente, o debate epistemológico foi o mais esvaziado neste período de produção da Revista da ABEM. Isso é um reflexo das buscas que nós estabelecemos nos anos de 1990 e que, de alguma forma, ganharam dimensões fortes neste início do século XXI, a partir dos anos 2000, que era responder questões de ordem prática. Daí, problematizo o que deve ser trabalhado na escola, como deve ser trabalhado na escola, mas pouco problematizo porquê, de fato, trabalhar música na escola, a partir de qual panorama de música.

Acho que uma primeira definição que fica muito clara quando olho para a nossa literatura é que nós estamos usando conceitos diferentes para falar de coisas que a gente acha que são as mesmas. Ou seja, o conceito de 'música' não é um conceito pronto e acabado e compartilhado por todos, assim como o conceito de 'educação musical'. Mas esse debate foi pouco feito na revista e quando é realizado, geralmente, importa dados de autores do exterior. Muitas vezes, a gente vai perceber poucas reflexões voltando aos conceitos de origem. (QUEIROZ, APÊNDICE A, p. 202).

A fala do presidente contextualiza a ideia ora defendida de que os artigos das revistas da ABEM, publicados entre 2000 e 2008, têm um ponto de convergência em torno de perspectivas de fundo metodológico. Também apoia a constatação de que os artigos continuam deixando de lado elaborações reflexivas que debatam frontalmente questões relacionadas à epistemologia da educação musical escolar. Os saberes sob os quais se alicerçam as práticas pedagógico-musicais nas salas de aula das escolas brasileiras permanecem ao largo das discussões, invisibilizados por tentativas, aparentemente mais imediatas, de oferecer nortes procedimentais para os professores de música atuantes nas escolas de educação básica.

Além da predominância de um viés metodológico, as revistas publicadas entre os anos 2000 e 2008 tratam de modo diversificado, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, dos múltiplos aspectos da educação musical escolar. Sem dúvida, é possível apontar um crescimento de reflexões sobre o tema seja abordando-o em conexão com contribuições de outros campos do conhecimento, seja pela busca de seus sentidos, funções e objetivos, seja por tentativas de elevá-lo a um patamar científico, por meio de pesquisas paulatinamente mais rigorosas. A discussão cresce numericamente com abordagens cada vez mais plurais, mas permanece tangenciando planos conceituais capazes de estruturar epistemologicamente a educação musical escolar.

É interessante perceber que o discurso em prol da cientificidade da educação musical vai ganhando força junto com o processo que culminou na aprovação da Lei nº 11.769/2008. Talvez seja uma tentativa de demonstrar que a área seja tão científica quanto os demais componentes curriculares da base nacional comum, explicitados no artigo 26 da LDB e no artigo 14 da Resolução nº 4/2010⁵¹. Agora, será que o caminho para o reconhecimento das funções e valores da educação musical demanda uma visão cientificista da música? É pelo enquadramento dos modos de operar musicais nos procedimentos científicos que se fortalecerá a educação musical nas escolas básicas brasileiras?

Os questionamentos podem seguir outro rumo: será que essa cientificidade não estaria associada à descoberta de que é preciso sustentar as discussões da área de educação musical em estudos fundamentados cientificamente? As múltiplas hipóteses aventadas culminam numa questão sobre a qual precisamos nos debruçar: afinal, quais seriam os diálogos possíveis entre ciência e música para que ambas fortaleçam suas bases pela interação mútua?

Diferentemente dos artigos publicados nos anos 1990, a discussão sobre legislação educacional, incluindo o transcurso que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, aparece tanto de forma diluída como na qualidade de tema central nos artigos publicados entre 2000 e 2008. Distintamente dos anos 1990, o universo da educação básica passa, nesse outro período, a possuir expressivo peso numérico.

Segundo Pires e Dalben (2013a), o tema educação musical nas escolas de educação básica aparece em 47 (quarenta e sete) artigos entre a revista nº 5 (cinco), de setembro de

⁵¹ Acrescentem-se os componentes curriculares recentemente expressos na BNCC: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física, que compõem a área de linguagens; matemática na área da matemática; ciências, física, química e biologia, na área de ciências da natureza; história, geografia, ensino religioso, sociologia e filosofia na área de ciências humanas (BRASIL, 2015b).

2000, e a de nº 20 (vinte), de setembro de 2008. Del-Ben (2013) menciona a existência de 61 (sessenta e um) artigos sobre educação musical escolar na mesma faixa de tempo. O descompasso estatístico pode dever-se ao fato de Del-Ben (2013) tomar a educação musical escolar como objeto de estudo não apenas central, mas também periférico, nas fontes analisadas. De todo modo, os números demonstram o vultoso crescimento quantitativo de artigos preocupados com as práticas pedagógico-musicais na educação básica.

Tanto a temática da educação musical quanto o contexto da educação básica permanecem marginalizados nas revistas OPUS publicadas entre 2000 e 2008, a despeito de todo o movimento para a aprovação da Lei nº 11.769/2008. A partir dos anos 2000, a *OPUS – Revista da ANPPOM* foi publicada anualmente até 2006, em meses variados, exceto em 2001, quando não houve tiragem, e vem sendo publicada semestralmente, em junho e dezembro, desde 2007. Entre 2000 e 2008, foram selecionados somente cinco artigos com potencial para compor o opaco campo de tensões da epistemologia da educação musical escolar esboçado pela revista.

Em ordem cronológica, o primeiro deles foi publicado no volume 8 (oito) de fevereiro de 2002 e revela como as concepções e ações de três professoras do ensino fundamental são construídas e configuram suas práticas pedagógico-musicais escolares (DEL-BEN, 2002). No volume 9 (nove) de dezembro de 2003, há um artigo que trata da produção, da difusão e da apropriação da pesquisa em educação musical no Brasil (BELLOCHIO, 2003). No mesmo volume, Santos (2003) fez um balanço da produção de conhecimento em educação musical no Brasil e, ao final, apresentou demandas e perspectivas que se desdobravam para a área.

Nem o volume de 2004, nem o de 2005 trazem artigos que abordem diretamente a educação musical escolar. Já em 2006, foi encontrada uma breve retrospectiva histórica da educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, sendo o ensino nesses níveis percebido como um desafio interinstitucional, que envolve a ação conjunta entre Estado, escolas, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem tais agentes (FUCCI-AMATO, 2006). Em 2007, na revista número 1 (um) do volume 13 (treze), aparece um artigo que aborda a temática do trabalho corporal nos processos de sensibilização musical (LIMA e RÜGER, 2007).

Os três números subsequentes publicados em dezembro de 2007 e em junho e dezembro de 2008 contém pouquíssimos artigos relacionados à educação musical, nenhum voltado para o contexto da educação básica. Algo alarmante, principalmente se ampliarmos a

análise para o contexto político de grande mobilização do campo da música para a discussão da aprovação e da operacionalização da música nas escolas de educação básica, mobilizada pela campanha *Quero educação musical nas escolas*, que culminou na homologação da Lei nº 11.769/2008.

As discrepâncias entre as revistas OPUS e as revistas da ABEM publicadas entre 2000 e 2008 vão se acirrando. Nas revistas da ABEM, percebe-se uma multiplicação de abordagens sobre educação musical, um crescimento numérico de artigos que contemplam o universo da educação básica e discussões, ainda tangenciais, que podem vir a engatilhar reflexões sobre a epistemologia da educação musical escolar. A *OPUS – Revista da ANPPOM* segue marginalizando a educação musical, escamoteando o universo da educação básica e silenciando reflexões de cunho epistemológico sobre os processos de ensino e aprendizagem de música nas escolas. Tais discrepâncias vão delineando as feições precípua de cada uma das publicações e descrevendo o movimento, que não necessariamente potencializa, mas, frequentemente, dissolve o campo de tensões da epistemologia da educação musical escolar.

Nos anos seguintes à aprovação da Lei nº 11.769/2008, a *Revista da ABEM* segue sendo editada semestralmente, havendo um número especial em 2012 em comemoração aos vinte anos ininterruptos da associação. As revistas de número 21 (vinte e um) a 33 (trinta e três) seguem com o objetivo de divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, por meio de análises cada vez mais pautadas em critérios de cientificidade. A revista MEB é lançada em 2009 com a intenção de oferecer propostas, alicerçadas em problemas práticos e embasadas teoricamente, para ampliar as possibilidades de atuação dos professores de música na educação básica. Logo, foi se constituindo em canal privilegiado para a veiculação de perspectivas metodológicas da educação musical escolar, fazendo com que a *Revista da ABEM* fosse se assumindo, de mais a mais, como espaço para a popularização de pesquisas pautadas em reflexões teóricas, sem abandonar o compromisso com as práticas pedagógicas. Nas palavras de Queiroz (2014):

A entrada da revista MEB, a partir de 2009, flexibilizou muito a produção de um periódico científico da ABEM, ou seja, permitiu que a Revista da ABEM se assumisse como científico, sem tirar dele o diálogo com a prática pedagógica. A MEB criou outro lugar para que essa prática, principalmente vinculada a escola de educação básica, fosse expressa.

Então, possibilitou que a associação lidasse de forma tranquila com esse duplo papel que sempre assumiu: é uma associação de educadores que pensam a ação pedagógica, e que não quer deixar de pensar, e é uma associação de pesquisadores, entendendo que uma coisa não se separa da outra. (QUEIROZ, 2014, APÊNDICE A, p. 207).

Essa reorientação dos rumos da *Revista da ABEM* conduz à hipótese de que estaria acontecendo um incremento de categorias conceituais que fundamentariam modos mais sistematizados de pensar a educação musical escolar. Tal hipótese pode ser colocada à prova pela análise dos artigos publicados nas revistas entre os anos de 2009 e 2014.

Primeiramente, é possível confirmar a continuidade do movimento em direção à pulverização de assuntos e abordagens da educação musical, bem como tentativas multidirecionadas para o estabelecimento de interlocuções entre música e outros campos do saber.

É o que ocorre, por exemplo, em Brito (2009) que propõe uma “educação musical menor” ou “educação musical do pensamento” para crianças pelo cruzamento entre arte, filosofia e ciência. Por sua vez, Gainza (2011) analisa a educação musical no século XXI sob três enfoques – histórico, pedagógico e político – e aponta a necessidade de reflexões e ações que resgatem a educação musical em sua dimensão ativa, capaz de influir integralmente na pessoa humana em seus aspectos sensoriais, afetivos, intelectuais e sociais.

Schroeder (2009) aborda a música como uma forma de linguagem cujo ensino deveria privilegiar o sentido estético integral e Esperidião e Mrech (2009) apostam em articulações entre psicanálise e educação musical para possíveis encaminhamentos para as aulas de música nas escolas em decorrência da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Há estudos de fundamentação psicológica, analisando especificamente a interferência do professor na aprendizagem dos alunos (BARBOSA e FRANÇA, 2009), ou, ainda, os processos de apropriação da música por crianças em escolas de educação infantil, tendo por base a concepção vigotskiana de desenvolvimento (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011).

Também é levada a cabo uma discussão de cunho político com o intuito de que os educadores musicais desenvolvam compreensões mais politizadas sobre a própria profissão e sobre suas práticas educativas (SCHMIDT, 2011). Seguem aparecendo investigações históricas acerca da música nas escolas de educação básica no Brasil seja focalizando a trajetória do ensino de música no âmbito da legislação nacional (MARTINEZ e PEDERIVA,

2013; QUEIROZ, 2012), seja demonstrando a pluralidade de olhares que podem constituir várias histórias da educação musical (SOUZA, 2014).

As reflexões pedagógicas emergem na discussão sobre a motivação para aprender música na escola (PIZZATO e HENTSCHKE, 2010) e sobre avaliação em música em escolas regulares (FRANÇA, 2010). São evidentes também em análises que realizam conexões entre a educação musical e o campo do currículo (ARÓSTEGUI, 2011; SOBREIRA, 2014), naquelas que expõem os processos educativos decorrentes da convivência em grupo e da experiência da diversidade (TARGAS e JOLY, 2009) e, ainda, em discussões sobre a gestão da sala de aula na educação musical escolar brasileira (SILVA, 2013). Preocupações de ordem didática ficam explícitas no estudo sobre a inserção da música no projeto político pedagógico das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (WOLFFENBÜTTEL, 2010).

Existem artigos que tratam de temas particulares, porém não menos significativos, como é o caso de Silva (2012), que discute os critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio, e de Quadros Júnior e Lorenzo (2013), que pormenorizam preferências musicais de estudantes do mesmo nível de ensino. Storolli (2011) considera a importância de trabalhar o movimento e o ensino corporal e de gerar processos criativos através da atuação do corpo nas práticas de ensino em música.

Verificaram-se esforços para compreender as concepções dos múltiplos sujeitos que se relacionam na implementação dos processos de ensino e aprendizagem da música nas escolas básicas. Sebben e Subtil (2010) centralizam os adolescentes da oitava série do ensino fundamental, Beineke (2011), um grupo de crianças da segunda série, e Santos (2012), as expectativas de alunos do ensino médio. Del-Ben (2012) analisa as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciados em música e Kebach, Duarte e Leonini (2010), as concepções dos professores unidocentes.

Luedy (2009) torna a centralizar o conhecimento em música, mas agora discutindo os critérios institucionais de sua legitimação. Em artigo anterior, o autor já havia lançado as bases que poderiam potencializar o debate sobre os conteúdos e as dinâmicas do conhecimento musical, pela via da elaboração crítica das contribuições de outros campos do saber (LUEDY, 1997). Em 2009, a expressão “pressupostos epistemológicos” aparece no resumo do artigo, que se volta para os aspectos culturais e pedagógicos implicados quando há o emprego da expressão “analfabetos musicais”. O autor se vale de um documento elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do domínio da

notação musical para ingresso em cursos superiores de música, bem como de depoimentos de professores de música de outra instituição superior, responsáveis pela reprovação de um músico popular de reconhecido talento, porém considerado “analfabeto musical”.

O autor estrutura sua discussão na problematização das questões: afinal, o que é saber música? O que conta como conhecimento legítimo em música? Com base em uma orientação foucaultiana faz a crítica a propostas e discursos que desconsideram a multiplicidade de formas de saber música, diferentes da leitura e da escrita segundo o padrão da notação musical de tradição erudita e europeia. Embora não direcione seus apontamentos para a educação básica, eles podem contribuir para análises epistemológicas sobre os saberes musicais escolares.

Dando prosseguimento às iniciativas levadas a cabo entre 2000 e 2008 de pensar a produção científica em educação musical no Brasil, Del-Ben (2010) defende a importância do aprofundamento teórico e do retorno reflexivo das pesquisas da área sobre si mesmas. Em artigo posterior, a autora elucida as condições de produção e disseminação do conhecimento em educação musical, tendo por substrato as políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil (DEL-BEN, 2014). Pires e Dalben (2013a) se voltam à pesquisa do tipo estado da arte sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica” na produção da *Revista da ABEM* no período de 1992 a 2011.

A expressão “epistemologia da educação musical” é uma das três palavras-chave ao lado de “produção científica em educação musical” e “estratégias de análise da produção científica” no artigo de Del-Ben (2010). É a segunda vez que epistemologia, escrita textualmente e sem variações léxicas, aparece em elementos pré-textuais. A primeira ocorreu no texto de Souza voltado para pensar a educação musical como ciência (SOUZA, 2007a). As duas ocorrências parecem vincular enfoques epistemológicos à atividade científica.

Essa correspondência é, simultaneamente, crível e parcial. Crível, porque a epistemologia pode ter como um de seus objetivos o estudo metódico e reflexivo do conhecimento científico, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Parcial, pois a epistemologia não se circunscreve a isso, abrangendo o estudo sistemático de saberes – mais ou menos organizados, mais ou menos institucionalizados – científicos ou não.

O termo saber designa uma série de campos disciplinares em vias de constituição, ou, ainda, prismas do exercício prático-reflexivo humano cujos fundamentos não se orientam,

exclusiva ou prioritariamente, pelos postulados científicos. Esse parece ser o caso dos saberes musicais, que se nutrem das contribuições das ciências, da filosofia e das artes para a construção de modos de operar não dissociadores do sensível e do inteligível, do moral e do emocional, da observação metódica e da contemplação ativa, da mente e do corpo.

Dando seguimento à análise, nota-se uma continuidade no tratamento que é dado aos aspectos epistemológicos da educação musical escolar entre os artigos publicados nas revistas da ABEM de 2000 a 2008 e aqueles de 2009 a 2014. Os assuntos e as abordagens permanecem pulverizados e certos focos temáticos persistem, como é o caso da abordagem curricular, da abordagem psicológica, da abordagem histórica ou da abordagem pedagógica da educação musical escolar. Também persistem tentativas em apreender as concepções sobre educação musical dos sujeitos que praticam música na escola.

O artigo que se aventura mais claramente em searas epistemológico-musicais é o de Luedy (2009), que centraliza os critérios institucionais de legitimação do conhecimento em música, a partir das noções de professores de cursos de graduação. Apesar de importante para a discussão, esse artigo está mais próximo do contexto da formação de professores que da educação básica. Isso pode ser apreendido como uma amostra de algo mais generalizado no período: a persistência em focalizar a temática de formação de professores. Ainda assim, há esforços para se pensar a educação musical no contexto das escolas de educação básica e seguem iniciativas cada vez mais empenhadas em debater aspectos do processo de elaboração, apontando possibilidades para a operacionalização da Lei nº 11.769/2008 nos diversos ambientes escolares brasileiros.

Mesmo com tantas continuidades em relação aos artigos publicados entre 2000 e 2008, temos algumas intermitências. O periódico foi, paulatinamente, orientando-se para abordagens teórico-científicas dos problemas da educação musical, propiciadas pela edição da revista MEB, a partir de 2009, que passou a abarcar trabalhos de caráter mais procedimental. Todavia, e paradoxalmente, tal fato não foi acompanhado pela hipótese aventada anteriormente de que estaria acontecendo um incremento de categorias conceituais que fundamentariam modos intencionalmente estruturados de pensar os fundamentos da educação musical escolar.

O saber musical escolar permanece periférico na discussão e não é enfrentado declarada e diretamente, nem em moldes diretivos, pela recomendação de um rol de conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores nas escolas, nem em debates

críticos, voltados à problematização dos princípios desses saberes, estabelecendo relações entre suas especificidades e outros campos do saber. As análises permanecem gravitando o campo de tensão da epistemologia da educação musical escolar, sem se aproximar do essencial: interpretar o movimento do saber musical escolar, algo basilar para estruturar a música nas práticas pedagógicas das escolas básicas brasileiras, desde a aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Os últimos números da *OPUS – Revista da ANPPOM*, publicados de 2009 a 2014, contêm apenas cinco artigos com potencial analítico para se pensar a epistemologia da educação musical escolar. Isso quer dizer que o panorama das revistas *OPUS* nesse período eventualmente pode vir a melhorar em relação ao cenário da publicação entre 2000 e 2008⁵², porém é mais desolador se comparado às produções da *Revista da ABEM* no mesmo recorte temporal.

Partindo do pressuposto da existência de ideias equivocadas sobre conteúdos, formas e funções da educação musical na escola, Couto e Santos (2009) fazem uma revisão bibliográfica sobre os motivos que tornam válida a aula de música no contexto escolar. Segundo as autoras, “[...] a falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo” (*ibid.*, p. 111) [grifos das autoras]. Na sequência, discutem o papel da educação musical na educação formal do indivíduo e refletem sobre seus valores estéticos, sociais, psicológicos e tradicionais. Concluem que:

O sucesso de uma boa educação musical no contexto da educação formal exige a compreensão sobre suas etapas, valores e funções, que devem ser os principais guias para o trabalho do educador musical. Saber aonde se quer e se pode chegar através da educação musical, bem como utilizar de maneira consciente os meios que se podem adotar para se alcançar determinados objetivos são coisas que precisam estar claras a todos os educadores musicais. (COUTO e SANTOS, 2009, p. 122).

A despeito desse chamamento contundente, as autoras mencionam de forma pontual a escola regular, além de tecerem comentários superficiais sobre os valores da educação musical. Talvez essa última constatação possa ser explicada pelo próprio caráter do artigo: uma revisão bibliográfica com poucos apontamentos propriamente autorais.

⁵² Tem-se um incremento na média de artigos: 5 (cinco) num período de 9 (nove) anos para o mesmo número de 5 (cinco) artigos só que num recorte de tempo menor, de 6 (seis) anos. Contudo, não há como garantir que essa quantidade vá se manter ou melhorar nos anos subsequentes.

Em 2010, um artigo de Fucci-Amato (2010) tece reflexões sobre as possibilidades de exploração das inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas. A palavra “epistemologia” aparece no resumo e “conhecimento musical” nas palavras-chave. A autora passa a maior parte do tempo discutindo os conceitos de “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade” e “multirreferencialidade”, por intermédio da realização de um apanhado histórico. Ao tratar especificamente da noção de interdisciplinaridade nos campos da música e da educação musical, faz colocações rasas, endossadas por exemplos vivenciados e/ ou pesquisados por ela mesma.

Também em 2010, Queiroz (2010) analisa e discute caminhos, fronteiras e diálogos que caracterizam a inter-relação entre as áreas de educação musical e etnomusicologia. O autor propõe uma aproximação entre as duas áreas, valendo-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com duas manifestações musicais em diferentes contextos pessoais, nenhuma delas no ambiente da educação básica. Suas reflexões se pautam em categorias consistentes e levam a crer que os diálogos metodológicos e conceituais beneficiam significativamente ambas as áreas. Conclui que, para a educação musical, “[...] o que podemos dizer é que educação musical não é; mas sim, que educação musical são! No sentido de que a singularidade da área é caracterizada pela pluralidade que constitui o seu campo de abrangência.” (*ibid.*, p. 117).

Em 2013, Cunha e Campos (2013) propõem uma aproximação das linhas da psicologia da educação e da psicologia da música, tendo como referencial a teoria interacionista de Jean Piaget. O texto evidencia a importância dos fatores afetivos ou emocionais, advindos das relações com familiares e com a comunidade escolar, como os principais ingredientes reguladores da motivação para o aprendizado musical, sem focalizar os processos pedagógico-musicais em escolas de educação básica.

Ainda em 2013, Pires e Dalben (2013b) realizam uma pesquisa do tipo estado da arte sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, tendo por base a produção acadêmica dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em diferentes áreas de conhecimento entre os anos de 1972 e 2011. Os resultados apontam que o tema tem sido pesquisado com maior incidência nos cursos de pós-graduação em educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação da área de música, aparecendo de maneira incipiente em outras áreas do conhecimento científico.

Mesmo com um ligeiro crescimento de artigos sobre educação musical – especialmente sobre o ensino de instrumento e de canto em escolas especializadas ou em cursos de formação de professores –, as revistas *OPUS*, publicadas entre 2008 e 2014, seguem abandonando discussões acerca da educação básica e oferecendo esparsas pistas para uma reflexão epistemológica sobre os saberes da educação musical escolar, alheando-se do processo responsável pela aprovação da Lei nº 11.769/2008. A fala da presidente da ANPPOM reitera essa constatação e acrescenta:

Acho que, assim, o espaço pra discutir isso, a educação musical escolar ou mesmo que fosse em outros espaços, o espaço privilegiado é a Revista da ABEM, porque é específica da educação musical. A ANPPOM é toda diluída e talvez o pessoal não mande tanto [artigos para serem publicados]. (DEL-BEN, 2015, APÊNDICE B, p. 209).

A trajetória da *Revista da ABEM* sugere uma proliferação de temáticas e perspectivas em educação musical, bem como esforços graduais em promover debates e encaminhamentos sobre a educação básica, especialmente em momentos próximos à homologação e após a aprovação da Lei nº 11.769/2008. No entanto, as discussões sobre epistemologia da educação musical escolar parecem difusas e incipientes. O percurso da *OPUS – Revista da ANPPOM* evidencia uma minimização da educação musical, secundarizando o universo da educação básica e emudecendo ponderações epistemológicas sobre os saberes musicais escolares.

A análise crítica dos movimentos e dos conteúdos temáticos das produções das revistas da ABEM e das revistas da ANPPOM, desde seus primórdios até a atualidade, conduz à compreensão de que a epistemologia da educação musical escolar segue indefinida, sendo pouco enfrentada de modo frontal e expressivo. O que há são abordagens tangenciais que formam um campo conceitual ainda nebuloso.

Perceber que, em dois de seus mais reputados veículos de divulgação, o campo da educação musical não se aventura a debater explicitamente suas categorias basilares, é algo alarmante. Entretanto, é possível que a elaboração crítica dos saberes musicais escolares comece pela consciência de seu desmoronamento.

Na tentativa de desvelar a dialética negativa adorniana, Türcke (2004) a caracteriza como a lógica do desmoronamento, que não significa o desmoronamento da lógica, sendo, pelo contrário, sua autorreflexão. Esse jogo semântico utilizado pelo filósofo alemão inspira a seguinte suposição: tomar conhecimento que a epistemologia da educação musical escolar

esteja enfraquecida nas publicações ora analisadas, pode levar a ampliação da compreensão dos saberes musicais escolares, por meio da consciência do seu estado combalido.

Fazer desmoronar um sistema de publicações que supostamente revelaria os modos de pensar os saberes musicais escolares pode abrir caminhos para um movimento de aprofundamento do próprio campo pela autorreflexão viva entre o que lhe parece fundamental e as lógicas imanentes de outros saberes humanos. Esse movimento tem potencial para inspirar a educação musical a pensar mais sobre si mesma, desvendando vestígios que podem alavancar o delineamento de pressupostos epistemológicos cada vez mais significativos.

Eleger o desmoronamento como via compreensiva coloca a própria pesquisa em situações de (auto)crítica de seus limites e de suas possibilidades. A análise realizada dos modos de pensar a educação musical escolar nas revistas da ABEM e nas revistas OPUS está entrecortada por descobertas, contradições e ofuscamentos. Em função disso, as pretensões de uma abordagem concludente cedem lugar a considerações que funcionam como traçados provisórios, entrecortados por evidências e incertezas, não obstante comprometidos com um fluxo reflexivo dinâmico.

Neste momento, tal fluxo converge para a tentativa de se esboçar um panorama das tendências pedagógico-musicais que fundamentam os modos de pensar a educação musical escolar na contemporaneidade e que, de alguma forma, vêm justificando os modos de atuar com a música nas escolas de educação básica. Evidentemente, não se pode esperar uma correspondência direta entre os discursos dos pesquisadores e a atuação dos professores. Embora ambos dialoguem e apresentem aspectos comuns, parece haver pelo menos uma diferença elementar: enquanto os discursos dos pesquisadores são produtos de reflexões submetidas a um tempo de maturação razoável, as práticas escolares se constituem pelo confronto diário com situações-problema, que demandam ações imediatas para as inúmeras necessidades suscitadas durante o ato pedagógico.

Mesmo com essa particularidade, o mapeamento das tendências pedagógico-musicais pode auxiliar tanto professores quanto pesquisadores na construção de conteúdos de pensamento que dão suporte a reflexões sobre possíveis formas que a educação musical pode

assumir em diversos contextos. Isso oportuniza a ambos examinarem os fundamentos epistemológicos de suas ideias e práticas em educação musical.

Contudo, seria interessante que as tendências não fossem percebidas de forma estanque. Ainda que representem pontos de cristalização, isto é, “[...] instrumentos mediacionais que possibilitam formação de esquemas mentais, quadros de referência” (LIBÂNEO, 2005, p. 26), elas estabelecem arranjos relacionais, podem se interpenetrar e estão em permanente desenvolvimento.

A categorização das tendências não obedece a uma lógica linear, tampouco pressupõe “enformação” em uma estrutura hierárquica de proposições pensadas mecanicamente em exigência à racionalização total do saber. Todavia, o que se tem é um interesse por um estado racional voltado à autorreflexão crítica em que o pensamento “[...] compreende a si mesmo como hipótese e não como certeza.” (HORKHEIMER, 1991, p. 43).

Por consequência, o esboço das tendências pedagógico-musicais pressupõe a construção de ordenações conceituais sempre provisórias, dançantes, amiúde dissonantes. Transpondo esse raciocínio para a lógica interna de uma obra musical, seria como se cada tendência representasse um determinado timbre – modo diferente de soar que se quer fazer ouvir –, que confere sentido à obra inteira, pelo confronto constante entre a sequência sonora do timbre em si e os arranjos ouvidos pela interpenetração polifônica dos timbres entre si. Cada tendência tem, pois, suas construções epistemológicas formadas pela organização discursiva de suas próprias categorias fundantes em diálogo com elementos externos de outras tendências do campo da educação musical e de outros campos do saber.

É importante ter claro que a tentativa em catalogá-las resulta de um exercício teórico respaldado pela pesquisa sistemática com a *Revista da ABEM* e a *OPUS – Revista da ANPPOM* e por leituras de outras publicações do campo da educação musical, da música, da educação, da filosofia e da psicologia. Além disso, inspira-se na estruturação feita por Libâneo (2005) sobre as teorias e correntes pedagógicas contemporâneas.

Esse arcabouço não elimina o feito arbitrário, quiçá reducionista, de qualquer intenção classificatória, afinal a atitude de categorizar caminha de mãos dadas com a ameaça do esquecimento. Cada ideia trazida a lume enterra uma série de outras ideias olvidadas ou ofuscadas, que escapam ao processo de identificação e ao encanto da unidade conceitual. Haverá sempre um sem-conceito, um não-idêntico que, nesta pesquisa, é permanentemente

buscado num movimento em que os conceitos e as categorias “[...] expressam o esforço de alcançar além de si mesmos, através de si mesmos.” (SILVA, 2006, p. 46).

Devido à consciência das armadilhas contidas em qualquer tentativa de sistematização conceitual mais ampla, a construção do panorama das tendências pedagógico-musicais é vista como um impulso cambiante, porém imiscuído em formar um “campo de tensões timbrísticas”, no qual cada tendência – ou timbre – representa um modo peculiar de operar com a educação musical escolar, evidenciando alguns de seus aspectos, silenciando outros, representando fragmentos para se pensar a inteireza do campo, cada qual com potencialidades de sentidos diferentes e que, em articulação, podem conferir à educação musical um esboço de feição epistemológica.

Com forte presença no campo, a “**tendência racional-pragmática**” alinha objetivos, conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades aos critérios da racionalidade instrumental, visando à formação de músicos técnicos para a inserção no sistema produtivo. Durante muito tempo, a educação musical teve como balizador o modelo de ensino conhecido como “conservatorial”. Esse ensino é assim nomeado por ter suas origens nas práticas pedagógicas incrementadas no interior dos conservatórios europeus, que valorizavam, sobremaneira, uma performance de alto rigor técnico, secundarizando um processo formativo que articulasse fazer com apreciação e reflexão musical. Há preponderância da ação do professor no treino de habilidades do aluno, o primado da prática musical e seus conteúdos técnicos correspondentes, a transmissão do saber constituído na tradição da cultura musical europeia métrica e tonal, com privilégio do intervalo de tempo correspondente aos séculos XVIII e XIX. O objetivo primordial é a formação do instrumentista ou do cantor lírico – segundo o ideal do virtuose do Romantismo – hábil em realizar com precisão e rigor técnico um repertório predominantemente erudito, masculino, branco e europeu.

Ao tematizar o ensino profissional em conservatórios, Esperidião (2002) observa a existência de uma concepção curricular ainda permeada pelo paradigma da pedagogia tradicional e explica:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante.

Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Com essas características mais ou menos acentuadas, mesclado ou não com outras orientações, o ensino conservatorial permanece vivo seja no imaginário, seja nas ações pedagógicas dos professores, seja no bojo de instituições onde acontece o ensino de música. Sua influência está de tal forma entranhada no campo e nos agentes envolvidos com a educação musical, que se faz sentir para além dos muros das escolas específicas e dos conservatórios, sendo elemento estruturante do trabalho desenvolvido em faculdades de música (PEREIRA, 2014) e em escolas de educação básica (PENNA, 2003, p. 76).

Com efeito, configura-se em uma lógica formativa: certas escolas, especializadas ou não, fundamentam-se, com roupagens mais ou menos progressistas, em uma epistemologia educativo-musical com forte apelo racional-pragmático, que hipertrofia a preocupação com o domínio técnico dos meios e desconsidera a multiplicidade de dimensões humanas mobilizadas durante a aprendizagem musical.

Diante disso, parece ilusório considerar o ensino conservatorial como algo do passado, historicamente datado ou espacialmente localizado, uma vez que diversas contingências contribuíram – e contribuem – para consolidá-lo como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ainda hoje ser formados (VIEIRA, 2004, p. 143).

É preciso ter em mente que as características ora delineadas podem ser relativizadas, ampliadas ou questionadas a partir de condições históricas específicas. Por isso, pensar sobre esse ensino em toda sua complexidade, sem perder de vista seu aspecto multifacetado, é tarefa para educadores musicais desejosos de uma educação musical conhecedora de seus fundamentos e de suas possibilidades.

Com princípios orientadores diferentes da “tendência racional-pragmática”, a “**tendência psicanalítica**” articula psicanálise e educação musical, remetendo-se aos

ensinamentos freudianos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente⁵³. Esperidião e Mrech (2009) afirmam que Freud desenvolveu uma teoria sobre a estrutura da personalidade humana e a dinâmica de seu funcionamento, rompendo com o exacerbado racionalismo iluminista ao trazer à baila o universo emocional dos desejos e das necessidades.

Tal qual a educação, a música é processo de subjetivação, envolvendo pulsões que possibilitam a autorrealização do sujeito. Ambas envolvem o inconsciente, mobilizam as emoções, estruturam o homem em sua vida cotidiana e em seu percurso histórico, além de possibilitarem um espaço de expressão. Os ensinamentos psicanalíticos revelam o vasto e complexo mundo subjetivo oculto no interior de professor e aluno, cada qual sofrendo constantemente a pressão de seus respectivos desejos. Frequentemente, a única via possível para a sua realização é por intermédio do processo sublimatório educacional, que pode introduzir novas formas de olhar a sociedade, a cultura, a música e os próprios sujeitos.

Outra maneira de lidar com o campo psíquico se manifesta na “**tendência neocognitivista**”. Essa tendência engloba modos de pensar que introduzem novos aportes ao estudo do desenvolvimento e do comportamento cognitivo-musical, pautados nas contribuições da neurociência, da psicologia em geral e da psicologia da música e/ou da educação em particular. O objetivo se dirige à elaboração de experimentos capazes de revelar a construção do discurso musical realizada pelo sujeito em suas ações sobre o mundo e nas interações com os outros, analisando possíveis implicações para o ensino.

Os trabalhos de Beyer (1995, 1996), Ilari (2002, 2003) e Barbosa e França (2009) são exemplos que podem auxiliar no delineamento dessa tendência, que dimensiona a música em seus componentes cognitivos, sociais e emocionais, cujos significados são apreendidos ativamente pelos sujeitos em atividades de performance, de composição, de improvisação e de apreciação musical. Em geral, os fundamentos neocognitivistas no Brasil se orientam pelas pesquisas de Sloboda (2008) e, quando preocupados com aspectos precípuos da prática pedagógica, comumente, valem-se dos trabalhos de Swanwick (2014): ambos baseiam seus escritos em postulados da psicologia genética piagetiana (PIAGET, 1978).

Igualmente fundamentada em estudos psicológicos, porém calcada em diferentes aportes teóricos, que resultam distintas orientações para as práticas educacionais, a “**tendência histórico-cultural**” se caracteriza por atribuir peso significativo à cultura e às

⁵³ Sobre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista psicodinâmico, consultar D’Andrea (1980).

relações sociais, tendo suas bases teóricas nas ideias de Vigotski (1998, 1999, 2009a, 2009b, 2010)^{54 55} e seus seguidores.

Nessa perspectiva, cabe ao ensino formal acolher a bagagem prévia de conhecimento do aluno para, então, impulsionar seu desenvolvimento cognitivo. Isso quer dizer que o conhecimento musical cotidiano dos alunos é ponto de partida do processo educacional, não seu ponto de chegada, na medida em que “[...] o ensino formal pode (e deve) oferecer, de maneira sistemática, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e aos quais a criança não tem acesso no cotidiano.” (BENEDETTI E KERR, 2008, p. 39). A apropriação ativa de tais conhecimentos acontece pela ação mediadora do professor, que orienta os alunos a aprenderem a pensar e agir musicalmente.

A propósito, a música está no centro da aula e as atividades são geralmente colaborativas, visando à internalização dos conceitos musicais. Segundo Russell (2005), “[...] nesta abordagem centrada na matéria, as crianças são engajadas à essência da disciplina. As crianças não estão ali para serem entretidas, mas sim para aprenderem conceitos e habilidades musicais.” (RUSSELL, 2005, p. 85). Em virtude disso, depreende-se que as funções da aula de música estão dirigidas a promover o desenvolvimento dos alunos, em oferecer algo que os desafie e ao qual não teriam acesso no cotidiano extraescolar, em ampliar seu quadro de referências musicais, em promover a apropriação e a realização ativa do conhecimento musical.

Tal como a tendência histórico-cultural, a “**tendência teórico-crítica**” está alicerçada em referenciais marxistas ou neomarxistas, que conferem à educação o papel de promover a compreensão e a transformação da realidade, com a finalidade de, ao fim e ao cabo, construir relações sociais e econômicas mais justas. De modo específico, a “tendência teórico-crítica” remete aos pensadores da *Escola de Frankfurt*⁵⁶ e postula a interpretação da sociedade e do

⁵⁴ Para uma introdução sobre aspectos da vida e obra de Vygotsky, bem como uma reflexão de possíveis implicações de seu pensamento para a educação, consultar Rego (1995) e Baquero (1998).

⁵⁵ Uma análise dos critérios epistemológicos para a comparação entre as teorias de Piaget e Vigotski pode ser encontrada em Castorina (1995).

⁵⁶ Ao realizar uma breve retrospectiva da *Escola de Frankfurt*, também conhecida como *Teoria Crítica*, Freitag (1986) afirma: “[...] poder-se-ia dizer que a teoria crítica foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos. No primeiro, Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos. É o período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até a volta de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. Num segundo momento, que se segue ao período da reconstrução do Instituto, é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua teoria estética uma versão especial da teoria crítica. Finalmente, no terceiro momento, a liderança passa a Habermas que, discutindo a teoria crítica, buscará, com sua teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da ação comunicativa.” (*ibid.*, p. 30).

conhecimento como premissa básica de uma educação emancipatória. A forte crítica a modelos positivistas, a constatação das antinomias entre cultura e mundo administrado conduzem à aversão aos sistemas filosóficos fechados e à atividade de negação como capacidade denunciatória promotora da autorreflexão crítica. É postulado pedagógico da emancipação o resgate da formação cultural – nela inserida a formação musical – considerada imprescindível para o processo de desbarbarização, por possibilitar a apropriação e a elaboração crítica da cultura historicamente constituída. Segundo Nogueira (2012a),

Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis. (*ibid*, p. 254).

Nessa linha de raciocínio, “[...] a interferência da escola é ímpar, principalmente por sua função educativa, pois ela deve promover, através dos diversos recursos que dispõe, o diálogo necessário ao processo de compreensão e de transformação da própria cultura.” (CAMPOS, 2005, p. 79). Portanto, à instituição escolar cabe colocar em evidência as várias produções culturais para que os estudantes possuam os conhecimentos necessários para a análise da produção musical de seu tempo, bem como construam o sentido musical da obra *per se*, mediante a conscientização de que ela integra um sistema repleto de contradições (CARONE, 2003, p. 488). Isso para fazer a crítica aos produtos da indústria cultural⁵⁷ e, em última instância, transformar o cenário musical massificado e alienante que domina os tempos atuais.

Dentre as inúmeras vozes que compõem o campo timbrístico das tendências pedagógico-musicais, está a “**tendência libertadora**” que, ao aproximar-se da pedagogia freireana (FREIRE, 1987, 2002, 2011), vincula a educação à luta e à elaboração dialógica da consciência crítica das classes sociais oprimidas para a busca da transformação social: “[...] educar através da matemática, do inglês, do português, da ciência, ou da música, é, assim, não só um desafio confinado às especificidades de um campo, mas uma aspiração de conscientização política e social.” (BENEDICT e SCHMIDT, 2008, p. 8). A educação musical dirige-se, pois, à organização de práticas capazes de desenvolver a musicalidade dos alunos com vias a conscientizá-los e libertá-los da situação de opressão.

⁵⁷ Sobre o conceito de “indústria cultural”, consultar o capítulo *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, presente no livro *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Nesse entendimento, a aprendizagem musical precisa promover uma mudança na percepção dos alunos e também dos professores, comprometidos em compreender o prisma ideológico pelo qual suas realidades externas são classificadas e compreendidas. A “tendência libertadora” sugere que a música, como parte do nosso passado, presente e futuro cultural, tem o poder de liberar os alunos e os seus professores dos estereótipos atuais sobre músicas e músicos, incentivando pensamentos, ações e posturas críticas capazes de ampliar a maneira com que percebem a realidade, resistindo às restrições impostas por aqueles que mantêm o poder.

Fortemente inspirada em referências sociopolíticas, a “**tendência da teoria curricular crítica**” coloca ênfase nos fatores sociais e culturais envolvidos na construção do conhecimento musical, analisando as teorias do currículo⁵⁸ e suas implicações para a educação musical (ARÓSTEGUI, 2011; CORAZZA, 2005; FREIRE, 2001; LUEDY, 2006; RIBEIRO, 2000, 2003).

Centrais a tais aportes estão as aproximações entre as ideias de cultura, ideologia, linguagem, poder, processo de produção do currículo, sentidos do conhecimento escolar e currículo no campo musical. São consideradas as músicas dos diversos segmentos brasileiros e de outras culturas, sem discriminação de gênero ou forma, de modo a não excluir as músicas do universo de experiências dos alunos. Em verdade, o cotidiano do alunado é tomado como ponto de partida para a construção do conhecimento musical em bases críticas e reflexivas, com vistas a abarcar as questões da diferença. A intenção se dirige ao rompimento de paradigmas conservadores para a construção de novas propostas curriculares voltadas para uma prática pedagógico-musical aberta a decisões metodológicas pluralistas, que incluam as contribuições dos diversos saberes humanos.

Alicerçada em princípios diferentes, a “**tendência sociológica**” dedica-se a desvendar as complexidades da educação musical como prática social e está relacionada à penetração das ideias de Green (1997) no Brasil.

Nessa vertente, o papel da escola concentra-se na organização social da prática musical e na construção social do significado musical, competindo aos professores conhecerem as complexas tramas em que se encontram seus alunos. No centro da aula de música estão as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for, dimensionando-a como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, conseqüentemente,

⁵⁸ Para maior detalhamento das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, consultar Silva (2004).

social (SOUZA, 2004, p. 8). Os alunos expõem e assumem suas experiências musicais e os professores dialogam sobre elas, havendo um verdadeiro partilhamento de experiências.

Entoando com considerável potência sonora no campo da educação musical está a “**tendência multicultural**”, que busca uma concepção ampla de música, como prática humana voltada à construção deliberada e socialmente contextualizada do material sonoro, tendo em vista as múltiplas e diferenciadas manifestações musicais que revelam, cada qual, significados culturais e ideológicos peculiares, nem melhores nem piores, apenas diferentes (PENNA, 2012).

Sob essa orientação, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que se coloca em xeque a centralidade dos padrões valorativos da música erudita de tradição europeia e se relativizam os critérios de avaliação (LAZZARIN, 2006, p. 130). Há o pressuposto de que a escola deva ampliar o conhecimento do estudante a partir de suas vivências, com ênfase no fazer criativo, na interação com as diversas práticas artísticas, para o desenvolvimento de referenciais de percepção que permitam conhecer e conviver com a diferença. A atividade musical, além de possibilitar conhecer uma realidade cultural, pode servir como instrumento de transformação social.

A “**tendência etnomusicológica**” guarda similitudes com a multicultural, em razão de polarizar as análises teóricas e as orientações para as práticas pedagógico-musicais em torno da categoria de “diferença”. Entretanto, dela distancia-se ao centralizar o diálogo entre a educação musical e a etnomusicologia para a construção de abordagens que relacionem as dimensões cultural e social dos diferentes espectros do fenômeno musical. O entendimento é que, embora autônomas, as duas vertentes de estudo da música podem compartilhar metodologias de investigação, concepções e práticas, diminuindo suas fronteiras e concretizando diálogos que enriqueçam seus campos epistemológicos e as ações dos educadores musicais. Afinal, a singularidade da educação musical é caracterizada pela pluralidade que constitui o seu campo de abrangência, o que conduz a uma revisão e ampliação de seu campo conceitual e prático:

[...] as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade. (ARROYO, 2000, p. 19).

A compreensão das questões que permeiam a música artística, social e culturalmente é condição para o educador musical trilhar e redefinir caminhos epistêmicos e metodológicos que estruturam, valorem e possibilitem a transmissão dos conhecimentos musicais (QUEIROZ, 2010). Pouca importância é dada se, segundo determinada concepção, uma música é considerada boa ou ruim, posto que há um movimento de vivenciar manifestações tidas como estranhas e estranhar o que parece familiar. Interessa quais significados tais manifestações têm para as pessoas que as vivenciam, as praticam e, por conseguinte, lhes atribuem valor.

Sob o prisma do paradigma da linguagem – que vem rebatendo as pretensões excessivamente subjetivistas do paradigma da consciência⁵⁹ – a “**tendência retórica**” se vale da racionalidade argumentativa postulada por Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca e Michel Meyer (LEMGRUBER e OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2012; MAZZOTTI e OLIVEIRA, 2000; PESSANHA, 1989), como base para se pensar processos de significação dos discursos musicais na escola.

Há a noção de que as representações vão se constituindo de forma dinâmica ao longo da história e representam escolhas dos sujeitos em processos de negociação, conversação ou argumentação entre grupos. O ensino de música é percebido como “[...] um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. Não há verdade a ser alcançada, mas um consenso.” (DUARTE e MAZZOTTI, 2002, p. 36).

Consoante essa tendência, a sistematização de um saber é tarefa do orador/professor cuja tarefa é tornar cognoscível algo que se desconhecia, conduzindo os alunos de um estado de menor saber a outro de maior saber. É através das possibilidades suscitadas pelas situações argumentativas que se produz conhecimento em educação musical.

Com uma visão holística da realidade, a “**tendência da complexidade**” articula cultura, educação musical e pensamento complexo em consonância com as ideias moranianas (MORIN, 2010). O processo educativo-musical é percebido em um sentido amplo, direcionado à apreensão da totalidade complexa, das inter-relações entre as partes e o todo, do diálogo entre experiências e práticas musicais diversas, para possibilitar a conexão entre diferentes perspectivas de análise, a cooperação interdisciplinar e a vivência da diversidade. De acordo com Nascimento (2012):

⁵⁹ Para um cotejo entre o “paradigma da consciência” e o “paradigma da linguagem”, consultar Libâneo (2008b).

A proposição de pensamento complexo que reforma o pensamento musical tem como propósito formar indivíduos, professores e alunos que tenham em sua base epistemológica uma formação musical plural, de valorização da diversidade cultural, que sejam músicos portadores de audição sistêmica. Também, que sejam portadores de uma mente complexa, oriunda do pensamento complexo, atendendo, no momento, as exigências da contemporaneidade e priorizando, sempre, o ensinar a condição humana. (NASCIMENTO, 2012, p. 115).

Porquanto o ordenamento dos fenômenos musicais em moldes tradicionais seja refutado, dado que se coloca em dúvida o que seja a verdade, o que seja conhecimento musical legitimado e, até mesmo, o que seja música, a prática pedagógica liberta-se de noções prescritivas e disciplinarizantes. À formação cabe o desenvolvimento de um raciocínio sistêmico, integrador, apto a reformar o pensamento musical em bases epistemológicas plurais, que valorizem a diversidade.

A “**tendência reencantadora**” também se vale de uma compreensão holística, isto é, um modo de apreender a realidade como uma totalidade dinâmica de integração entre o todo e as partes. Surge como uma via interpretativa da teoria da cognição de Varela e Maturana, porém com caráter fortemente arrebatador. Defende-se o papel da música como reencantamento capaz de promover a interligação cósmica entre as dimensões cindidas da realidade pela modernidade, tempo de fragmentações (PELLANDA, 2004). À educação musical caberia a expansão das consciências pelo desenvolvimento dos potenciais humanos de ser e de amar. E, ainda, a construção de estratégias para resgatar o sujeito cindido e alienado de suas relações cósmicas, alijado de emoções.

Na seara das vertentes holísticas, a “**tendência ecomusicológica**” busca o entendimento das coisas a partir da inter-relação entre os diferentes ecossistemas para se atingir uma cidadania planetária: “[...] propõe o resgate do sentido humano do espaço habitado abrangendo tanto a dimensão biosférica quanto as dimensões socioinstitucionais e mentais” (LIBÂNEO, 2005, p. 33). No campo de educação musical, corresponde à penetração, no Brasil, das ideias de Murray Schafer (1991, 2001), que realiza estudos e pesquisas sobre o som ambiental, observando suas características e modificações no decorrer dos tempos.

De acordo com Fonterrada (2008), Schafer “[...] acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos” (*ibid*, p. 193). Na sequência, a autora demonstra o aspecto polêmico das propostas schafferianas, que chocam

facções conservadoras pela pouca monta que facultam ao ensino de teoria da música e pela imprescindibilidade de escutar e criar mediante o diálogo aberto e a discussão. O compositor, músico e educador canadense desenvolve o conceito de “paisagem sonora”⁶⁰, que pressupõe a tomada de consciência do contexto sonoro em interconexão com o ambiente planetário para a sensibilização do ouvido pensante. Por meio dessa escuta pensante, as pessoas podem caminhar em direção à ampliação ou à transformação de seus ambientes sônicos, intervindo ativamente na construção de novas paisagens sonoras.

Sob outras bases epistemológicas, a “**tendência pós-estruturalista**” aparece pela divulgação do pensamento de Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guatarri no campo da educação musical. Caracteriza-se por ser ambígua e indefinida, uma vez que rejeita qualquer tipo de sistematização, estabelece certo afrouxamento na rigidez estruturalista e elege como categorias as noções de “indeterminação” e “incerteza”, que radicalizam o caráter inventado do sujeito (SILVA, 2004).

Ao fazer uma aproximação entre Deleuze e Hans Joachim Koellreutter⁶¹, Brito (2009) aposta numa organização curricular rizomática, que “[...] favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento.” (*ibid.*, p. 32). Para a autora, um modo de pensar rizomático propicia a articulação entre fazer e os muitos saberes, as muitas sensações, os muitos pensamentos no espaço da aula de música.

Nessa perspectiva, parece haver certa rejeição de uma educação musical voltada para projetos de grande porte e larga escala, com padrões e diretrizes ordenados previamente. A defesa parte para uma educação musical enquanto ato de resistência aos modelos musicais dominantes cuja militância se materializa no cotidiano da sala de aula, espaço de convivência, construção e transformação. Ressalte-se a importância em reconhecer e respeitar o modo de operar musicalmente do aluno, que reinventa relações e sentidos com o sonoro, com outros saberes, com os sujeitos e consigo mesmo.

⁶⁰ O conceito de “paisagem sonora” surgiu nos anos 60, através do trabalho desenvolvido por Schafer (1991, 2001) e seu grupo de pesquisa na *Simon Fraser University* no Canadá. Diz respeito à análise do universo sonoro que nos rodeia, composto por sons de diversas origens: natural, humana, tecnológica e industrial. O estudo da paisagem sonora se situa no âmbito da *Ecologia Acústica*.

⁶¹ Hans Joachim Koellreutter (02/09/1915, Alemanha – 13/09/2015, Brasil), renomado músico e educador musical que chegou ao Brasil em 1937, introduzindo no país os procedimentos da *Música Nova*. Segundo Fonterrada (2008), “[...] sob sua orientação, as propostas para o ensino de música no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos.” (*ibid.*, p. 215).

A exposição das tendências pedagógico-musicais, que vêm fundamentando os modos de pensar a educação musical escolar na contemporaneidade, revela algumas antinomias instigantes. Por exemplo, embora a pesquisa documental com as revistas da ABEM e as revistas OPUS tenha demonstrado haver uma discussão epistemológica incipiente sobre os saberes musicais escolares, não se pode dizer que os textos dos educadores musicais não sejam fundamentados epistemologicamente. Afinal, a todo modo de pensar pedagógico corresponde um modo de pensar epistemológico seja explícita, ou implicitamente. Isso sugere um jogo de claros e velados, que conduz à seguinte constatação: a reflexão epistemológica não é evidente, está subjacente às reflexões dos autores ao exprimirem os fundamentos pedagógicos-didático-curriculares da educação musical em escolas básicas.

Outro ponto merece destaque: a contradição entre a tentativa estruturante de tipificação e as relações dinâmicas que as tendências estabelecem entre si e com a realidade social. Ainda que dispostas sob a forma textual seria interessante, nesse momento, buscar ouvi-las musicalmente. Primeiro, imaginemos as tendências soando como timbres e que seu conjunto, até então formando um panorama formal escrito, seja percebido como uma obra musical. Cada tendência pode ser ouvida tanto em sua sequência timbrística independente quanto em suas inter-relações com outras tendências, formando, em certas passagens, uma massa sonora que, apenas se ouvida como tal, expressa algum sentido musical. Além de cada timbre estabelecer relações com outros timbres, cada massa sonora dialoga com outras massas: temos, pois, timbres e massas de timbres em interação.

A título de exemplo, as tendências “teórico-crítica” e “histórico-cultural” parecem estar polarizadas em torno de postulados marxistas. Fazendo paralelo com a metáfora da obra musical temos, nesse caso, a formação de uma massa sonora com dois timbres que podem se interpenetrarem mais amiúde. Por outro lado, as tendências “multicultural” e “pós-estruturalista” se aliam a pressupostos pós-modernos, formando outra massa sonora potencialmente divergente da anterior. Mesmo diferentes, essas massas podem estabelecer relações entre si e o diálogo entre elas tem potencial para reestruturar cada um dos timbres que estejam a ecoar. Quer dizer, as relações entre timbres e entre massas sonoras podem gerar rearranjos nos motivos (nos conteúdos) de cada timbre (cada tendência) em particular.

Antes de chegar ao ponto central do raciocínio, é preciso considerar que não há uma organização hierárquica entre os timbres, não há tendência mais ou menos importante em absoluto, porém não se pode dizer que entre eles não haja disputas: todos, de alguma forma, querem fazer-se ouvir. Em certos momentos, podem ser formadas melodias e harmonias claras, lineares e consonantes. No entanto, não raro, podem também acontecer arranjos ambíguos, incertos e dissonantes.

Pois bem, a contradição reside no fato de que a tentativa em precisar as características de uma determinada tendência, na medida em que se vale de certa tipificação, tende a ofuscar interpretações dinâmicas e relacionais. Se retirarmos um determinado timbre do todo musical, corre-se o risco de transformá-lo em fração estática e descontextualizada. Ora, tanto as tendências pedagógico-musicais quanto os timbres em uma obra estão em movimentos contínuos e multidirecionados. A tentativa em tipificá-los não pode deixar de vir acompanhada da crítica à particularização. Ainda que a tipificação ajude a estruturar esquemas de pensamento, ganha mais sentido quando se percebe – e se questiona – o movimento que as tendências estabelecem entre si e com a realidade social de onde emergem.

A sensação que fica é a de que o terreno das tendências pedagógico-musicais seja movediço, com abordagens que ora se aproximam, ora se afastam umas das outras, formando microcampos de atração que, em conjunto, compõem um desenho com potencial explicativo para se pensar a epistemologia da educação musical escolar. Para isso, a condição de erigir modos de operar atentos às suas antinomias, contradições e movimentos incessantes.

**DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO
MUSICAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS, DAS DIMENSÕES E
DAS PERSPECTIVAS DO SABER MUSICAL SENSÍVEL**

"[...] quero defender que, em todas as áreas, a renovação da escola achará seu fundamento numa renovação dos conteúdos ensinados, e é a partir dessa renovação que será possível constituir uma renovação dos métodos e das relações." (SNYDERS, 2008, p. 72).

A epígrafe acima faz um alerta, que se desdobra em pelo menos dois pontos principais. O primeiro diz respeito à necessidade de renovação da escola. De fato, a escola tal como está hoje – especialmente as instituições públicas de educação básica, com seus graves problemas estruturais, políticos e pedagógicos – precisa reorganizar-se para que possa cumprir a missão de formar os alunos brasileiros, preparando-os ética, cultural, científica e esteticamente para a vida em uma sociedade que se deseja democrática e tem aspirações à justiça social. O segundo ponto se relaciona ao modo pelo qual essa renovação deva acontecer: por meio de uma mudança dos conteúdos ensinados que levaria a mudanças nos métodos e nas relações escolares. Reelaborar os conteúdos é condição indispensável para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a permanência do aluno na escola. Contudo, embora concordemos com o autor acerca da posição vital que os conteúdos devem ocupar nas reflexões e ações pedagógicas, parece-nos que, antes de (re)defini-los, seja importante discutir as epistemologias dos saberes escolares.

No âmbito desta pesquisa, mormente nesta parte, está a intenção de investigar filosoficamente a epistemologia do saber musical escolar, mediante um procedimento que coloque em movimento tanto as relações imanentes de seus fundamentos e suas dimensões como as relações extrínsecas que estabelece com outros campos do saber, com outros saberes escolares. Acredita-se que ambas as relações, se conectadas e colocadas em permanente prisma crítico, podem participar na construção de alicerces epistemológicos mais claros para a educação musical nas escolas básicas brasileiras.

Antes de qualquer ponderação, é essencial esclarecer que o termo “saber” não é empregado de modo arbitrário. Ao longo de toda a tese, vem sendo preferido a expressões

como “conhecimento”, “disciplina” e “ciência” sem, todavia, descartá-los. Isso porque “saber” sugere sentidos mais amplos, envolvendo “[...] todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.” (JAPIASSU, 1975, p. 15).

Assim, o conceito de “saber” pode referir-se tanto a conhecimentos de ordem prática quanto aos propriamente intelectuais e teóricos, tanto àqueles com maior apelo racional quanto aos que privilegiam dimensões sensíveis, tanto a campos com bom nível de sistematização quanto aos que estão em vias de constituírem-se e, ainda, àqueles mais difusos e espontâneos. Saber engloba toda uma gama de conhecimentos de caráter técnico, reflexivo, científico, filosófico, artístico e/ou corporal, passíveis de serem internalizados em processos de ensino e aprendizagem formais, informais e/ou não-formais.

O saber musical tem por peculiaridade ser um tipo de “saber sensível” (ENTEL, 2008), ou seja, um modo de operar articulador de aspectos comumente percebidos como incompatíveis e, por conseguinte, apreendidos e vivenciados de forma dissociadora. O termo “saber sensível” busca integrar, em sua própria estrutura gráfica, o sensível e o inteligível, além de outras tantas dicotomias que vêm cristalizando visões fragmentárias nos processos de pensar e fazer humanos. Dessa feita, configura-se como um saber promotor da articulação crítica entre cognição e emoção, razão e imaginação, intelecto e sensibilidade, bem como da associação de outras unidades dialéticas como teoria e prática, técnica e reflexão, trabalho e prazer, produção e contemplação⁶².

O cerne do saber musical, longe de ser estático, definitivo e autocentrado, estrutura-se pelo movimento dinâmico entre a racionalidade e a sensibilidade, o teórico e o prático, o técnico e o reflexivo, o científico e o filosófico, o mental e o corporal, o sistematizado e o contingente. Quando lidamos com a música – seja em atividades de performance,

⁶² O conceito de “saber sensível” construído nesta tese difere-se daquele cunhado por Duarte Júnior (2000) cuja influência tem se mostrado significativa no campo da educação estética. O autor entende que há duas formas do ser humano se debruçar sobre o mundo: através do “conhecimento inteligível” e do “saber sensível”. O primeiro corresponde a todo conhecimento articulado abstratamente por nosso cérebro, mediante signos de caráter lógico e racional. O segundo refere-se à sabedoria experienciada pelo corpo humano desde as operações mais prosaicas às que demandam habilidades, como dirigir um carro ou praticar esportes, sendo a arte a sua mais importante representante. Para o autor: “[...] situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto.” (*ibid*, p. 25). No interior de suas premissas, nota-se a primazia da sensibilidade sobre o intelecto, posicionamento que termina por antepor os aspectos sensíveis/corporais da arte àqueles mentais/intelectuais, gerando uma hierarquização, ideia refutada pelos argumentos desta tese.

composição, apreciação e/ou teorização musical mais ou menos ordenadas – mobilizamos inúmeras capacidades humanas, interligando aspectos tidos como cindidos da realidade social.

O que se trata de mostrar é que o saber musical, por suas idiossincrasias, tende a instigar o diálogo entre aspectos tradicionalmente dicotomizados, sobretudo quando se assume uma postura transgressora do modo dominante que historicamente vem compartimentando em blocos hierarquizados as possibilidades humanas de conhecer.

Afirmar que a atividade musical pode colocar em movimento diversos âmbitos humanos, devido a características de sua própria gênese e estrutura, não significa a formação de um esquema lógico simplista, do qual resulta que o trabalho com os saberes musicais conduza, necessariamente, à mobilização igualitária de razão e emoção, teoria e prática, técnica e reflexão, mente e corpo. Não é difícil constatar, no decurso da experiência histórica da educação musical escolar brasileira, a existência de práticas pedagógicas, com diferentes orientações epistemológicas, que tenderam a priorizar determinado aspecto em detrimento de outros.

No entanto, parece importante explicar que, ao lidar com os saberes musicais, podemos tanto construir conceitos e modos de operar próprios da linguagem musical quanto (re)elaborar emoções estéticas suscitadas pelas atividades musicais; tanto teorizar sobre conteúdos sonoros quanto colocá-los concomitante e/ou imediatamente em prática ou ouvindo, ou cantando, ou tocando; tanto voltar a atenção para preocupações eminentemente técnicas quanto para reflexões sobre possíveis implicações de cada técnica em particular, e da linguagem musical como um todo, sobre os processos humanos de conhecer; tanto usar a mente musical quanto o corpo sonoro para novos modos de pensar e estar no mundo.

Na obra *Dialética de lo Sensible: Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*, Entel (2008) dedica-se a realizar uma cartografia dos modos de elaborar os conhecimentos na contemporaneidade. Segundo a intelectual argentina, o contexto atual se caracteriza pela vigência de políticas neoliberais que vêm reforçando a injustiça social, bem como a adaptação ao que está posto, tolhendo os indivíduos de imaginarem e pensarem outras experiências políticas, econômicas, culturais, cognitivas e artísticas em longo prazo. Fazendo frente à experiência do desencanto e à falta de horizontes utópicos, a autora propõe o reencantamento

do mundo, mediante atitudes propulsoras de propostas, projetos e ações que rompam os modos de conhecer legitimados pelo *status quo* e que, ao fim e ao cabo, promovam a justiça social.

Durante sua investigação, Entel (2008) constata a hegemonia dos saberes inteligíveis, despojados da sensibilidade em sentido amplo, desde o advento da Modernidade e que perdura até os dias atuais. Valendo-se de textos de Marcuse e de outros representantes da *Escola de Frankfurt*, bem como de análises de fontes artísticas significativas, como da Vinci e Picasso, a autora debate o caráter histórico e político da dissociação entre inteligível e sensível.

Para Entel (2008), as dicotomias pensar/sentir, razão/sensibilidade, saber/ver, trabalho/contemplação, materialidade/espiritualidade, corpo/alma, exterioridade/interioridade, para citar algumas, são efeitos de uma lenta e profunda construção consciente da alienação pelo sistema educativo e associa-se com o ideal iluminista de conhecer através da substituição por generalização, em que o pensamento abstrato é considerado o desiderato do pensamento humano. A consequência inevitável é a estigmatização do sensível e dos modos de conhecer relacionados de alguma forma com a sensibilidade, como é o caso dos saberes artísticos, não raro acusados de superficialidade, posto que associados à ideia romântica da arte como inspiração e não como é verdadeiramente: um trabalho processual e sistemático.

As ponderações da autora permitem conjecturar algumas justificativas, explícitas ou não, para a secundarização, ou o silenciamento, do saber musical nas escolas de educação básica. Uma justificativa, por exemplo, seria a de que, por ser um saber sensível, estaria em desacordo com a lógica peculiar da escola que, desde a Modernidade, vem elegendo a construção do pensamento conceitual – seja científico ou filosófico – como aspiração derradeira das práticas pedagógicas institucionalizadas.

O trabalho com o saber musical, entendido como um saber sensível, agregador de cognição e sensibilidade, tem sido ocasional nas escolas de educação básica. Apesar disso, não se pode negar a presença da música em atividades recreativas, momentos lúdicos, para induzir determinados comportamentos nos alunos, bem como auxiliar na internalização de conhecimentos de outras disciplinas.

Mesmo quando as escolas contam com aulas de música, seus conteúdos tendem a dicotomizar sistematização e espontaneidade, razão e emoção, mente e corpo. Nesse sentido, as práticas musicais escolares parecem oscilar entre dois extremos em cujo centro há um

abismo profundo: de um lado, a tentativa de valorizar o aspecto cognitivo da música através de práticas que, no afã de recobrirem-na de uma áurea de seriedade, acabam incorrendo em ações pedagógicas tradicionais e, por outro lado, aquelas que, ao privilegiarem seu caráter sensível, matizam suas atividades didáticas pelo mote da livre-expressão, caindo na armadilha do espontaneísmo.

Esse abismo não possui apenas componente pedagógico: é também político, histórico, epistemológico. Concatena-se com o processo descrito por Entel (2008) da legitimação gradual da supremacia dos conhecimentos inteligíveis, da construção ideológica do pensamento abstrato como pretensão máxima das experiências escolares, do rebaixamento da sensibilidade e das emoções nos processos de conhecer, e da conseqüente alienação que tais divisões acarretam, na medida em que obstruem a criação de formas integradoras de perceber e transformar o mundo.

Conforme se depreende, ao validar e naturalizar a dicotomia sensível/inteligível em suas práticas de ensino e de aprendizagem, ao elevar os conhecimentos racionais e rebaixar os saberes sensíveis, as escolas tendem a formar sujeitos que leem o mundo e interveem na realidade social por vias unilaterais, isto é, por meio de experiências dissociadas, mutiladas, incapazes de articular as dimensões científicas, artísticas e filosóficas, às perspectivas políticas, históricas, epistemológicas e pedagógicas, e aos fundamentos morais, cognitivos, sensíveis e somáticos dos modos de operar humanos.

Diante desse panorama e imbuída pelo projeto marcusiano, Entel (2008) lança luzes sobre a emergência de uma relação não alienada entre razão e emoção, mediada pela imaginação, cuja possibilidade de concretude sobrevém pela arte. Segundo a autora, a instauração de uma ordem política mais justa só acontecerá, realmente, quando vier acompanhada por uma mudança cultural que propicie uma nova poética e novos modos de conhecer dispostos a emancipar os imaginários e as representações. Para elucidar, cita o exemplo da experiência socialista cujo insucesso poderia ser explicado, dentre outros fatores, pelo trabalho dissociado entre a dimensão política da revolução e a criação de uma nova sensibilidade pela via da arte: “... o realismo socialista estava longe de conferir à revolução uma poética transformadora.”⁶³ (*ibid.*, p. 35).

⁶³ No original: “... *el realismo socialista distaba de conferir a la revolución una poética transformadora.*” (ENTEL, 2008, p. 35) [tradução nossa].

Para a autora, caberia à arte, na qualidade de força social propiciadora de uma nova sensibilidade, a conjunção entre razão e emoção, instaurando novas visões e atitudes perante o mundo. Se as lógicas políticas, epistemológicas e escolares vêm historicamente estigmatizando o sensível e os saberes por ele abarcados, incluídos aí os saberes artísticos, o que se propõe não é uma virada de cento e oitenta graus em que a sensibilidade passaria a tyrannizar as esferas inteligíveis. A ideia é redimensionar o sensível, tomado em seu caráter eminentemente social, denotando sua capacidade de participar, em conjunção com o inteligível, na construção de horizontes éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos mais justos.

Enquanto propõe novos modos de conhecer, que favoreçam o permanente movimento de tensão entre razão e emoção, Entel (2008) aponta para o perigo de se imaginar a superação inteligível/sensível, por meio de posicionamentos empiristas, sensualistas ou que incorporem desavisadamente os produtos banalizados pelos meios de comunicação. Alerta, ainda, sobre algumas posturas pós-modernas que, mesmo reconhecendo o valor da sensibilidade, deixam de perceber sua carga peculiar de saber, sua lógica específica, evidenciando apenas seu aspecto emocional.

A defesa por outras vias cognitivas, que contestem a dinâmica dissociadora e hierarquizante dos modos de pensar institucionalizados, faz emergir um panorama onde se articulam história, economia, política, filosofia, ética, arte, epistemologia, pedagogia, música e outras tantas perspectivas da atividade humana. Isso porque a luta pela humanização e a busca por horizontes promotores da justiça social carecem não somente de outra política ou de relações econômicas diferentes, mas de novas definições éticas, de novas bases epistemológicas, de novas sensibilidades possibilitadas por experiências artísticas e musicais integradoras.

Uma pequena pausa no fluxo discursivo é importante para revelar que o argumento elementar deste trabalho gravita em torno de tensionar para não dissociar, formando campos categoriais móveis, onde se articulam perspectivas, dimensões e fundamentos, que estabelecem entre si relações de diferentes qualidades e magnitudes. A centralidade ocupada pela “não dissociação” está presente desde as convicções ético-políticas aqui assumidas – pela

justiça social e pela humanização, que pressupõem a luta permanente contra situações de desigualdade e de minoração da diversidade – até o enfrentamento epistemológico, que confronta modos de pensar fragmentários e niveladores. Afinal, as ponderações epistemológicas estão embebidas por posicionamentos éticos, políticos, pedagógicos e vice-versa.

Levando às últimas consequências, a epígrafe de Snyders poderia ser reescrita da seguinte forma: a renovação da escola não achará seu fundamento apenas numa renovação dos conteúdos. Não se trata de desconsiderá-los, tampouco de minimizar a necessidade de ponderar-se sobre as epistemologias dos saberes escolares. Trata-se de mostrar que tal renovação pressupõe mudanças amplas e articuladas em diversas perspectivas: social, ética, política, econômica, pedagógica e, também, epistemológica. A defesa por uma escola mais justa e humanizadora coloca a importância, não a supremacia, de atitudes epistêmicas não fragmentárias, que encontram nos “saberes sensíveis” – e no “saber musical sensível” – possibilidades estruturantes transgressoras.

Como dito, o saber musical está inserido num campo dinâmico de relações onde se tensionam fundamentos, dimensões e perspectivas. Os fundamentos dizem respeito aos eixos medulares que constituem seus alicerces. As dimensões, aos seus aspectos artísticos, filosóficos e científicos, uma vez que a música é uma linguagem da arte e pode ser elaborada filosófica e/ou cientificamente, embora não seja *stricto sensu* nem ciência, nem filosofia. As perspectivas compreendem as articulações que o saber musical estabelece com outras vias compreensivas, com outros campos do saber.

Com efeito, as discussões sobre os saberes musicais escolares não se localizam exclusivamente no campo da educação musical. A pedagogia, a psicologia, a sociologia, a filosofia, a estética, a história, a política, a economia, a musicologia, a etnomusicologia, a acústica, a teoria da música podem deles se ocupar conforme suas próprias bases conceituais e procedimentais. Certamente, as contribuições de cada um desses campos enriquecem a compreensão dos saberes musicais escolares, porém cumpre salientar que compete à educação musical debatê-los com mais propriedade, na medida em que se constitui no campo integrador dos aportes dos demais campos do saber.

Pensando por imagens, seria como um campo magnético onde os saberes musicais se ligassem por linhas imaginárias, em diferentes direções e com distintas magnitudes, a diversos campos do saber mais ou menos sistematizados, formando um campo vetorial com forte

concentração em torno da educação musical. Não há relação de hierarquia em moldes piramidais, mas correntes de força que colocam a educação musical em posição diferenciada.

Portanto, os saberes musicais escolares estruturam-se por relações de tensão, qualitativamente distintas, entre seus fundamentos imanentes, suas dimensões artísticas, filosóficas e científicas, e as perspectivas esboçadas pelos diversos campos do saber, em que se destaca a abordagem integradora da educação musical.

O trabalho de Kraemer (2000) é representativo no detalhamento da natureza do “conhecimento pedagógico-musical” pela via das inter-relações que estabelece com outras disciplinas. “Conhecimento”, “disciplina”, “pedagogia da música” são termos intencionalmente escolhidos para embasar suas ideias, que têm sido incorporadas, nem sempre em prismas críticos, em várias discussões epistemológicas sobre educação musical no Brasil.

Para o autor alemão, o conhecimento pedagógico-musical apresenta aspectos filosóficos ligados à filosofia, à estética, à antropologia filosófica e aos fundamentos das teorias científicas; aspectos históricos da própria história, da musicologia histórica, da pedagogia histórica; aspectos psicológicos relacionados à psicologia em geral e à psicologia da música em particular; aspectos sociológicos da sociologia e da sociologia da música; aspectos políticos; aspectos musicológicos que abrangem não só a musicologia, mas a etnomusicologia, a acústica e a teoria da música; e aspectos pedagógicos da pedagogia geral, da pedagogia da arte, da pedagogia da música, da pedagogia histórica, da pedagogia escolar, da didática geral, da pedagogia do esporte, das pedagogias terapêutica e especial, da pedagogia infantil, da pedagogia social, da pedagogia de adultos, da pedagogia do lazer, da pedagogia da empresa, da profissão e da economia, da pedagogia do ensino superior, da pedagogia do terceiro mundo, da pedagogia da família, da pedagogia intercultural, da pedagogia da paz e da pedagogia comparada.

Kraemer (2000) pontua as características de cada uma das disciplinas relacionadas a cada aspecto do conhecimento pedagógico-musical. Ao fazê-lo, defende que a pedagogia da música trata sempre do objeto estético “música”, dividindo-o com as chamadas “ciências humanas”; está, pois, entrelaçada com outras disciplinas. Em seguida, explica que o conhecimento pedagógico-musical diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares. Por conseguinte, não se dá exclusivamente nos institutos científicos,

sequer concerne apenas a professores de música: é um conhecimento difundido por vários agentes em diversos contextos sociais.

No desfecho, o autor situa a particularidade do conhecimento pedagógico-musical no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais, além de atestar como funções da pedagogia da música: “[...] colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para a decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional.” (KRAEMER, 2000, p. 66).

As ideias de Kraemer (2000) têm sido tomadas como parâmetros de referência para se pensar o conhecimento pedagógico-musical, a pedagogia da música, bem como os fundamentos da educação musical no Brasil (DEL-BEN 2003a, 2003b; KLEBER, 2006; LOUREIRO, 2003; e SOUZA 2007a, 2014). De fato, sua sistematização é importante, especialmente se observado o momento de sua publicação no Brasil, no início dos anos 2000, quando inúmeras categorias fundantes do campo seguiam invisibilizadas. Perceber o oportuno avanço do autor faz acender a vontade de estabelecer um diálogo vivo, elaborado pelo confronto dinâmico de argumentos, que pode fazer emergir outras possibilidades epistemológicas para a educação musical brasileira.

Um primeiro ponto a ser problematizado refere-se à opção do autor por pensar a natureza do conhecimento pedagógico-musical tão somente pela via de suas relações com outros campos disciplinares. Não há como negar as contribuições desses campos, mas não deixa de incomodar uma análise que escamoteia a discussão dos aspectos imanentes dos saberes musicais. Além da relação que travam com outras perspectivas compreensivas, cumpre indagar: quais são seus fundamentos? E mais: de que forma esses fundamentos se articulam com outros campos do saber para formar o *corpus* epistemológico da educação musical?

Outra questão diz respeito à predileção do autor pelas terminologias “pedagogia musical” e “conhecimento pedagógico-musical”. No prefácio do artigo de Kraemer (2000), redigido por Jusamara Souza, há a informação de que, na literatura alemã, “pedagogia musical” designa a área como ciência e “educação musical” se refere às práticas educativo-musicais. É estabelecida, pois, uma diferenciação entre a teoria científica, incorporada pela palavra pedagogia, e as ações educativo-musicais, enunciadas como educação musical. Essa separação e a conseqüente preferência do autor por uma análise epistemológica da pedagogia

musical podem conduzir à cisão entre teoria e prática, colocando a primeira em posição privilegiada.

Há que se considerar o fato do termo “pedagogia” responder a certa necessidade em elevar o campo a um *status* científico. Entretanto, a dimensão científica é um dos ângulos sob os quais a educação musical pode ser apreendida, não o único, nem o mais importante: tanto a dimensão filosófica quanto a artística são igualmente caras ao campo.

Na mesma época em que o texto de Kraemer (2000) fora publicado no Brasil, Libâneo (2001) esclarecia o sentido de pedagogia como campo do conhecimento e diretriz orientadora da prática educativa, como ciência da e para a educação “[...] cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos.” (*ibid.*, p. 63).

Assim como Kraemer (2000), Libâneo (2001) ressalta os aspectos científicos e relacionais da pedagogia, preocupando-se, diferentemente do autor alemão, em demonstrar a unidade entre teoria (ciência da e para a educação) e prática (diretriz orientadora da ação educativa), todavia sem indiferenciá-las.

Outrossim, Libâneo (2001) reflete sobre o conhecimento pedagógico que corresponde “[...] ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação” (*ibid.*, p. 50), agrupando-o em três áreas: os conhecimentos científicos e filosóficos da educação, os conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e os conhecimentos técnico-profissionais conforme o âmbito de atuação profissional. Em face disso, depreende-se a intenção do autor em debater teórica e praticamente, científica e filosoficamente os fundamentos do conhecimento pedagógico.

Guardadas as devidas especificidades, as distintas orientações epistemológicas, ambos os autores optam por uma abordagem científica seja da pedagogia em geral (LIBÂNEO, 2001), seja da pedagogia musical em particular (KRAEMER, 2000).

Este trabalho prefere a denominação “educação musical” a “pedagogia da música”, porque, além de estar mais arraigada no campo⁶⁴, possui caráter mais amplo, podendo se referir às dimensões científicas, filosóficas e artísticas do fenômeno educativo-musical, bem como aos seus enfoques teóricos e práticos, racionais e sensíveis, mentais e corporais, técnicos e reflexivos. A própria grafia do termo “educação musical” concorre para revelar seu

⁶⁴ A título de exemplo, a própria associação de classe que congrega os profissionais no Brasil tem o nome de Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e seus membros são habitualmente chamados de “educadores musicais”.

sentido: um campo formado pela interseção fundamental entre a educação e a música, que se abre ao encontro com outras perspectivas do saber humano, que inclui, mas não privilegia, a dimensão científica.

Seguindo um raciocínio similar, a expressão “conhecimento pedagógico-musical”, largamente utilizada por Kraemer (2000), é, nesta investigação, substituída por “saberes musicais”. A cadeia argumentativa para justificar essa alteração guarda semelhanças com aquela utilizada para demonstrar a escolha por educação musical. Saber musical é um termo mais amplo, com maior potencial para abarcar as múltiplas perspectivas, dimensões e fundamentos do fenômeno educativo-musical. Ademais, inclui manifestações musicais mais ou menos sistematizadas, mais ou menos espontâneas, passíveis de serem trabalhadas em processos pedagógicos de ensino mais ou menos formalizados por diferentes sujeitos em diversas situações de ensino-aprendizagem.

Retomando o confronto entre as ideias de Kraemer (2000) e Libâneo (2001), conclui-se que o primeiro traz à tona os termos “pedagogia musical” e “conhecimento pedagógico-musical”, priorizando suas dimensões científicas pela interseção que estabelecem com outras disciplinas que de alguma forma lidam com a música. O segundo autor reflete científica e filosoficamente sobre a “pedagogia” e o “conhecimento pedagógico”, considerando as relações com os diversos campos do conhecimento, detalhando os fundamentos imanentes do conhecimento pedagógico e atribuindo à pedagogia uma função integradora especial entre teoria e prática e entre os demais campos que se ocupam do fenômeno educativo.

Não obstante, cumpre questionar uma omissão: onde os autores localizam as dimensões artísticas e os modos de operar relacionados à sensibilidade?

A educação musical, juntamente com outras perspectivas compreensivas, faz parte de um campo de tensões. No entanto, ocupa uma posição diferenciada, uma vez que articula as contribuições de todos os outros campos do saber para lançar luzes sobre os fundamentos do saber musical escolar, tendo em vista suas dimensões artísticas, filosóficas e científicas.

A penetração das ideias de Kraemer (2000), o aumento de cursos de pós-graduação em música, o incremento de congressos, o fortalecimento de publicações e as diretrizes dos órgãos de financiamento educacional têm contribuído para o crescimento das análises

científicas em educação musical. Souza (2007a) analisa a área como ciência, ou seja, como um sistema produtor de um corpo de conhecimentos e de resultados de pesquisas sob três aspectos:

a) quem são os investigadores (por exemplo, seus interesses e suas posições); b) quais são os meios de produção do conhecimento (métodos de pesquisa, conceitos e teorias, recursos disponíveis, entre outros) e c) como se encontram estruturadas e como funcionam em relação a outras estruturas e instituições (políticas de financiamento, grau de independência, mecanismos de gestão administrativa e científica, entre outros). (*ibid.*, p. 28).

De acordo com a autora, os pesquisadores, em sua grande maioria, advêm de programas de pós-graduação em música ou em áreas afins – como educação, história e psicologia – e seus interesses e posicionamentos estão ligados às linhas de pesquisa de seus respectivos programas.

Com relação aos meios de produção do conhecimento, a autora afiança que os princípios epistemológicos que fundamentam as teorias e as práticas em educação musical haviam sido discutidos nos últimos encontros da ABEM, onde se percebeu a proeminência de publicações de relatos de pesquisa sobre o estado da arte da educação musical no Brasil, a formação de educadores musicais, além de temas emergentes como educação musical não formal e espaços alternativos, processos de autoaprendizagem, e educação musical e mídias. Para Souza (2007a), o surgimento de temas antes proscritos, a consequente criação de novos GT's nos encontros da ABEM e a introdução no Brasil da sistematização proposta por Kraemer (2000) teriam sido responsáveis por uma “virada epistemológica” na área.

Sobre o terceiro e último aspecto, como a área se encontra e como funciona em relação a outras estruturas e instituições, a autora segue lisonjeira ao afirmar que a educação musical possui um grau de independência considerável em relação a outras subáreas do campo da música, reconhecidas pelas agências governamentais como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além disso, aponta que tem havido intervenções significativas e concretas, especialmente realizadas pela ABEM, associação modelo para os demais países da América Latina, cuja liberdade e possibilidade de autodeterminação têm propiciado definir seus próprios caminhos.

O artigo de Souza (2007a) corrobora o entendimento da educação musical como ciência e é representativo de concepções voltadas à elaboração da área por intermédio do

pensamento e dos procedimentos científicos. Acontece que suas ideias parecem obnubiladas por um acentuado otimismo.

Por exemplo, atestar o aumento das discussões sobre os princípios epistemológicos da área nos encontros da ABEM não significa, necessariamente, um avanço considerável da área no tocante à reflexão (auto)crítica de seus fundamentos. Para isso, são necessários numerosos esforços em várias direções, especialmente em trabalhos teóricos que se debrucem a pensá-los com sistematicidade e rigor. Do mesmo modo, a emergência de novos temas e a incorporação das ideias de Kraemer (2000) não conduzem, diretamente, a uma virada epistemológica. Em verdade, o que há é uma virada temática, que pode vir a se transformar numa virada epistemológica, caso se faça acompanhar por uma mudança consciente e radical no conteúdo, na organização, na formação, no desenvolvimento, no funcionamento e nas formas de objetivação das produções do campo.

Focalizar apenas as conquistas da ABEM e tomá-la como modelo para a América Latina pode conduzir a compreensões idealizadas da associação que possui diversos entraves internos e externos a serem problematizados, apesar de, indubitavelmente, ter sua importância atestada pelos mais de vinte anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil⁶⁵.

Outro ponto que merece ser debatido diz respeito ao fato de que, mesmo a autora estabelecendo um recorte definido sobre sua intenção em abordar a dimensão científica da educação musical, em sua análise não há menção ao filosófico e ao artístico, podendo significar um modo de conceber fragmentário. Seria como se para a educação musical ser reverenciada como ciência, ao lado das demais áreas do conhecimento já consolidadas, fosse preciso unidimensionalizar seu aspecto cognitivo/racional/científico, alijando-a de seus potenciais filosóficos, estéticos e sensíveis.

Analisar a educação musical unicamente pela via do pensamento científico ou então dimensionar o saber musical como um tipo de saber científico, isto é, fruto de um sistema de generalizações e abstrações conceituais intencionais, arbitrárias, conscientes e sistemáticas, conduz a um encolhimento de seus potenciais imanentes, que incluem o espontâneo, o concreto, o intuitivo, o somático e o contingente. O saber musical escolar se relaciona com o saber científico tanto por aproximações, travando vínculos de correlação e dependência, quanto por distanciamentos, estabelecendo desvios que acabam por associá-lo a um “saber

⁶⁵ Para uma análise dos vinte anos de atuação da ABEM, consultar OLIVEIRA (2012).

sensível” e, como tal, com vias de desenvolvimento e modos de funcionamento diferentes, em que pesem as possibilidades de articulação com percepções filosóficas e artísticas.

Lazzarin (2005a, 2005b, 2006) discute as contribuições da *Filosofia da Educação Musical* (FEM), proposta Bennett Reimer, e da *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM), de David Elliott, que nascem de uma necessidade de justificativa da educação musical como disciplina nas escolas norte-americanas. Segundo o autor, tanto a FEM quanto a NFEM aspiram a um pensamento crítico e sistemático sobre a área da educação musical e tentam explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos na experiência com a música, possuindo, pois, preocupações epistemológicas. Todavia, a última incorpora as contribuições do multiculturalismo e da ciência cognitiva, posicionando-se criticamente em oposição à primeira.

A despeito disso, o autor elucida que as duas têm mais em comum do que se pode pensar. Para Lazzarin (2005a, 2005b, 2006), ambas tentam justificar a presença da educação musical nas escolas sob as mesmas bases instrumentais das outras disciplinas curriculares, isto é, por meio do modelo científico tradicional considerado como única garantia de acesso ao conhecimento. Inusitadamente, ambas sobrevalorizam a dimensão científica da educação musical, com tentativas mais voltadas à dominar a complexidade da experiência com música que à sua compreensão. Logo, o sentido da palavra “filosofia” acaba reduzido ao conjunto de conhecimentos responsáveis por sustentar as ações educativas e o estabelecimento da natureza da experiência musical se torna tão somente o ponto de partida para a fixação de propostas educativo-musicais na escola.

Além disso, Lazzarin (2005a, 2005b, 2006) observa que a hegemonia da orientação epistemológica tanto da FEM quanto da NFEM acontece à revelia de preocupações crítico-reflexivas e históricas. Ao deixarem de reconhecer suas historicidades, deixam de admitir seus limites, dando origem a uma disputa entre posições aparentemente antagônicas. Isso, em substituição a análises hermenêuticas que visem à compreensão de como a experiência com a música se constitui em sua historicidade e em sua multidimensionalidade. Nas palavras do autor:

As ‘filosofias’, ao tratarem a experiência com música – que é essencialmente histórica – como se fosse uma experiência científica, fixam para ela uma natureza única, universalmente determinável. O caráter de crítica e auto-crítica é retirado das ‘filosofias’, restando apenas sua preocupação cognitivista em determinar um conhecimento musical, através do qual o estudante conhece o mundo e a si mesmo. A segunda consequência

do tratamento cientifizante dado à experiência com música é sua fragmentação e hierarquização. Como resultado, estabelece-se a oposição entre as atividades de ouvir e de fazer musicais e reduz-se a experiência com música e suas possibilidades formativas. (LAZZARIN, 2005a, p. 13-14).

Ainda que com visões diferentes sobre a multidimensionalidade, ambas as ditas filosofias parecem criar dualidades artificiais que acabam por polarizar em binômios incongruentes o social e o emocional, a interioridade e a exterioridade, a apreciação e a performance, a filosofia e a ciência.

Estranho perceber que duas reputadas filosofias da educação musical contemporâneas tendem a assumir a construção do pensamento científico como alvo cardeal das aspirações escolares e, em particular, da educação musical escolar. Em decorrência, constata-se uma drástica retração do pensamento filosófico, que chega a ser desapropriado de seus potenciais (auto)reflexivos.

Com posicionamento diferente dos autores analisados por Lazzarin (2005a, 2005b, 2006), Adorno (1995) aproxima-se de alguns fundamentos da filosofia e do pensamento filosófico, quando pondera sobre a prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen na Alemanha. O intelectual alemão esclarece que essa prova visava avaliar se os candidatos conseguiam ir além de seus conhecimentos profissionais estritos, se eram capazes de realizar reflexões acerca do que fazem e de si mesmos, enfim, se eram “pessoas de espírito”. O próprio autor alerta para o fato de essa expressão remeter a uma espécie de arrogância, até certo ponto repugnante, e ironiza: “[...] a expressão ‘pessoa de espírito’ pode ser repugnante, mas só nos damos conta de que existe alguém assim a partir de algo ainda mais repugnante, ou seja, o fato de alguém ser uma pessoa sem espírito.” (*ibid.*, p. 55).

Adorno (1995) prossegue atestando que o quê se pretendia avaliar era “[...] se aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (*ibid.*, p. 55). O termo “intelectual” é assumido positivamente pelo autor, por se referir ao exercício constante da conscientização de si mesmo pela negação da estupidez como integridade moral superior. Ser ou não intelectual é algo que se coloca, sobretudo, na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação constitui uma importante parcela.

Enquanto esmiúça o processo das referidas provas, Adorno (1995) revela a atitude dos candidatos em procurar por caminhos seguros em normas e conhecimentos já consolidados, o que demonstra a reificação ou coisificação de suas consciências, em muito inaptas ao exercício do pensamento livre e autônomo. Os futuros professores de ciências das escolas superiores do estado de Hessen procuravam se orientar conforme as regras científicas, acercando-se de ciência e de seus rituais linguísticos e procedimentais, como antídotos para a reflexão intelectual do factual. Portanto, no lugar do discernimento, instalava-se a frase ideológica, ao invés da elaboração filosófica viva, havia alienação. Isso porque,

[...] a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais. A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. (*ibid.*, p. 69).

Segundo Adorno (1995), a formação cultural depende da disposição intrépida e da capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os tanto com consciência como com amor, palavra que o autor assumiria se não fosse pelo temor de ser interpretado equivocadamente como sentimental: “[...] eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar.” (*ibid.*, p. 64).

Além da carência na formação cultural, relacionada às debilidades nas formas de conhecer que articulem razão e emoção, havia o encolhimento dos potenciais da filosofia que, de acordo com o autor, não pode reduzir-se a um apêndice das disciplinas científicas. A filosofia possui autonomia, contudo se comunica com as ciências particulares como possibilidade de resistência, por meio do pensamento crítico sobre o real, a que se opõe a apropriação alienada e coisificada dos conhecimentos: é (auto)conscientização viva do espírito.

Das ponderações adornianas, depreende-se que, se exercido com fundamentação e comprometimento deliberado, o pensamento filosófico pode gerar reflexões prenhes de discernimento das contradições encerradas nos processos emancipatórios de (auto)conscientização e (auto)crítica. Nesse sentido, pode em muito contribuir na construção de alicerces epistemológicos para a educação musical e na estruturação dos saberes musicais escolares.

Entretanto, cumpre ressaltar: porquanto o saber musical não seja um tipo de saber científico, igualmente não se constitui em um tipo de saber filosófico, embora possa ser pensado tanto científica quanto filosoficamente.

A propósito, os modos de operar científicos e filosóficos são diferentes, porém podem (e devem!) se articular, evitando rompimentos que culminem em absolutizações ou equivalências que levem a indiferenciações. Quer dizer, entre eles existem especificidades e afinidades que, por se manifestarem simultaneamente, impedem que sejam independentes por completo ou que de tão contíguos se confundam.

O modo de operar científico se vale de análises racionais, sistemáticas e metodologicamente guiadas, a fim de verificar, comprovar e estruturar princípios capazes de explicar e gerar encaminhamentos práticos consistentes para as problemáticas humanas nos mais diversos campos.

O modo de operar filosófico também faz uso da razão, da sistematicidade, dos métodos, todavia suas elaborações estão substancialmente empenhadas com a reflexividade – o exercício de o pensamento pensar sobre si mesmo –, que estimula a multiplicidade e a mutabilidade de compreensões cujos fins diretamente pragmáticos podem ser prescindíveis.

Certamente, é possível pensar-se filosofia(s) e ciência(s) em matizes tradicionais, como sistemas de proposições e signos hierarquicamente organizados, derivados de fatos observáveis e livres de contradição, com o objetivo de racionalizar os saberes para exercer algum controle sobre a realidade. De igual modo, é possível dimensioná-las em prismas críticos, como elaborações que se percebem como hipóteses voltadas à compreensão dos processos de gênese e de desenvolvimento dos saberes, abarcando seus elementos contraditórios, com potencial para desenvolver o pensamento crítico e amalgamador de razão e sensibilidade, objetividade e subjetividade, individualidade e coletividade, para, ao fim e ao cabo, instaurar novos modos de pensar e estar no mundo contrários aos dominantes⁶⁶.

Pensando em prismas críticos, parece interessante colocar filosofia(s) e ciência(s) em movimentos de tensão para promover a reflexão (auto)crítica de suas idiossincrasias e de suas correlações pelo confronto entre seus fundamentos imanentes e seus aspectos extrínsecos. Ambas relacionam-se dialeticamente por fluxos ora contínuos, ora intermitentes, ora intensos, ora tênues, ora centrais, ora periféricos.

⁶⁶ Para melhor delineamento das bases das “teorias tradicionais” e das “teorias críticas”, consultar Horkheimer (1991).

Não obstante, há um ponto de convergência insigne: ambas lidam com os movimentos, as dinâmicas e os desenvolvimentos dos conceitos, ainda que a primeira trabalhe precipuamente com os científicos e a segunda com os filosóficos. Esmiuçando um pouco mais: ambas tendem a sustentar que a transição da percepção à representação sistemática acontece mediante processos de abstração e generalização responsáveis pela formação de sistemas conceituais, forma principal da atividade do pensamento humano e finalidade eminente do ensino escolar.

Os processos de formação dos conceitos científicos e dos conceitos filosóficos pelos alunos não se desenvolvem em paralelo, posto que possuem gêneses e desenvolvimentos desiguais: convergem e divergem constantemente, cruzam-se e bifurcam-se. No entanto, preservadas suas particularidades, tais processos ocorrem, sobretudo, por meio de conhecimentos teóricos expressos verbalmente pelo uso da linguagem oral ou da linguagem escrita cuja unidade semântica é a palavra. Uma vez que tendem a privilegiar o racional, o sistemático, o conceitual, o teórico e o verbal, seguem minimizando, ou até suprimindo, formas não-verbais de conhecer vinculadas à sensibilidade.

Sem perder de vista essas dissociações, que vêm dominando os modos de operar científicos e filosóficos na contemporaneidade, parece razoável supor que ambos possam fomentar “saberes sensíveis”, desde que comprometidos em desenvolver trabalhos conscientes, intencionais e agregadores de teoria e prática, razão e emoção, mente e corpo, técnica e reflexão, trabalho e contemplação, linguagem verbal e não-verbal. Em face disso, mesmo que aspectos históricos, políticos e epistemológicos tenham conduzido à dicotomizações, posturas críticas podem nortear ciência(s) e filosofia(s) a realizações integradoras.

Singularmente, o modo de operar artístico pressupõe o uso de formas não-verbais ligadas ao visual, às imagens, ao sonoro, à música, ao gestual, à dança, ao cênico, sem excluir a linguagem verbal seja nas manifestações literárias, nas canções, nos roteiros teatrais e cinematográficos, seja nas articulações entre palavra e obra visual ou entre palavra e corpo. A comunicação pelo verbo também aparece como estruturante em processos de interiorização de uma obra artística ou na organização de uma performance ou, ainda, em reflexões orais ou escritas sobre os atos de apreciar, de fazer, de compor, de improvisar, de movimentar. Assim sendo, a(s) arte(s) é(são) potencialmente integradora(s) do verbal e do não-verbal, o que não

significa que essa integração sempre ocorra, tampouco sob condições de uniformidade incontestes.

Em suma, por mais que o modo de operar artístico seja potencialmente integrador, não é necessariamente integrador. Decerto, possui maior potencial, especialmente se comparado aos modos de operar científico e filosófico, para articular aspectos comumente percebidos de forma dissociada, devido a características de sua própria estrutura, gênese e desenvolvimento. Muito provavelmente, essas características tendem a protestar contra modos de operar fragmentários, que deixam de tensionar as múltiplas perspectivas, dimensões e fundamentos dos saberes humanos. Todavia, para que a potência se transforme em ato, é necessária a mediação de um trabalho pedagógico consciente, intencional e agregador que reconheça os saberes artísticos como “saberes sensíveis”.

Conforme já mencionado, Entel (2008) atribui à arte a função de possibilitar a emergência de relações não alienadas entre o sensível e o inteligível, bem como de ascensão de um pensamento criativo instaurador de modos de conhecer não dissociadores. Como corolário, arremata enunciando o valor estratégico da arte: componente essencial em processos de desalienação dirigidos à construção ética, política e sensível de uma nova sociedade.

À luz desses argumentos, a autora defende o estudo de “imagens-cognição” ou o “vídeo”, imagens pensantes propulsoras de visões de mundo diferentes daquelas forjadas pela escrita argumentativa e, portanto, definidoras de novas narrativas para as sagas humanas. Entel (2008) acredita que o estudo das imagens pensantes fornece conhecimento da substância de uma época, em virtude de deciframos a totalidade no detalhe, representarem o geral no particular e possuírem grande capacidade de condensação histórica e memória social.

A autora percebe que o vínculo das obras de arte, especificamente das imagens-cognição, com a sociedade não é evidente, ao contrário, é enigmático e ocorre através de indícios, pistas e sinais. Por isso, eleger o paradigma indiciário como aquele que permite mais apropriadamente o estudo do sensível e a construção do pensamento encarnado/ antecipatório/ videológico/ corpóreo, diferente do pensamento conceitual formado por incessantes abstrações e generalizações.

O processo de produção do conhecimento pelo paradigma indiciário se vale dos rastros do detalhe, da historicidade dos dados, do reconhecimento da transitoriedade, para pensar a sociedade a partir de sinais e imagens do presente, advertindo os indícios de sua ruína e

conjecturando futuros possíveis. Esse paradigma é tanto iluminador quanto angustiante e se coloca como alternativa àqueles que ferem o sensível em sua função social.

Para Entel (2008), o paradigma indiciário possibilitaria a emergência do pensamento encarnado/ antecipatório/ videológico/ corpóreo que abarca a caducidade, a incerteza, o alegórico, o enigmático e defronta a resignação alienada do existente pelo exercício revolucionário do assombro. Afinal, “[...] o ponto de inflexão que separaria o hominídeo do ser humano não seria unicamente o dispositivo ‘razão’, mas sim o ‘assombro’” (*ibid.*, p. 131)⁶⁷.

Assombrar-se com algo tem a ver com maravilhar-se, deslumbrar-se, confundir-se, surpreender-se, admirar-se, espantar-se, ações humanas duplamente acionadoras de cognição e sentimento, mente e corpo. A atitude de substituir a razão pelo assombro como atributo distintivo humano traz consigo outra atitude igualmente transgressora: a de subverter uma lógica cognitiva tipicamente racionalista por uma cartografia epistemológica integradora da multidimensionalidade humana em seus aspectos éticos, intelectivos, sinestésicos e emocionais.

As obras de arte são materializações desse esforço integrador. O trabalho artístico em suas diversas linguagens e manifestações é expediente singular para o exercício do assombro, por possibilitar interpretações sensíveis de uma época, tensionado diversas divisões histórica e politicamente instituídas. O enfrentamento perspicaz dessas divisões conjuga significados, aguça a percepção e favorece outro tipo de pensamento, diferente do conceitual, apto a emancipar pelo uso de formas não-verbais de grande eficácia simbólica e a impulsionar um pensamento utópico fator de uma nova sociedade, com novas formas de saber menos fragmentárias e mais comprometidas com ações em prol da justiça social. Nas palavras de Entel (2008):

[...] o caráter emancipatório presente em certas produções artísticas, os indícios de outra lógica, a esperança e o projeto não se configurariam apenas em argumentações e narrativas com centro na palavra, mas em organizações do visual, formas criativas com recursos do fílmico, do plástico, da temporalidade musical. (ENTEL, 2008, p. 135).⁶⁸

⁶⁷ No original: “[...] *el punto de inflexión que separaría al hominídeo del ser humano no sería sólo el dispositivo ‘razón’ sino el ‘asombro’.*” (ENTEL, 2008, p. 131) [tradução nossa].

⁶⁸ No original: “[...] *el carácter emancipatorio presente en ciertas producciones artísticas, los indicios de otra lógica, la esperanza y el proyecto no se configurarían sólo en argumentaciones y narraciones con centro en la palabra sino en organizaciones de lo visual, formas creativas con recursos de lo fílmico, lo plástico, la temporalidade musical.*” (ENTEL, 2008, p. 135) [tradução nossa].

E falando especificamente das imagens-pensantes:

Não apenas se estaria elaborando outro modo de conhecer com centro nas imagens, mas esse modo em sua vasta complexidade – já que remove categorias espaço-temporais e visões de mundo –, se associaria, nas atuais condições de existência, com mais eficácia simbólica que outros, às possibilidades do pensamento utópico e à ação de justiça. (ENTEL, 2008, p. 156-157)⁶⁹.

Mas, será que qualquer manifestação artística, sob quaisquer condições, poderia combinar sensível e inteligível, mente e corpo, técnica e reflexão, cognição e sentimento, trabalho e contemplação, criando formas de conhecer não dissociadoras e que impulsionem o projeto mais amplo da luta coletiva por justiça social?

Entel (2008) não fornece uma resposta expressa a esse questionamento, todavia a proposta do estudo das imagens-pensantes nos oferece indícios para seu enfrentamento. Tais indícios suscitam ideias cujos conteúdos encontram-se atravessados por ambiguidades. Antes de evidenciá-las, cumpre salientar que a despeito dos aportes entelianos referirem-se especificamente às artes visuais, suas propostas podem ser apropriadas para a reflexão sobre os demais saberes artísticos, incluindo o saber musical escolar.

Começemos por problematizar a seguinte antinomia: o modo de operar artístico lida com conceitos, embora não seja propriamente conceitual, efetua abstrações e generalizações, embora não as entronizem como propósitos soberanos. Por um lado, opera com conceitos, com processos de racionalização e com a linguagem verbal, o que, de certa forma, o aproxima dos modos de operar científico e filosófico. Por outro, maneja “saberes sensíveis”, utilizando-se de procedimentos que não prescindem das emoções e dos recursos comunicativos não-verbais.

Ora, há como apreender elementos essenciais do modo de operar artístico pelo jogo entre disparidades e conformidades, mais ou menos complexas, com os modos de operar científico e filosófico. Pensando em uma discrepância rudimentar: a(s) ciência(s) tende(m) a privilegiar a formação de conceitos científicos e a(s) filosofia(s) a de conceitos filosóficos⁷⁰,

⁶⁹ No original: “No sólo se estaría elaborando otro modo de conocer con centro en las imágenes sino que dicho modo em su vasta complejidad – ya que remueve categorías espacio-temporales y visiones de mundo – se asociaría, en las actuales condiciones de existencia, con más eficacia simbólica que otros, a las posibilidades del pensamiento utópico y la acción de justicia” .” (ENTEL, 2008, p. 135) [tradução nossa].

⁷⁰ Segundo Tüürcke (2004): “Pensar não é senão transformar realidade em conceitos. Mas é justamente este processo de transformação que tende a iludir o pensamento a respeito de seu próprio alcance, sugerindo-lhe uma capacidade de se encaixar sem resíduo a realidade em suas gavetas conceituais, ou seja, sugerindo-lhe a congruência de seus conceitos e da realidade por eles captada.” (*ibid.*, p. 54).

ambas pela via racional, enquanto a(s) arte(s) tende(m) à interligação dos saberes pelo exercício da não dissociação.

Mesmo que plausíveis essas diferenciações não podem obscurecer os nexos da(s) arte(s) com a formação de conceitos e com aspectos racionais. Por esse motivo, os saberes artísticos podem se valer do potencial dialético⁷¹ dos saberes filosóficos, bem como dos preceitos factuais dos conhecimentos científicos.

Em decorrência, supõe-se que o modo de operar artístico seja, ao mesmo tempo, autônomo e relacional. Logicamente, possui particularidades, mas mantém com os modos de operar científico e filosófico relações de permanente tensão. Os três possuem gêneses, estruturas e desenvolvimentos independentes, mas seus percursos se tocam, gerando interferências e promovendo deslocamentos. Dito de outra maneira, os três formam campos de tensões em que a construção de suas respectivas especificidades ocorre por movimentos entre eles e pelas dinâmicas imanentes dentro de cada um deles.

Disso, deriva outra ideia já descrita, porém pouco problematizada: o modo de operar artístico é potencialmente articulador, embora não seja necessariamente articulador. Isso quer dizer que seus fundamentos imanentes o predisõem, no entanto não o determinam a tal. Para ilustrar, imaginemos que, alguém que toca uma determinada peça musical, lida, em maior ou menor grau, com: a percepção categorial de frequência que fundamenta o conceito de altura e nota musical; a percepção categorial de duração donde advêm os conceitos de pulso, padrão sonoro, ritmo e compasso; a percepção categorial de intensidade relacionada aos acentos e à dinâmica; a percepção categorial da frase musical formada pela combinação das notas entre si que geram a melodia; a percepção categorial de harmonia e de tonalidade em que tomam parte os conceitos de intervalo, acorde e escala; a percepção categorial de forma, aspecto mais amplo da estruturação musical, construída através de repetições de fragmento melódico, da mesma frase, de uma grande porção musical, transposição de altura, inversões, aumentos, contrações, segmentação e retrogressão; além da percepção do sentido musical.

Tais percepções não são suscitadas por todas as obras indistintamente, porém, quando ocorrem, não se separam do significado emocional suscitado por cada uma delas em particular e por suas combinações que formam o sentido emocional da obra como um todo. Então, há um vínculo inerente entre razão e sentimento, o conceito e o seu conteúdo subjetivo, já que os

⁷¹ Para Adorno (2010), "[...] os conceitos dialéticos são, porém, o legítimo instrumento da filosofia." (*ibid.*, p. 23).

fundamentos da experiência musical trafegam entre o cognitivo, o sensível, o emocional, o corporal, sem deixar de mencionar seu componente ético. O tráfego entre esses elementos é contraditório, haja vista que pode acontecer a preponderância radical de um sobre o outro, chegando, inclusive, a extirpar a música de sua multidimensionalidade. Há, ainda, ocasiões em que a articulação entre eles ocorre espontaneamente, sem a preocupação intencional em avivar percepções sensíveis, reflexivas e sistemáticas.

Assim, na qualidade de saber artístico, o saber musical possui potência integradora, embora não *per se* integrador. Destaque-se que o elemento responsável pela não dissociação é o “saber sensível” ou os modos de operar sensíveis, que deliberadamente integram as múltiplas perspectivas, dimensões e fundamentos dos saberes humanos. Tanto as reflexões filosóficas quanto os procedimentos científicos podem produzir “saberes sensíveis”, mas é nas experiências artísticas, em termos amplos, e nas experiências musicais, em particular, que encontram terreno fértil para florescerem.

Partindo da premissa de que a música seja uma das linguagens da arte, o saber musical se configura em um tipo de saber artístico que, conforme já exposto, pode ser elaborado não apenas artística, como também científica e filosoficamente. O fato de o saber musical estar estreitamente atrelado aos saberes artísticos e aos saberes de cada linguagem artística em particular, não significa que as relações entre eles sejam de absoluta harmonia e correspondência. Pelo contrário, ainda que afins, o modo de operar visual, o modo de operar teatral, o modo de operar cinematográfico, o modo de operar com a dança e o modo de operar musical possuem suas especificidades que, muitas vezes, os colocam em relações de antagonismo. Novamente, é pelo jogo entre discrepâncias e aproximações que se constroem os fundamentos do saber musical cujo elo substantivo com os saberes artísticos gravita em torno de seu potencial integrador de razão e emoção, sensível e inteligível, mente e corpo, técnica e reflexão, trabalho e contemplação.

Se os saberes artísticos tendem a integrar, os “saberes sensíveis” tensionam conscientemente à integração. Por isso, o saber musical escolar, fruto de trabalho pedagógico intencional, sistemático e com pretensões emancipatórias agregadoras, estabelece-se precipuamente como “saber sensível” com dimensões artísticas, filosóficas e científicas. Explicando melhor, o vínculo elementar do saber musical escolar acontece com o “saber sensível” por esse articular conscientemente aspectos percebidos e vivenciados de forma dissociada, para a construção de modos de operar mais integradores, que façam frente às

fragmentações epistemológicas, sociais e econômicas dominantes. Irradiando-se de e voltando-se para esse vínculo fulcral há as dimensões dos saberes musicais escolares – artísticas, filosóficas e científicas – que com eles se relacionam por movimentos permanentes de tensão.

Considerando que este trabalho opta por um modo de operar entrecortado pela (auto)crítica, pela (auto)conscientização, pela formação de sistemas categoriais e pelo exercício integrador de razão e emoção pode, a todo momento, ser (auto)reflexionado em prismas críticos ou ser reorganizado em termos conceituais, ou ser reposicionado sob novas bases sensíveis. Por ora, parece pertinente retomar que o campo de tensões dos saberes musicais escolares, entendidos como “saberes sensíveis”, é complexo e se constrói por articulações de diferentes propriedades seja com outras perspectivas compreensivas humanas, seja com suas dimensões científica, filosófica e artística, seja com seus fundamentos imanentes. Se até aqui foram avivadas perspectivas e dimensões, remanesce trazer à baila os fundamentos dos saberes musicais sensíveis.

Se para Entel (2008), a mediação da dicotomia entre inteligível e sensível se realiza pela arte, especificamente pelo estudo das imagens-pensantes, para Adorno (2008), essa mediação acontece pela via da moral⁷². Sem concordar ou discordar completamente dos dois intelectuais da *Teoria Crítica* e tratando mais especificamente do ensino de música em escolas de educação básica, a proposta é de uma reorganização em que essa unidade seja promovida por saberes musicais sensíveis, ancorados em fundamentos éticos, cognitivos, emocionais e corporais, e impulsionados por trabalhos pedagógicos sistemáticos, intencionais, reflexivos e integradores em educação musical.

Antes de iniciar a análise desses fundamentos, parece necessário destacar o uso da expressão “saber musical sensível”, súpula de muitos dos argumentos até aqui levantados. Em sua sintática, o termo recapitula o entendimento de que a música, em especial aquela trabalhada pedagogicamente nas escolas básicas, está entre o saber e a sensibilidade, entre a cognição e a emoção, fomentando articulações entre essas e outras tantas dicotomias

⁷² Para o autor, “[...] seria tarefa da filosofia procurar na oposição entre sentimento e intelecto a sua unidade: exatamente aquela dada pela moral.” (ADORNO, 2008, p. 194).

características dos modos de elaborar fragmentários da contemporaneidade. O saber musical sensível está no cruzamento de perspectivas, dimensões e fundamentos que aspiram a formas integradoras de ouvir, pensar, sentir e agir no mundo, voltadas ao propósito maior, e não menos contraditório, de humanização.

Evidentemente, não há educação musical escolar desvincilhada de valores éticos. A ética constitui-se em sustentáculo do processo pedagógico escolar nos mais diversos níveis, contextos e práticas da educação básica. Mais do que isso, é pilar substancial da existência humana. A todo tempo, refletimos, julgamos e tomamos decisões que orientam nossas ações em contextos multifacetados. Por conseguinte, a ética permeia e subsidia a vida social, a educação escolar e a educação musical escolar, configurando-se como possibilidade de elaboração crítica de costumes, tradições e valores, em âmbito individual e coletivo, para a construção de um projeto democrático voltado à promoção da justiça social.

Para situar, estamos vivenciando um momento muito peculiar do capitalismo neoliberal, caracterizado por profundas transformações nos mais diversos campos da atividade humana. Muitos dos pressupostos deontológicos da modernidade estão sendo colocados em xeque seja por intelectuais críticos, que se propõem a questionar o mau uso que temos feito da razão, levando à sua atrofia, ou por autores com direcionamentos pós-modernos que anunciam o fim do projeto de emancipação humana⁷³. Na modernidade, o homem se conscientizou de suas capacidades racionais pelo paulatino desencantamento da visão religiosa do mundo. A ilimitada confiança na conquista do progresso e na construção de códigos morais pelo uso adequado do pensamento levou a uma exacerbação da atividade racional: se antes, a fé levava à salvação, a partir do iluminismo seria a razão a grande responsável pela libertação humana.

Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma análise profunda dos descaminhos do projeto iluminista, por meio do qual os homens gradativamente se libertariam das potências míticas pelo uso de habilidades racionais. Segundo os autores, paradoxalmente, em lugar de libertar os homens, o processo de racionalização culminou numa mitologização da própria razão, unidimensionalizada como instrumento operacional para o progresso técnico-científico, voltado à reprodução ampliada do capital:

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o

⁷³ Para cotejar as críticas ao projeto emancipatório iluminista levadas a cabo por intelectuais críticos e por autores pós-modernos, consultar Goergen (2005).

trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob seu influxo, levado pela mesma dominação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 38).

A crença na razão como protagonista do progresso técnico humano levou à edificação de um modelo de racionalidade que tem dominado o universo acadêmico, incluindo as ciências sociais e as artes, denominado de “racionalidade instrumental”. Seu propósito de analisar o mundo, para controlar e dominar pelo cálculo, tem levado à acomodação, à adaptação, à domesticação, à integração, fazendo com que o pensamento deixe de lado a exigência fundamental de pensar sobre si próprio. Isso vem conduzindo à coisificação da própria razão, à subordinação ao imediatamente dado, ao esvaziamento da atividade de negação, à fragmentação da multidimensionalidade dos modos de operar, em última instância, à barbárie.

No mesmo caldeirão de reificação do pensamento, há um cenário marcado pelo individualismo, sintoma de uma ética hedonista orientada pelo consumo: “[...] o indivíduo não assume determinados comportamentos por adesão a princípios éticos ou como um dever ser, mas por não resistir às promessas hedonistas do sistema. A sedução é uma forma refinada, sutil e suave de destituição do social.” (GOERGEN, 2011, p.112). Esse novo individualismo, centrado no cultivo do direito individual, na intensificação da realização pessoal, desqualifica a ética, produzindo uma moral⁷⁴ que desprende o indivíduo de seus laços sociais e da corresponsabilidade na construção de um projeto coletivo de sociedade.

Em contraste com a supervalorização do individualismo, está a negação da individualidade. A esfera do consumo, mera “[...] caricatura da vida verdadeira [...]” (ADORNO, 2008, p. 9), vem subordinando a existência humana aos processos de produção e reduzindo o indivíduo a coisa descartável. Estamos diante do processo de coisificação do indivíduo, de dissolução do sujeito, de transformação da individualidade em individualismo, de instauração do relativismo ético, de absorção do humano à lógica economicista do mercado. Destarte, o sujeito pensante e autônomo pode estar sendo paulatinamente liquidado.

⁷⁴ Concordamos com Oliveira (2012) acerca das distinções entre o que pertence ao domínio da ética e ao domínio da moral: “[...] consideramos mais significativo não distinguir tais domínios, salientando que a reflexão, o julgamento e as decisões não são vistos como momentos particulares do sujeito ético, nem as ações consideradas boas ou virtuosas como prerrogativas do sujeito moral, sendo ambos compreendidos como indissociáveis. Tomamos, então, ética e moral como instâncias intercambiáveis que se referem aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios e hábitos que orientam as reflexões e as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações.” (*ibid.*, p. 124).

É nesse contexto confuso e ambivalente que nos encontramos para refletir sensivelmente acerca dos fundamentos éticos que alicerçam os saberes musicais sensíveis. Caso não sejam problematizados, seguem obscuras as bases morais norteadoras das práticas em educação musical no cotidiano das escolas brasileiras.

Entrementes, alertar para a ameaça da alienação, do não se dar conta, e, juntamente com isso, colocar em movimento de tensão os ideais amplos da educação musical e os significados deontológicos imanentes dos seus saberes é condição para uma reflexividade sensível, exercício vital quando há ânsia em humanizar-se, ou melhor, quando há desejo conjunto de humanizar-nos.

Neste trabalho, parte-se da premissa de que os fundamentos éticos dos saberes musicais sensíveis trabalhados nas escolas de educação básica têm como eixos as categorias antinômicas de humanização, emancipação e justiça social. O processo de humanização, isto é, o exercício de tornar-se gente, está carregado de ambiguidades, afinal não ocorre em uma trajetória retilínea, harmônica e segura. Ao contrário, e evitando qualquer resquício idealista, acontece por movimentos contraditórios ora progressivos, ora retrógrados, ora acelerados, ora vagarosos, ora diretos, ora tortuosos. Em razão disso, parece crucial o reconhecimento da realidade histórica e dolorosa do seu oposto, a desumanização ou, como prefere Adorno, a barbárie.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (ADORNO, 1995, p. 119).

Constatar a desumanização em contextos reais, concretos e objetivos seja em Auschwitz, seja no cotidiano das salas de aulas brasileiras, suscita a urgência por ações pedagógicas que incrementem o seu reverso: a humanização. Humanizar-se ou humanizar-nos pressupõem esforços incansáveis que resistam crítica e sensivelmente às constantes tentativas de anulação do sujeito e de arrefecimento do compromisso coletivo para com a construção de uma sociedade mais justa. Contudo, tais esforços estão embebidos de contradições. Após o malogro do projeto iluminista, soaria ingênuo acreditar na proposição de que o livre exercício da razão subjetiva descerre um futuro glorioso.

A nosso ver, todo e qualquer conteúdo ético da educação musical escolar dirige-se para a reflexão factual, crítica e sensível da negatividade da dinâmica emancipatória. Reiterar a negatividade da emancipação significa despojá-la de seus ecos redentores.

Seguindo essa linha de raciocínio, para deixar de ser coisa, objeto destituído de sentimento, o homem precisa empenhar-se na direção de uma reflexividade sensível que o impulse ao antinômico exercício da humanidade. Os caminhos para tal intento são vacilantes, repletos de dúvidas e entrecortados por situações mais ou menos brandas de dominação e de barbárie que solapam a conquista coletiva por justiça social. Então, não se trata de reconciliar-se com “bons valores” previamente estabelecidos, mas em trafegar eticamente com a consciência sensível das contradições da dinâmica emancipatória, sem perder de vista a luta por uma distribuição cada vez mais igualitária dos bens sociais, incluindo os saberes musicais: é a humanização que, em face da existência objetiva da desumanização, não se petrifica, embora se assombre, esforçando-se com afinco para fazer-se viva.

Além de se movimentarem pelos sinuosos caminhos da emancipação, da humanização e da luta por justiça social, os propósitos éticos da educação musical escolar aparecem como potenciais articuladores entre sensível e inteligível, razão e emoção. Se o objetivo primeiro da formação musical é formar gente, combatendo situações que extirpem os sujeitos de suas condições humanas, não há como fazê-lo por fragmentações.

Dessa feita, a integração sensível/inteligível caminha lado a lado com o projeto ético mais amplo da educação musical escolar e é materializada pelo trabalho pedagógico cotidiano com os saberes musicais sensíveis. O que se quer trazer a lume é a ética humanizadora em sua dialética com o todo e as partes: é tanto aspecto macro, norteador de reflexões e ações em educação musical nas escolas de educação básica, quanto fundamento estruturante dos saberes musicais sensíveis.

Cada conteúdo programático desses saberes – sejam relacionados à teoria musical, à história da música, à apreciação, à improvisação, à composição, ao arranjo ou à performance – possui fundamento ético. Donde se depreende que, em cada conteúdo musical trabalhado nas turmas da educação básica, está contida (ou não) a possibilidade de humanização. Portanto, é no território das ambiguidades da emancipação, da articulação entre razão e sentimento e da luta por justiça social, presentes nos conteúdos específicos dos saberes musicais sensíveis, que sementeia uma educação musical de qualidade nas escolas brasileiras.

Ademais, essa qualidade pode ser buscada a partir de outros fundamentos dos saberes musicais sensíveis, entre eles, o intelectual/ cognitivo/ mental/ racional. Uma breve análise da trajetória da educação musical brasileira faz notar o dualismo histórico entre abordagens que privilegiam o trabalho com os elementos intelectivos da música, ou melhor, com conceitos musicais, por vezes em matizes tradicionais, e aquelas que, no afã de rebatê-las, radicalizam os lemas da livre expressão, da criatividade, da liberdade, da improvisação, do desenvolvimento sensível, escamoteando os conteúdos nos processos musicais escolares. É como se houvesse um embate e ora triunfasse a cognição, ora a sensibilidade.

Com efeito, essa disputa é inócua porque a experiência musical – desdobrada nas atividades de compor, improvisar, arranjar, tocar, cantar, apreciar e refletir – possui caráter multidimensional, sendo, ao mesmo tempo, cognitiva, emocional, ética e corporal. Quando imersos em quaisquer dessas atividades, os indivíduos mobilizam corpo e mente, ações e pensamentos, princípios morais e desejos, intelecto e sentimentos, técnicas e conteúdos, trabalho e contemplação, embora, nem sempre, em termos equânimes, tampouco sob prismas críticos.

Conforme já explicitado, a experiência musical e os processos pedagógico-musicais escolares que a tomam como base são potencialmente multidimensionais. Agora, uma educação musical escolar incumbida do trabalho pedagógico sistemático com os saberes musicais sensíveis tem a multidimensionalidade como propriedade intrínseca, uma vez que os fundamentos desses saberes não são unívocos. Ao aprender música, os alunos tanto constroem conceitos musicais quanto elaboram emoções estéticas, tanto ponderam eticamente quanto se movimentam num gestual preñado de sentido.

Diante disso, pode-se sustentar que o propósito do ensino de música em escolas de educação básica se relaciona ao trabalho com os saberes musicais sensíveis para impulsionar o desenvolvimento moral, mental, sensível e corporal dos alunos, de maneira que sejam capazes de ponderar, sentir e agir musicalmente, em níveis paulatinamente mais elaborados de conhecimento e sensibilidade.

Nos vários ensaios da obra *Introdução à Sociologia da Música*, Adorno (2011) analisa a função cognoscitiva da experiência musical, por meio de um exercício de pensamento que

busca capturar provisoriamente o negativo, que estaria fora da unidade dada pelos conceitos já existentes, num movimento incessante que se abre para o contraditório. O autor toma como premissa o fato de as obras musicais serem estruturas sonoras materialmente experimentáveis, passíveis de serem comunicadas, interpretadas e compreendidas, e cujos conteúdos de verdade aparecem quando revelam, nos meandros internos de suas formas, os antagonismos não resolvidos na realidade social. Quanto mais uma obra, por sua própria dinâmica intrínseca, coloca-se ante a experiência do antagonismo, mais comprometida está com aquilo que é verdadeiro, ou seja, com uma experiência musical capaz de fazer frente à falta de compreensão e à completa indiferença com relação ao material sonoro.

Para Adorno (2011), a música não é reflexo da sociedade, tampouco a sociedade é reflexo da música: o vínculo entre ambas não pode ser pensado em moldes unidirecionais. Música e sociedade se aproximam, interpenetrando-se, e se distanciam, diferenciando-se, em movimentos ininterruptos que formam um campo de tensão intrincado, onde as obras musicais passam a se apropriar das antinomias sociais tornando-as suas próprias.

Consoante esse entendimento, pode-se afirmar que as obras musicais são antíteses sociais da sociedade, embora não devam ser deduzidas imediatamente dela⁷⁵. Em outras palavras, o social é inerente às suas estruturas formais e aos seus mais ínfimos elementos internos. Cada nota, cada figura rítmica, cada acento métrico, cada variação de intensidade constitui-se em materialização histórica de forças coletivas que agem em contradição, posto que “[...] a realização do específico pressupõe sempre qualidades que são adquiridas para lá dos limites da especificação.” (ADORNO, 1970, p. 58).

Por conseguinte, a música não é o social, apesar de o mediatizar em termos sonoros segundo suas idiossincrasias. Seria o rearranjo da afirmação: “A música é o social em nós.”⁷⁶. Em verdade, a música é o social nela mesma em dialética perene com os sujeitos:

[A música] leva a cabo sua função social de maneira mais precisa, quando, fiando-se em seu próprio material e operando de acordo com suas próprias leis formais, expõe a plena luz os problemas sociais que ela contém em si própria, presentes, inclusive, nas mais íntimas células de sua técnica. (ADORNO, 2011, p. 161).

A consciência de que a música possua material próprio e opere conforme suas próprias leis formais, sem perder a tensão com o social, conduz ao entendimento de que uma

⁷⁵ Em analogia à afirmação: “A arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta.” (ADORNO, 1970, p. 19).

⁷⁶ Em analogia à afirmação vigotskiana: “A arte é o social em nós.” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

experiência musical qualificada seja aquela que promova a apreensão dos fenômenos sonoros em suas complexas implicações e que possibilite aos sujeitos a formação de representações internas, simbólicas e estruturais das relações significativas do material musical. Assim sendo, a experiência musical é fundamentalmente, e não prioritariamente, uma experiência cognitiva.

Adorno (2011) defende de modo rigoroso que a experiência musical precisa se pautar no desenvolvimento da capacidade de exploração musical, no conhecimento de conteúdos consistentes e relevantes para além da análise isolada do detalhe, na consciência do musicalmente essencial, no estabelecimento de inter-relações bem fundamentadas a partir do domínio da lógica musical imanente às obras e na reflexão conceitual preñe de discernimento. A experiência musical é, pois, ativa, viva e depende de uma formação que habilite cognoscitivamente o indivíduo a desenvolver relações qualificadas e imaginativas com os elementos musicais.

A partir das ponderações adornianas, e já dialogando com a *Teoria do Ensino Desenvolvimental*⁷⁷, parece plausível considerar que aprender música nas escolas de educação básica teria relação com a apropriação da(s) cultura(s) musical(is) e com o desenvolvimento do modo de operar propriamente musical, que inclui generalizações conceituais relativas tanto aos conteúdos dos saberes musicais sensíveis em si quanto às ações mentais correspondentes a forma de constituição desses conteúdos. Quer dizer, os alunos se apropriam não somente dos conceitos musicais, mas dos procedimentos lógicos, investigativos e imaginativos com os quais os músicos trabalharam ao formularem seus produtos musicais.

Com inspiração nas concepções de intelectuais russos (DAVYDOV, 1986, s.d.; VIGOTSKI, 1998, 1999, 2009a, 2009b, 2010), de estudiosos de outras nacionalidades (BAQUERO, 1998; HEDEGAARD, 2002; RUBSTOV, 1996) e de autores brasileiros (FREITAS, 2011, 2012; LIBÂNEO 2004, 2008a, 2009, 2011b; LIBÂNEO e FREITAS, 2007, 2013; MELLO, 2004; PRESTES, 2010; PEDERIVA e TUNES, 2013; PRESTES, TUNES e NASCIMENTO, 2013; REGO, 1995), todos vinculados à *Teoria Histórico-Cultural*, parte-se para o entendimento de que o bom ensino seja aquele que impulsione o desenvolvimento mental dos alunos, por meio de processos ativos de internalização capazes de transformar as formas culturais, externas, coletivas, extrapsíquicas em abstrações conceituais intrapsíquicas.

⁷⁷ Para aprofundamento da relação entre a educação musical, os saberes musicais escolares e a *Teoria do Ensino Desenvolvimental*, consultar o quarto escrito.

Em consonância, o bom ensino de música estaria relacionado à promoção do desenvolvimento mental dos alunos, por intermédio de atividades mobilizadoras de generalizações sistemáticas e conscientes, dirigidas à formação de conceitos musicais.

Ainda que concordemos com várias premissas dos representantes da *Teoria Histórico-Cultural*, questionamos, primeiramente, a hegemonia ocupada pelo desenvolvimento mental como escopo dos processos musicais escolares, fato que pode desdobrar-se em propostas pedagógico-musicais mentalistas que fragmentam e hierarquizam os fundamentos dos saberes musicais sensíveis. Em segundo lugar, questionamos a soberania dos conceitos abstratos, teóricos e científicos que minora as possibilidades de interiorização de saberes menos sistematizados, ou de saberes de ordem prática, ou daqueles que integram concretude e abstração, teoria e prática, ciência, filosofia e arte, como é o caso dos saberes musicais sensíveis⁷⁸.

O processo de ensino e aprendizagem da música em escolas de educação básica tem potencial para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como seus desenvolvimentos emocionais, éticos e somáticos. Além disso, tal processo pode promover a construção de conceitos teórico-científicos pela via da abstração por generalização e, também, contribuir para a elaboração de conceitos de cunho filosófico e artístico, mais ou menos sistematizados, cujas trajetórias de internalização nem sempre acontecem pelo paradigma da abstração reflexiva.

Uma última ressalva, possivelmente mais perturbadora, diz respeito à ideia de unidade trazida pelo próprio conceito de “conceito”. O ato de conceituar pressupõe processos de identificação que deixam de lado aquilo que permanece sem-conceito, ou seja, cada elaboração conceitual minora, com ou sem intencionalidade, representações simbólicas capturadas ou não por procedimentos sistemáticos de abstração.

Para ilustrar, problematizemos o conceito de “intervalo musical”, que concerne à diferença de altura entre dois sons. Esse conceito tem sido tradicionalmente trabalhado no Brasil com base no temperamento⁷⁹ dos instrumentos musicais ocidentais cujas menores distâncias entre os sons são os tons e, metade deles, os semitons. Compreendido dessa forma, o conceito deixa de lado outros intervalos menores que os semitons, caso dos microtons, gerando uma unidade conceitual incompleta.

⁷⁸ Essas críticas encontram-se melhor esboçadas no quarto escrito da tese.

⁷⁹ Temperamento musical constitui-se em um esquema para dividir ou temperar a oitava em doze semitons iguais, que determina a afinação dos instrumentos e seus potenciais sonoros.

Isso demonstra a impossibilidade dos conceitos penetrarem completamente os fenômenos, na medida em que o pensamento possui limitações ao representá-los. Haverá sempre o sem-conceito que, entretanto, pode ser buscado por meio de conceitos numa tensão propulsora de reflexividade.

Os microtons, por ora exemplos de sem-conceitos nos processos de ensino e aprendizagem escolares brasileiros, podem ser buscados pelas relações que estabelecem com tons e semitons e gerar novos arranjos conceituais, os quais tendem a produzir outros tantos sem-conceitos. A questão não é o abandono do exercício conceitual, mas a consciência de que o ato de pensar possui limitações e precisa questionar a idealização da unidade conceitual, abrindo-se à negatividade constante para ir além dos conceitos, por meio dos próprios conceitos.

Mesmo sabendo das limitações do esforço conceitual, seria temerário minimizar o fundamento intelectual dos processos pedagógico-musicais escolares ou menosprezar a importância da construção de conceitos musicais, no interior de sistemas conceituais, articuladores das perspectivas, das dimensões e dos fundamentos dos saberes musicais sensíveis.

A educação musical escolar propicia tanto a apropriação da cultura musical de modo amplo, ou dos conteúdos dos saberes musicais sensíveis em termos específicos, quanto o desenvolvimento do modo de operar musical. Acrescente-se que cada conteúdo que compõe o saber musical sensível não é produto pronto e acabado a ser transmitido pelo professor aos alunos. É constituído historicamente, sendo passível de ser interiorizado à proporção que os alunos compreendem seus sentidos, os processos responsáveis por sua constituição e sua inserção em sistemas conceituais complexos.

De fato, aprender música é aprender a pensar, ponderar, sentir e agir musicalmente mediante atividades, conceitos e procedimentos musicais. Mesmo com variações de conteúdos e aprofundamento ao longo dos diversos níveis da educação básica, tal aprendizagem não pode distanciar-se de experiências de escuta, performance e reflexão musical que, valendo-se dos conceitos e dos modos de operar próprios da música, viabilizem a construção de “[...] referenciais de percepção internalizados que permitam identificar, no fato sonoro, os atributos que caracterizam os elementos musicais.” (PENNA, 2012, p. 59).

Portanto, o desenvolvimento dos alunos depende da apropriação de conceitos dos saberes musicais sensíveis constituídos historicamente pela humanidade em contextos e

situações diversas. Com o perdão da redundância, a eles não podem deixar de ser oferecidos os meios de domínio e de questionamento das limitações desses conceitos, bem como os modos próprios de pensar e de atuar da música, de modo a formar capacidades intelectuais, emocionais e de atuação prática com base na reflexão crítica dos procedimentos lógicos, investigativos e sensíveis do campo musical. Na presença desses argumentos, a educação musical escolar teria sua qualidade comprometida pela desconsideração dos conceitos e dos modos de operar musicais, ou melhor, se deixar de lado a preocupação com o fundamento cognitivo imanente do saber musical sensível.

Além dos fundamentos éticos e cognitivos, o saber musical sensível abarca os sentimentos, a imaginação, a fantasia e o corpo. Aos juízos morais, aos conceitos e aos modos de operar musicais, somam-se os elementos emocionais e somáticos; sem eles tais saberes perderiam sua força expressiva. A ideia de fundo continua sendo tensionar para não dissociar, evitando as consequências desastrosas da segregação, do esquecimento ou da exclusão das faculdades intelectivas, morais, sensíveis e corporais tipicamente humanas.

Quando abordam o vínculo entre música e emoção, Pederiva e Tunes (2013) demonstram que o estudo das emoções tem sido historicamente negligenciado, em virtude do entendimento corrente de que os sentimentos interfeririam desfavoravelmente nas investigações racionais. É como se as emoções fossem um resquício abominável da condição animal que teima em permanecer nos indivíduos, dificultando-lhes o pleno exercício do intelecto. Segundo as autoras, isso tem feito com que a vida intelectual e a vida afetiva sejam estudadas separadamente, embora um peso maior seja dado ao estudo da primeira, “[...] causando um entendimento parcial da própria questão intelectual. É como tentar entender a água, que somente pode ser compreendida pela configuração global de sua molécula, considerando apenas o hidrogênio ou o oxigênio, isoladamente.” (*ibid*, p. 105).

A dissociação entre pensamento e sentimento também é denunciada no aforismo *Sacrifício do Intelecto*, integrante da *Minima Moralia* de Adorno. Para o autor, a mera suposição de que o pensamento poderia se beneficiar em termos objetivos com o declínio das emoções indica o processo de embrutecimento dos indivíduos. De igual modo, relegar a imaginação à competência do inconsciente ou excluí-la do conhecimento, como rudimento

pueril desprovido de conteúdo, conduz à castração da percepção, à morte do desejo e ao sacrifício do intelecto. Pensamento e sentimento desenvolvem-se na interação e acabam encolhidos quando apartados um do outro: “[...] tão logo esteja apagado o último traço de emoção, só resta ao pensamento a tautologia absoluta.” (ADORNO, 2008, p. 119).

Com base na análise de pesquisas em psicologia, Vigotski (2010)⁸⁰ constata que a teoria das emoções ou dos sentimentos é pouco estudada, embora haja pontos de vista justos sobre a natureza das reações emocionais. O autor explica ser esse aspecto do comportamento humano o mais difícil de descrever, classificar e relacionar, devido ao seu caráter essencialmente subjetivo.

Vigotski (2010) entende que a emoção não é um agente menor que o pensamento e analisa sua dupla natureza – biológica e psicológica –, demonstrando suas ligações com os instintos e com as reações psíquicas ativas que organizam internamente o comportamento. Daí deriva a necessidade de uma educação dos sentimentos que é sempre uma reeducação dirigida à mudança no sentido da reação emocional inata. Sobre isso acrescenta algo interessante: que o aspecto emocional deve ser objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade.

[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. (*ibid.*, p. 144).

Note-se que, segundo o autor, as emoções devem estar ligadas ao aprendizado de um novo conhecimento, o que é diferente de afirmar que as emoções são fundamento de um determinado saber, ideia defendida nesta investigação. Apesar disso, muitas de suas ponderações podem ser apropriadas para pensarmos o fundamento emocional dos saberes musicais sensíveis.

Para Vigotski (1999, 2010), existe um tipo de emoção específica, aquela suscitada pela experiência estética, responsável por uma descarga de sentimentos a serem resolvidos em movimentos expressivos. De acordo com o intelectual russo, a arte trabalha um pensamento emocional peculiar, diferente da emoção comum, cujos efeitos são mais complexos e sutis, já que vincula o afeto ao intelecto e não se traduz em ações imediatas e diretas:

⁸⁰ Em *Psicologia Pedagógica*, há um capítulo específico sobre as emoções intitulado *A educação no comportamento emocional*.

Deste modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. (VIGOTSKI, 1999, p. 267).

O sentimento artístico possui certa natureza orgânica geral por suscitar reações reflexas, motoras, somáticas e secretórias. Todavia, sua manifestação física tende a ser sublimada pela atividade da imaginação, expressão central da reação emocional estética. Enquanto as emoções comuns tendem a se resolver em ações físicas imediatas, as emoções estéticas conservam suas forças no exercício da fantasia: são emoções cognitivas, pensantes, inventivas, permanentemente reelaboradas pelas experiências sociais e individuais dos sujeitos.

Outro ponto evidenciado por Vigotski (1999) diz respeito às emoções estéticas encerrarem inúmeras contradições, suscitando uma série de sentimentos híbridos, com sentidos opostos, que entram em curto-circuito, destruindo-se e reelaborando-se. O princípio da antítese, ao ser elaborado pela atividade da fantasia, transforma emoções inicialmente elementares em reações emocionais expressivas pensantes, em suma, em emoções estéticas. A esse efeito da obra de arte, o autor denomina “catarse”:

[...] nenhum outro termo dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

As ponderações vigotkianas sobre a relação entre arte e sentimento são pontos de partida para os entendimentos ora esboçados sobre o fundamento emocional dos saberes musicais sensíveis.

Primeiramente, há um vínculo entre a emoção musical e os fundamentos cognitivos do saber musical sensível, visto que tal emoção tende a reelaborar cognitivamente as reações emocionais rudimentares, bem como os sentimentos contraditórios suscitados pelas obras musicais, por meio do exercício inteligente da fantasia. Isso não significa que as emoções musicais estejam apartadas das reações somáticas, quer dizer que tais reações são

reelaboradas pela atividade criadora da imaginação cujo desenvolvimento depende das experiências individuais e sociais dos sujeitos.

Nesse sentido, as emoções deflagradas pelos saberes musicais sensíveis se abrem à inteligência e à imaginação, embora seja sabido que nem toda emoção musical, nem toda ponderação racional, nem todo exercício da fantasia advenha de operações puramente conscientes. Mesmo levando em consideração o subconsciente e o inconsciente, no decorrer de um trabalho pedagógico sistemático com os saberes musicais sensíveis nas escolas de educação básica, importa a vivência proposital da catarse e a aprendizagem intencional das emoções contraditórias materializadas nas obras musicais.

Em conclusão, é possível educar os sentimentos, não como base ou em paralelo com o pensamento intelectual. Mesmo diferentes, os atos de sentir e pensar estão imbricados nos processos de formação musical escolar cujos sentidos se constroem pelo desenvolvimento de saberes sensíveis e de modos de operar sensíveis atentos às antinomias presentes nos conteúdos e nas formas musicais. O fundamento emocional dos saberes musicais sensíveis tem a ver, justamente, com o enfrentamento consciente dos sentimentos antinômicos suscitados pelas obras musicais, através do movimento catártico que transforma qualitativamente as emoções musicais pela experiência, individual e social, da imaginação.

Por fim, e não menos considerável, há que se demonstrar o fundamento somático dos saberes musicais sensíveis, em interconexão com o ético, o cognitivo e o emocional. A relação entre o corpo e a experiência musical parece evidente, afinal, é a partir do aparato corpóreo que a música é produzida, fruída, vivenciada e compreendida. É preciso gesto para tocar, é preciso voz para ecoar canções, é preciso mobilizar os sentidos para apreciar; em verdade, é preciso o corpo inteiro para experienciar as manifestações musicais humanas seja em atividades de performance, de escuta ou de reflexão sonora.

A música é feita pelo corpo e para o corpo e não é apenas pelo aparelho receptor, composto pelo sistema de órgãos especiais dos sentidos, que lidamos com ela. O estímulo musical percorre o aparelho central desencadeando processos psicofísicos que acontecem no interior do organismo. Esses, não raro, são convertidos pelo aparelho respondente em reações motoras mais ou menos voluntárias, mais ou menos conscientes. Logo, a experiência musical

desencadeia uma série de complexas reações internas e externas que tendem a mobilizar aspectos psíquicos e físicos, mentais e corporais, cognitivos e emocionais.

Desenvolver processos pedagógico-musicais em escolas de educação básica que desconsiderem a corporeidade seria o equivalente a extirpar da experiência musical sua concretude. Só sabemos com o corpo inteiro, isto é, com intelecto, com valores, com sentimentos e com o exercício inteligente do corpo. Mesmo com essa convicção, soaria ingênuo ignorar a marginalização histórica dos sentimentos e da corporeidade nas mais diversas esferas humanas quer na vida cotidiana, quer em elaboradas produções teóricas, quer na educação escolar, quer nas aulas de música. Afetos e gestos nos ligam de alguma forma aos instintos, ao prazer e à materialidade, aspectos continuamente reprimidos pela marcha civilizatória humana.

No esboço *Interesse pelo corpo*, que se encontra ao final da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que, por trás da história conhecida da Europa, corre, subterrânea, a história dos instintos e das paixões humanas recalcados e desfigurados pela civilização. Para os autores, essa espécie de mutilação que compartimenta e hierarquiza trabalho e desfrute tem afetado, sobretudo, a relação com o corpo. Sua identificação com o mau, em contrapartida à ideia do espírito como sumo bem, fez com que os indivíduos estigmatizassem os corpos, o seu e o de outrem, em relações marcadas pela irracionalidade e pela injustiça da dominação, ambas afastadas de compreensões reflexivas nutridas pela liberdade e pela felicidade.

Contudo, a corporeidade humana não é vivenciada apenas pela via da crueldade. O corpo escarnecido e repellido como algo inferior é, simultaneamente, desejado como o proibido. Na civilização ocidental e, segundo os autores, provavelmente em toda civilização, o corpo é tabu, objeto de atração e repulsão, gerando relações de amor e ódio, que acabam por reificá-lo, alienando-o de si mesmo: “[...] não se pode mais reverter o corpo físico [*Körper*] no corpo vivo [*Leib*]. Ele permanece um cadáver, por mais excitado que seja.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 192) [grifos dos autores].

Os autores alemães fazem a crítica a uma construção histórica da noção de corpo pelos extremos emocionais do amor e do ódio, pelos moralismos que o unidimensionalizam como fonte perniciosa de desejos lascivos, pelas dualidades esfaceladas que o circunscrevem à irracionalidade. A relação patogênica e irrefletida com o corpo faz-se acompanhar pela mutilação das consciências e pela deterioração das subjetividades, em muito incapazes de

dialetizar os substratos materiais e psíquicos da existência, em muito capazes de converter o corpo em algo morto.

Na qualidade de repositório do lado mais atroz, mais animal, mais bárbaro dos homens, contra o corpo deveriam se voltar vigorosamente os processos civilizatórios humanos, dentre os quais, a educação escolar. À medida que a corporeidade é extirpada de seus potenciais humanizadores, bem como desvinculada de pensamentos sensíveis e emoções elaboradas, torna-se obstáculo aos processos educacionais como um todo e à educação musical escolar de modo específico.

Essa ideia ajuda a entender o número incipiente de propostas pedagógicas sistemáticas e conscientes que ponderem o corpo em sua dialética com os aspectos intelectivos, éticos e emocionais nas escolas de educação básica brasileiras. Reduzir a corporeidade a dimensões primitivas e indômitas, destituindo-lhe de consciência e sensibilidade, é o mecanismo central de situações sociais concretas que a degredam da escolarização.

Saliente-se que conhecer as circunstâncias históricas que vêm reprimindo o exercício inteligente, ético e sensível da corporeidade nas instituições escolares é condição para compreensões articuladoras do fundamento somático dos saberes musicais sensíveis. Segundo Storolli (2011), no campo específico da educação musical, a atenção dispensada ao corpo tem se resumido a um treinamento específico com o objetivo de desenvolver habilidades como, por exemplo, o domínio performático de um instrumento. Para a autora, o corpo não se constitui apenas como ferramenta a ser treinada para a obtenção de certos resultados, sendo o principal agente e, muitas vezes, o próprio local da prática musical. Por isso, a importância em compreender seu funcionamento e entender mais acerca de sua natureza e seus processos.

Storolli (2011) aponta que as investigações sobre o corpo ganham maior relevância, sobretudo, a partir de meados do século XIX, passando por mudanças significativas ao longo de todo o século XX⁸¹. Nas décadas de 1980 e 1990, a autora nota o despontar de pesquisas que tendem a relacionar diversos campos do conhecimento, ultrapassando fronteiras disciplinares, e que vêm abrindo caminhos diferenciados para o estudo da corporeidade. Muitos desses estudos têm se voltado a perceber o corpo através de sua atuação no mundo, por meio das manifestações em que ele seja um fator fundamental – caso das atividades

⁸¹ Cumpre lembrar os esforços de Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), educador musical suíço que propôs um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. Para uma apreciação de sua trajetória pessoal e profissional, consultar a tese de doutorado de Madureira (2008).

performáticas musicais –, de modo a propor alternativas para as dicotomias até então predominantes entre corpo e mente, razão e emoção.

Valendo-se dos estudos de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch – que buscam integrar as ciências cognitivas, as tradições budistas, a filosofia e a experiência humana – e do conceito desenvolvido pelos referidos autores de “mente incorporada”, Storolli (2011) propõe, no contexto da prática musical, uma mudança fundamental de postura em relação ao corpo e ao papel que desempenha no processo de aprendizagem:

O corpo não pode mais ser visto como mero instrumento, a ser treinado de forma mecânica e repetitiva. Tampouco pode ser compreendido como um recipiente, onde são acumulados conhecimentos para serem reproduzidos (...). Para superar o conceito de separação entre corpo e mente, há que se procurar caminhos que possibilitem uma nova perspectiva. O conceito de ‘mente incorporada’ surge como uma possibilidade também por ver o corpo como um sistema em permanente construção, sem separação nem hierarquia entre mente, espírito e corpo. A incorporação das informações do meio ambiente ocorre através de um processo em que o corpo também se transforma. O corpo passa a ser compreendido como local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele próprio e ao redor a partir de sua atuação (*ibid*, p. 136).

Com essa compreensão, a autora parte para a defesa da necessidade de se estimular práticas que privilegiem a ação do corpo e viabilizem processos criativos integradores dos aspectos somáticos e inteligíveis da música. Seriam trabalhos com o movimento e a investigação de sua natureza pela via da experimentação e da improvisação, para o aprimoramento da percepção corporal nas mais diversas atividades relacionadas à experiência musical. Storolli (2011) demonstra com clareza ser inaceitável minorar a consciência do corpo nas situações da prática e do ensino de música, posto que os conhecimentos somáticos, as ações gestuais e os movimentos corporais são inseparáveis de uma aprendizagem musical viva.

Embora a autora seja arrojada ao demonstrar a importância da corporeidade nos processos cognitivos e ao propor a inclusão do trabalho corporal consciente nas aulas de música, seria interessante pensarmos o corpo no interior de um campo de tensões mais complexo, onde tomam parte não só a cognição, mas também as emoções e a ética. Isso porque os corpos pensam, ponderam, reagem emocionalmente, organizam emoções elaboradas e tornam evidentes em seus mais ínfimos gestos os valores morais da sociedade e do indivíduo. Enfim, em seus movimentos sucessivos, coparticipam – sejam como substratos,

ou como agentes – na catarse das emoções estéticas, na construção de saberes musicais sensíveis e na incessante luta por humanização.

Mesmo consciente da marginalização histórica da corporeidade nos estudos científicos e em outras instâncias da cultura, mesmo sabendo que as investigações mais sistemáticas a seu respeito sejam recentes, não há como desconsiderar ou diminuir a importância dos fundamentos somáticos na educação escolar, em termos amplos, e na educação musical escolar, em termos específicos. O corpo é substancial em processos pedagógicos em que o objetivo seja a internalização ativa e a externalização sonora dos saberes musicais sensíveis, juntamente com as ponderações éticas, os conceitos e os modos de operar musicais, e as emoções estéticas.

Em vista disso, não é unicamente pela ação mental que se realiza o desenvolvimento musical dos alunos nas escolas de educação básica brasileiras. Aos processos de abstração por generalização⁸², que se valem das operações cerebrais para a apreensão sistemática e sistêmica dos conceitos musicais, integram-se o exercício vivo das capacidades sensório-motoras, bem como a elaboração imaginativa das emoções musicais e das ações éticas. Os saberes musicais sensíveis mobilizam e transformam os binômios abstração/sensibilidade, corpo/mente, cognição/emoção, trabalho/contemplação, valores/sentimentos, colocando-os em movimentos de tensão permanente entre si, viabilizando aos alunos pensar emocionalmente, sentir inteligentemente, discernir valores sensivelmente e exercitar consciente e imaginativamente seus corpos sonoros.

Portanto, a articulação – não apenas dos fundamentos, mas entre eles, as dimensões e as perspectivas dos saberes musicais sensíveis – é a bússola orientadora de uma educação musical escolar de qualidade. Não basta mobilizar conceitos musicais ou emoções estéticas, ou uma ética humanizadora, ou uma corporeidade consciente; não bastam enfoques ou científicos, ou artísticos, ou filosóficos; não basta a mera vinculação da educação musical com outros campos do saber. Acredita-se que com empenho constante em imaginar, pensar, incorporar e praticar todos esses aspectos, tensionando para não dissociar e contradizendo para desvelar, a educação musical escolar tenha maior possibilidade de impulsionar um trabalho qualificado com os saberes musicais sensíveis nas escolas básicas brasileiras.

⁸² As categorias de “abstração” e “generalização”, aprofundadas no quarto escrito, são utilizadas conforme o sentido estabelecido por Davydov (1986).

**DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO
MUSICAL ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM A *TEORIA DO ENSINO*
*DESENVOLVIMENTAL***

“No nosso ponto de vista, os resultados do desenvolvimento histórico das pessoas, expressos nas formas de sua cultura, funcionam como pré-requisitos essenciais cuja apropriação assegura o desenvolvimento de todos os seus talentos criativos. A apropriação da autêntica cultura pelos indivíduos favorece seu desenvolvimento como sujeitos universais da atividade.” (DAVYDOV, 1986, p. 36).

Afirmar que o saber musical sensível possui fundamento ético, cognitivo, emocional e somático, pode ser dimensionado em termos científicos, filosóficos e artísticos, e é transversalizado por vários campos do saber, cabendo à educação musical integrá-los, é uma tentativa preliminar na direção de se delinear caminhos epistemológicos para a educação musical escolar. Embora coerente, essa afirmação não deixa de conter lacunas e suscitar controvérsias. Um leitor comprometido com o ensino de música na educação básica pode acertadamente questionar: o saber musical sensível não poderia ser impulsionado em outros níveis da escolarização e em outros espaços formativos mais ou menos formalizados? O que nele tem de escola e de educação básica? Em que medida configura-se em um saber escolar e como pode ser operacionalizado nas múltiplas e diversas salas de aulas brasileiras de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio?

Diante desses questionamentos, há o risco de se incorrer em dois equívocos: ou propor encaminhamentos destinados a instrumentalizar os professores sobre o quê e como fazer, algo inflamado por certa petulância acadêmica, ou deixar de lado o esforço de estabelecer pontes entre as reflexões e as práticas pedagógicas escolares, algo que revelaria certo descompromisso com a(s) realidade(s) da educação básica. Tentando desviar desses extremos – sem abandonar o caráter teórico-reflexivo da pesquisa e sem deixar de problematizar pedagogicamente os processos didáticos relacionados aos saberes musicais sensíveis nas escolas básicas –, opta-se por um debate vivo mediado pela *Teoria do Ensino*

Desenvolvimental que vêm demonstrando as implicações práticas da *Teoria Histórico-Cultural* inicialmente concebida por Lev S. Vigotski (1896-1934) ⁸³.

Em especial, a atenção se volta para o exame crítico das possibilidades e dos limites das contribuições de Vasily Vasilyevich Davydov (1930-1998), em seus vinte e cinco anos de pesquisas em escolas russas, para o trabalho pedagógico com os saberes musicais sensíveis nas salas de aula das escolas básicas brasileiras. Aqui, o elo entre saber e ambiente escolar é estabelecido pelo diálogo dinâmico com os aportes davydovianos, alertando-se para a ameaça de incorrer em transposições irrefletidas. Por isso, as ideias do autor russo serão ora explicitadas, ora contestadas, ora ampliadas, ora relativizadas, afinal, ao reconhecer ideias inspiradoras importa não sucumbir ao encanto da idealização, abrindo-se ao inquieto exercício da criticidade.

Evidentemente, há que se considerar tanto as especificidades das escolas brasileiras, cujo funcionamento possui diferenças importantes com relação às russas, quanto as particularidades dos saberes musicais sensíveis, que os diferem dos demais saberes escolares. Também não parece possível ignorar as problemáticas vivenciadas cotidianamente pelos professores de música na educação básica e que vêm sendo trazidas a lume por diversos estudos (ANDRAUS, 2008; AQUINO, 2007; ARROYO, 2004; BELLOCHIO, 2001; FRANÇA, 2007; LOUREIRO 2003, 2004; NOGUEIRA, 2002, 2012b; PENNA, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2008; QUEIROZ, 2012).

Neles, salta aos olhos a marginalização histórica do trabalho pedagógico com os saberes musicais que acaba por restringi-los a tempos e espaços escolares exíguos (ANDRAUS, 2008; ARROYO, 2004; LOUREIRO 2003, 2004). Diferentemente dos componentes curriculares tradicionais, tais como a língua portuguesa e a matemática, a música é frequentemente reduzida em seus potenciais formativos, sendo ínfima sua participação na qualidade de campo do saber propulsor dos múltiplos desenvolvimentos – cognitivo, emocional, ético e somático – dos alunos brasileiros. Além disso, é notória a falta de equipamentos, de instrumentos e de infraestrutura adequados o que, não funcionando como justificativa para a ausência do ensino de música, muitas vezes compromete sua qualidade nas instituições escolares.

Há que se ressaltar também a quantidade insuficiente de professores de música seja pela preferência em atuar em espaços específicos, tais como conservatórios e escolas de

⁸³ Vide nota de rodapé nº 7.

música especializadas, tendo em vista as adversidades cotidianas do ensino regular; seja pelo número insatisfatório de vagas em cursos de Licenciatura em Música para preencher os quadros docentes de todas as escolas em todas as etapas da educação básica; seja pela insuficiência de concursos destinados à contratação específica de licenciados em música nas redes estaduais e municipais de ensino (NOGUEIRA, 2012b; PENNA, 2002, 2003, 2004a).

Um caminho possível frente a esse cenário pouco animador diz respeito à defesa do trabalho didático do pedagogo junto aos diversos saberes, inclusive com o saber musical, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, seus percursos formativos vêm historicamente suprimindo uma formação musical minimamente consistente (AQUINO, 2007; BELLOCHIO, 2001; NOGUEIRA, 2002, 2012b).

Com frequência, há questões que combinam formação, profissionalização e atuação, gerando problemáticas mais complexas (FRANÇA, 2007; PENNA, 2004b, 2008; QUEIROZ, 2012). Não raro, o professor tem dificuldade para atuar com o ensino de música nas precárias condições de trabalho das escolas – turmas grandes, recursos materiais reduzidos, carga horária elevada, baixos salários, etc. –, junto a alunos com interesses e bagagens culturais distintas, em função de uma falta de fundamentação pedagógico-musical negligenciada pelos próprios cursos de formação inicial – de pedagogia ou de licenciatura em música –, pelos documentos legais que poderiam orientar suas ações e pelos obstáculos no interior das escolas e das redes de ensino, que nem sempre os incentivam à realização de cursos de formação continuada, sob os formatos de extensão, *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Sem saber o quê e como fazer, desguarnecidos de metodologias adequadas aos diversos níveis, modalidades e etapas da escolarização, os professores seguem no círculo vicioso que silencia o trabalho pedagógico com os saberes musicais sensíveis nas escolas brasileiras.

Mesmo ciente do lugar marginal ocupado por esses saberes nos currículos, da corriqueira precariedade de recursos organizacionais das escolas, em termos de estrutura e/ou de pessoal, das dificuldades epistemológicas e metodológicas vivenciadas cotidianamente pelos professores, não há como negar o crescimento do interesse do campo da educação musical pela educação básica, manifesto pelo incremento de pesquisas, pela proliferação das discussões em congressos e eventos do campo, pelo aumento do número de licenciados em música nas turmas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio⁸⁴.

⁸⁴ Vide segundo escrito.

Em virtude disso, a presente discussão se situa no embate entre os entraves para a operacionalização do ensino de música nas escolas e as possibilidades emergentes para um trabalho pedagógico-musical de qualidade na educação básica. É pelo exercício de um modo de operar articulador entre o que está posto e o que podemos coletivamente construir, entre ações educativas materializadas e a possibilidade de novos projetos educacionais, entre ideias fundamentadas e práticas pedagógico-musicais humanizadoras, que se estrutura o debate a seguir, comprometido em problematizar as relações entre o saber musical sensível e a educação básica, no interior de um contexto teórico que não abandona o peso do fático e do empírico, embutidos em cada palavra, em cada sentença do que vem a seguir.

Se as reflexões propostas vão gerar mudanças concretas nas práticas pedagógicas dos professores, inclusive em minhas próprias, é algo que não se pode prever. O que nos permitimos desejar é que o debate ora ensejado abra e esteja aberto a reflexões criativas, fomente e seja fomentado por ações pedagógicas emancipatórias, alimente e seja alimentado por percepções e propostas que coloquem em permanente movimento as possibilidades humanizadoras da educação escolar e, mais especificamente, da educação musical escolar.

Como consequência dessa aspiração, irão irromper diversos assuntos tangenciais, alguns dos quais não serão aprofundados, porquanto precisem ser investigados mais detidamente por estudos que os centralizem. A atitude de demonstrá-los tem um significado duplo: tanto reconhecer os obstáculos inerentes a esta pesquisa, cujas pretensões totalizantes são a todo tempo colocadas em xeque, quanto perceber a multiplicidade de problemáticas que dela podem emergir, revelando lacunas que precisam ser analisadas por professores/pesquisadores comprometidos com as vicissitudes da educação básica.

De antemão, é preciso reafirmar que as ponderações realizadas a seguir se baseiam em duas convicções: uma, de que as instituições escolares só podem cumprir sua responsabilidade social de construir um país democrático, justo e inclusivo, por meio de sua missão pedagógica, ou seja, pelo incremento de atividades de ensino e de aprendizagem capazes de garantir modos qualificados de operar com os saberes; e outra, derivada da primeira, de que o papel do ensino de música nas escolas básicas diz respeito ao trabalho pedagógico com os saberes musicais sensíveis, consoante as possibilidades advindas da articulação entre seus fundamentos, dimensões e perspectivas.

A princípio, começemos por explicitar as categorias essenciais do sistema davydoviano. Inspirado pelas bases metodológicas do materialismo histórico-dialético e pelas ideias de intelectuais russos da *Teoria Histórico-Cultural*, como Vigotski, Leontiev, Luria, Rubinstein, Galperin, Zaporozhets, Sokolov, Talizina, Elkonin, dentre outros, Davydov⁸⁵ desenvolveu estudos originais nos campos da psicologia, da epistemologia e da teoria da educação, colocando em prática pesquisas experimentais sobre o ensino e a aprendizagem na escola. Como desdobramento e aplicação pedagógica da *Teoria Histórico-Cultural*, formulou a *Teoria do Ensino Desenvolvimental*, erigida sobre o forte argumento de que o ensino e a educação possuem papel desenvolvimental no processo de formação da personalidade da criança, sendo que “[...] a essência da personalidade está associada ao potencial de criatividade da pessoa, à sua habilidade de criar novas formas de vida na sociedade. A necessidade básica de uma pessoa como uma personalidade é a necessidade de criar o mundo e se criar.” (DAVYDOV, 1986, p. 53).

Para Libâneo e Freitas (2013), a expressão “ensino desenvolvimental” pode ser substituída por “ensino para o desenvolvimento”, ambas coerentes com a percepção vigotskiana segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento dos alunos⁸⁶. Concordando com essa premissa, Davydov demonstra que aprendizado⁸⁷ e desenvolvimento são distintos, embora estejam inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Para o autor, a aprendizagem que se dá nas escolas ativa processos mentais que seriam impossíveis de acontecer em outros ambientes formativos, na medida em que nelas podem (e devem) ser implementadas atividades de aprendizagem propulsoras da formação da consciência e do pensamento teórico dos alunos.

⁸⁵ Libâneo e Freitas (2013) realizam uma breve síntese biográfica do autor: “Vasily Vasilyevich Davídov nasceu em 1930 em Moscou e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Filho de pai metalúrgico e mãe trabalhadora têxtil, estava destinado a seguir estudos em metalurgia. Acabou ingressando no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde cursou Filosofia e Psicologia, formando-se em 1953, iniciando sua carreira de pesquisador e cientista no campo da psicologia pedagógica.” (*ibid.*, p. 316).

⁸⁶ No capítulo sexto da obra *A formação social de mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Vigotski problematiza a interação entre aprendizado e desenvolvimento elucidando que: “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1998, p. 117).

⁸⁷ Prestes (2010) e Prestes, Tunes e Nascimento (2013) chamam atenção para a problemática da tradução para o português dos termos amplamente utilizados por Vigotski de “*obutchenie*” e “*obutchatsia*” por “aprendizagem” ou “aprender”. Para as autoras, a tradução mais correta, respeitando seus próprios sentidos no idioma russo, seria “instrução” e “instruir-se”, respectivamente. Mesmo considerando a adequação das críticas das autoras, nesta pesquisa mantemos o uso de “aprendizagem” e “aprender”, tanto porque sejam mais correntes nas traduções e nos comentários sobre os autores das diversas gerações da *Teoria Histórico-Cultural* como porque a trajetória dos termos “instrução” e “instruir-se” no Brasil comumente associam-nos a atividades pedagógicas de cunho tradicional e/ou instrumental.

A propósito, para Davydov (1986), a função primordial das escolas básicas é ensinar aos alunos a pensarem dialeticamente com abstrações e generalizações teórico-conceituais que impulsionem seus desenvolvimentos mentais. Tanto as abstrações como as generalizações teórico-conceituais constituem formas principais da atividade do pensamento humano e, por conseguinte, configuram-se em eixos estruturantes para as disciplinas escolares.

Derivado do materialismo dialético e apropriado por diversas ramificações da psicologia e da pedagogia soviética, o conceito de “atividade” está entre os mais fulcrais na teorização de Davydov⁸⁸. Segundo o autor, o desenvolvimento mental de um indivíduo, além de depender de sua consciência e de seus diversos processos psíquicos – cognitivos, emocionais, etc. –, possui relação direta com a formação de sua atividade. A categoria de “atividade” configura-se como uma “[...] abstração teórica de toda a prática humana que tem um caráter histórico-social.” (DAVYDOV, 1986, p. 15). Possui estreito vínculo com o sensorial, o real, o objetivo, a prática e pode ser compreendida como um processo transformador em que o indivíduo se apropria da experiência histórica humana pela atuação criativa na realidade social.

É por intermédio de um processo denominado “interiorização” ou “internalização”⁸⁹ que cada indivíduo reconstrói internamente as operações externas, reproduzindo em si as formas histórico-sociais da atividade. Tal processo consiste na reorganização da atividade externa em atividade interna, da atividade interpessoal em atividade intrapessoal, numa série de transformações de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Para Davydov (1986):

Precisamente nesta passagem das formas externas, realizadas, coletivas da atividade, às formas internas, implícitas e individuais da realização da atividade – ou seja, no processo da interiorização, de transformação do intersíquico em intrapsíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem. (*ibid*, p. 31).

A interiorização de formas culturais de comportamento e de ações historicamente constituídas é o aspecto característico do desenvolvimento psíquico que permite aos indivíduos apropriarem-se das conquistas das gerações passadas. É, portanto, um importante sustentáculo da educação em ambientes formais, não-formais e informais.

⁸⁸ Segundo Davydov (1986), Leontiev é o criador da mais desenvolvida teoria psicológica geral da atividade. Com base nessa teoria, Davydov realiza suas ponderações sobre os elementos constitutivos da atividade humana, a saber: o objeto, o desejo, a necessidade, o motivo, a finalidade, as ações, as operações e as condições.

⁸⁹ Em Davydov (1986) há a tradução para o termo “interiorização”, em Vigotski (1998) lê-se a expressão “internalização”.

Assim como nos demais espaços educativos, nas escolas básicas acontecem incessantes apropriações das experiências sócio-históricas materializadas em distintas formas de conhecimento⁹⁰. Contudo, para Davydov (1986), nessas instituições ocorre algo diferente, uma vez que as atividades escolares sistematicamente organizadas e pedagogicamente orientadas são dirigidas a promover abstrações e generalizações conceituais apoiadas em conhecimentos teóricos.

Não obstante, os diversos processos de interiorização que acontecem durante as atividades de ensino e de aprendizagem escolares, mesmo que se processem em cada aluno individualmente, ocorrem em situações coletivas, possuindo forte natureza social. A transformação das atividades intersíquicas em intrapsíquicas, que levam os alunos a penetrarem na vida cultural daqueles que os cercam, realiza-se em ambientes de interação grupal e concretiza-se pelo auxílio de diferentes meios materiais, semióticos e pela colaboração com o(s) professor(es) e com os demais alunos.

Partindo desse entendimento, Davydov (1986) traz à tona um conceito substancial da teorização vigotskiana, o de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP)⁹¹, que “[...] conecta uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino.” (HEDEGAARD, 2002, p. 199).

Para Vigotski (1998), a sistematização é a linha fronteira que diferencia o aprendizado escolar do não-escolar. Todavia, as diferenças entre ambos não ocorrem apenas pelo fato de o primeiro ser mais sistematizado; esse ainda produz algo novo no desenvolvimento da criança, por meio da contínua formação de ZDP's. O autor parte do entendimento de que o ensino escolar precisa estar de alguma forma combinado com o nível

⁹⁰ Conforme justificado em momentos anteriores desta pesquisa, preferimos o termo “saber” a “conhecimento”. Como essa última expressão aparece nas traduções, enquanto estivermos explicitando o conteúdo das obras de Davydov (1986, s.d.), utilizaremos “conhecimento”.

⁹¹ Ao analisar os problemas de tradução das obras de Vigotski no Brasil, Prestes (2010) sugere a substituição das expressões “zona de desenvolvimento próximo (ou proximal)” ou “zona de desenvolvimento imediato” – traduções mais frequentes para o português do termo russo “*zona blijaichego razvitia*” – por “zona de desenvolvimento iminente”. Justifica tal escolha defendendo que as palavras “proximal” e “imediato” não transmitem o que é mais essencial ao conceito: a relação entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa com outra pessoa. Nas palavras da autora: “Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia do desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” (*ibid.*, p. 168) [grifos da autora]. A opção por manter, nesta pesquisa, a expressão “zona de desenvolvimento proximal” acontece porque é assim que se encontra majoritariamente traduzida em obras em português dos autores russos. De todo modo, não parece possível deixar de atentar-se para as observações da autora referida.

de desenvolvimento da criança e elucida que uma de suas principais características é a criação intencional de ZDP's, propulsoras de uma série de reestruturações internas.

Ao analisar o nível de desenvolvimento real da criança, relacionado às funções mentais resultantes de certos ciclos de formação já completados, e o nível de desenvolvimento potencial, que engloba atividades que a criança consegue fazer quando em colaboração com outras pessoas, Vigotski (1998) aduz:

[A zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (*ibid.*, p. 112).

A ZDP oferece aos educadores um entendimento dinâmico da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, posto que norteia as ações pedagógicas pelas funções mentais que estão em processo de maturação. Uma vez internalizadas em atividades escolares colaborativas e orientadas, essas funções tomam parte das aquisições próprias da criança, fazendo com que ajam de forma independente. Ao mesmo tempo, vão sendo geradas novas necessidades de aprendizagem, fomentando a formação de novas e sucessivas ZDP's. Para Davydov (1986), os processos de interiorização impulsionados pelo trabalho pedagógico intencional com as ZDP's demonstram a importância das atividades escolares em potencializar o desenvolvimento mental dos alunos.

O autor se aventura a atribuir periodicidade a tal desenvolvimento, relacionando traços universais estáveis a características espaço-temporais que aparecem em situações históricas concretas. Antes de fazê-lo, cita algumas tentativas famosas, como as levadas a cabo por Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev S. Vigotski⁹², dentre outros. Para Davydov (1986), ao examinarmos as fontes do desenvolvimento mental, percebemos que cada período está associado a um tipo de atividade mais significativa realizada pela criança, comumente chamado de “atividade principal”⁹³. Nas palavras do autor:

⁹² Sobre cada uma dessas periodizações consultar, respectivamente: D'Andrea (1980), Piaget (1978) e Vigotski (2009a).

⁹³ Prestes (2010) acredita que o termo “*veduchaiia deiatelnost*” seria mais bem traduzido pela expressão “atividade-guia” e não por “atividade principal”. Valendo-se da definição de atividade elaborada por Leontiev, a pesquisadora brasileira escreve que atividade-guia é a “[...] atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento” (*ibid.*, p. 162), esclarecendo que “[...] o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança.” (*ibid.*, p. 162). Assim, é no contexto das atividades-guias que surgem, em determinados estágios etários, “[...] as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para

A base do desenvolvimento mental é simplesmente a substituição do tipo de atividade praticada, que através da necessidade determina o processo pelo qual as novas formações psicológicas começam a ser modeladas no indivíduo. Desta maneira, o novo tipo de atividade que sustenta o desenvolvimento mental integral da criança em uma idade específica foi chamada de atividade ‘principal’. (DAVYDOV, 1986, p. 38).

Ao enfatizar os laços que unem o desenvolvimento mental à formação da consciência e ao desenvolvimento da atividade, o intelectual russo elege a “atividade principal” como categoria balizadora de sua periodização. Entretanto, ressalta que, muito embora a atividade principal determine a natureza das mudanças psicológicas básicas de uma determinada idade, há outros tipos de atividades que podem ou não ocasionar novas formações psíquicas. Amiúde, Davydov (1986) reitera a necessidade de definir o conteúdo concreto da atividade principal de cada período e de estudar a estrutura objetiva das condições, dos motivos e dos mecanismos que determinam o surgimento e o desenvolvimento das diferentes características psicológicas na personalidade dos indivíduos.

Com base nos trabalhos de outros autores soviéticos – especialmente Vigotski, Leontiev e Elkonin – Davydov (1986) contextualiza sua periodização, afirmando que “[...] está de acordo com a natureza geral do desenvolvimento mental das crianças soviéticas e também com as características particulares já incorporadas no processo da formação e ensino que estas crianças recebem no contexto do socialismo desenvolvido.” (*ibid.*, p. 40). Se por um lado, a periodização davydoviana é historicamente localizada, sendo precipitado generalizá-la sem qualquer crivo crítico, por outro, seria equivocado ignorá-la, considerando-a de antemão inapropriada a outras realidades. A breve explanação realizada a seguir é consciente da necessidade de pesquisas mais aprofundadas tanto sobre seu conteúdo quanto sobre sua adequação ao contexto brasileiro.

Como se pode inferir, não está entre os objetivos desta investigação uma exposição detalhada, mas parece interessante oferecer elementos que caracterizam cada etapa do desenvolvimento mental dos indivíduos, para mais a frente problematizarmos seus

todo o desenvolvimento da criança.” (*ibid.* p. 163). Após elucidar seu sentido, Prestes (2010) defende explicitamente a tradução por “atividade-guia”: “[...] ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias.” (*ibid.*, p. 163). Justificamos o uso da expressão “atividade principal” pelo modo como se encontra traduzida na obra de Davydov (1986), chamando à atenção para a importante ressalva feita por Prestes (2010).

desdobramentos nas práticas pedagógico-musicais que acontecem (ou poderiam acontecer) nas escolas básicas brasileiras.

Inicialmente, Davydov (1986) destaca que a atividade principal da criança desde seu nascimento até seu primeiro ano de vida é a “comunicação emocional direta” com os adultos, mediadores de todas as suas relações com o mundo circundante. A tarefa objetiva posta a essa fase diz respeito ao estabelecimento da cooperação e da comunicação com membros da cultura mais experientes, por meio de atitudes emocionais expressas por movimentos corporais. Logo, a comunicação emocional direta aparece como primeira atividade principal, responsável pelas neoformações psíquicas básicas dos sujeitos.

Em crianças entre um e três anos de idade, o autor percebe a centralidade da “atividade objetual-manipuladora”. Nessa etapa, as modificações psíquicas na personalidade da criança acontecem, sobretudo, pela manipulação de objetos elaborados culturalmente em ações individuais ou em cooperação entre pares e com os adultos. É através do uso de suportes materiais que articulam expressão oral, repertório gestual e representações gráficas, que ocorre a construção dos significados e dos sentidos das primeiras palavras e que se potencializa o aparecimento da consciência, do “eu infantil”. As ações objeto-manipuladoras são frequentemente assimiladas pelas imitações e auxiliadas pelo crescente domínio da fala, sendo determinantes, sem serem exclusivas, para o desenvolvimento do pensamento infantil nesse período.

Para Davydov (1986), a “atividade de jogo (ou de brincadeira)” é bastante típica em crianças de três a seis anos de idade. Enquanto brincam, desenvolvem a imaginação e inúmeras funções simbólicas, além de exercitarem os sentimentos e a orientação racional desses sentimentos. As brincadeiras passam a ser a nova atividade principal da criança, inaugurando uma fase em que pesa a construção do significado geral e da natureza das relações humanas. As novas formações psicológicas não deixam de serem influenciadas pela comunicação emocional direta e pela ação objetual-manipuladora, apesar de serem fundamentalmente definidas pela brincadeira, propulsora de alterações essenciais nas necessidades e no caráter mais geral da consciência infantil.

Nas crianças de seis a dez anos de idade, a atividade principal é a “atividade de aprendizagem (ou de estudo)”, fomentada por processos pedagógicos sistematizados em escolas básicas. Nesses ambientes, as crianças vão construindo o raciocínio teórico pela interiorização das formas desenvolvidas da consciência social – as ciências, as artes, a ética,

etc. –, sob a orientação do professor. O conteúdo dessas formas de consciência social – os conceitos científicos, as imagens artísticas, as sonoridades musicais, os valores morais, etc. – é, segundo Davydov (1986), de natureza teórica:

No processo do domínio do conteúdo das formas enumeradas de consciência social como um produto do pensamento organizado de muitas gerações (ou, mais precisamente, de seus raciocínios teóricos), surge na criança uma atitude em relação à realidade que está associada ao desenvolvimento da consciência e pensamento teóricos e das habilidades correspondentes (em particular, a reflexão, análise e planejamento), que são as novas formações psicológicas do primeiro período escolar. (*ibid.*, p. 45).

A imersão em atividades escolares sistematizadas determina o desenvolvimento das bases da consciência e do pensamento teórico. Em função disso, o autor defende a necessidade dos professores organizarem atividades de aprendizagem capazes de impulsionar ZDP's que gerem transformações nos pensamentos teóricos das crianças. São justamente essas atividades que guiam as mudanças psíquicas básicas no desenvolvimento infantil nessa fase.

Entre os dez e quinze anos de idade, Davydov (1986) descreve a centralidade da “atividade socialmente útil”, que inclui tipos de atividades como trabalhos, aprendizagem, atividades sócio-organizacionais, esportes e atividades artísticas. No desempenho delas, surgem aspirações de independência, de participação em trabalhos socialmente relevantes, de organização crescente da comunicação em diferentes coletivos e de reflexão sobre o potencial das próprias condutas. A realização de atividades socialmente úteis permite ao adolescente perceber a significância social de sua participação, enquanto reconhece sua responsabilidade pessoal para com o coletivo. Nesse processo, vai se desenvolvendo a autoconsciência, nova formação psicológica central, que serve de base real para o desenvolvimento de outras formações psicológicas típicas dos adolescentes.

O último estágio descrito pelo autor russo inclui os graduandos do ensino fundamental nas últimas séries da escola secundária⁹⁴ e os alunos de escolas técnico-profissionais com idades entre quinze e dezessete ou dezoito anos. O “estudo e a formação profissional” é a atividade principal desse período. Graças a ela desenvolvem-se o interesse e a necessidade de trabalhar; ampliam-se as capacidades intelectuais científico-investigativas, ético-morais e os

⁹⁴ Lembre-se que “ensino fundamental” e “escola secundária” são termos utilizados por Davydov (1986) para referir-se à organização escolar russa, que não necessariamente correspondem às etapas da educação básica brasileira definidas pela Lei nº 9.394/1996.

sentimentos interiores; e elaboram-se planos para uma qualificação inicial em uma determinada profissão. As atividades relacionadas ao estudo e à formação profissional geram nos jovens “[...] o desenvolvimento em progresso de seus interesses cognitivos e suas consciências e pensamentos teóricos, que se tornam a base da expansão de suas habilidades profissionais.” (DAVYDOV, 1986, p. 47).

Conforme se percebe, ao longo de sua periodização, Davydov (1986) relaciona o desenvolvimento mental dos indivíduos à atividade principal de cada um dos seis estágios, respectivamente: a comunicação emocional direta, a atividade objetual-manipuladora, o jogo (ou a brincadeira), a atividade de aprendizagem (ou de estudo), a atividade socialmente útil, o estudo e a formação profissional. Fortemente embasadas em estudos psicológicos, suas ponderações não deixam de se atentar para aspectos pedagógicos, evidenciando a importância das atividades escolares em impulsionar novas formações psicológicas fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Segundo o autor, o trabalho pedagógico escolar tem potencial para engendrar e organizar, essencialmente, o pensamento teórico dos escolares, por intermédio de atividades de aprendizagem que dialogam com atividades de brincadeira, atividades socialmente úteis e atividades de formação profissional. É para o desenvolvimento desse tipo de pensamento – o teórico – e das capacidades a ele relacionadas – a abstração, a generalização substantiva e a formação conceitual – que devem se voltar os trabalhos didáticos em escolas de educação básica.

Em sua obra, Davydov (1986) distingue dois tipos de pensamento, o empírico e o teórico, que são complementares, porém possuem funcionamentos e resultados psíquicos diferentes⁹⁵. Ao longo de sua investigação, o autor percebe que, à época, as disciplinas escolares do ensino primário russo estavam orientadas, predominantemente, à formação das bases da consciência e do pensamento empíricos, algo meritório, todavia não o mais efetivo para o desenvolvimento psíquico das crianças.

⁹⁵ No capítulo sexto da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2009a) analisa a tarefa da escola em promover o trabalho pedagógico com os “conceitos científicos”, geradores de níveis mais elevados de tomada de consciência se comparados aos “conceitos espontâneos”. Ao confrontá-los, o autor esclarece que tal divisão não é necessariamente legítima em termos objetivos, mas “[...] é empiricamente justificável, teoricamente consistente, heurísticamente fecunda e por isso deve ser considerada a pedra angular da nossa hipótese de trabalho.” (*ibid.*, p. 252). Com esse entendimento, segue a demonstrar as diferenças e as afinidades de seus cursos de desenvolvimento e modos de funcionamento que serviram de base para as ponderações davydovianas realizadas a seguir.

[...] a estruturação moderna das disciplinas escolares (em todo caso, para os primeiros graus) deve propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento que aquele ao qual se orienta a organização até agora vigente do processo de aprendizagem na escola. Postulamos que o nível requerido é o da consciência e do pensamento teóricos modernos. (DAVYDOV, 1986, p. 59).

Assim, as disciplinas escolares precisariam estar estruturadas com conteúdos e métodos capazes de fomentar generalizações conceituais substantivas que impulsionem o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico dos alunos.

De acordo com Davydov (1986), os conceitos empíricos formam-se por abstrações e generalizações de caráter lógico-formal, atentas às propriedades externas, diretas e imediatas dos objetos, ou seja, aos traços que podem ser descritos, medidos, quantificados e nomeados. Na generalização conceitual empírica, a aparência é tomada como essência, pois a preocupação com as particularidades essenciais dos objetos, com a conexão interna de seus aspectos, é substituída pela tarefa de identificá-los e classificá-los segundo seus traços externos. Os resultados dos processos do pensamento empírico estariam limitados:

1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe. (*ibid.*, p. 62).

Davydov (1986) alinha o pensamento empírico à lógica formal tradicional de matriz cartesiana e à experiência sensorial cotidiana, reduzindo sua função à classificação de objetos e à construção de noções no interior de esquemas de determinantes. Conquanto tal pensamento se forme por abstrações, generalizações e sínteses limitadas, que não chegam a tocar naquilo que os fenômenos têm de essencial, seu alcance é reduzido. Em virtude disso, embora seja importante para o desenvolvimento mental das crianças, não traduz a especificidade do ensino escolar em reestruturar qualitativamente a experiência cotidiana dos alunos de forma especial e nova, por meio do desenvolvimento de um pensamento hábil em operar com a existência mediatizada, refletida, essencial e generalizada teoricamente dos fenômenos.

Consoante esse raciocínio, o pensamento teórico representa um degrau superior do processo de conhecimento, já que, graças aos seus processos constituintes – abstração e generalização substantiva –, surgem nos alunos novas atividades mentais que os auxiliam a apreender as passagens, o movimento e o desenvolvimento dos conceitos. Para Davydov

(1986), enquanto o pensamento empírico relaciona-se à lógica formal tradicional, o pensamento teórico encontra-se fortemente vinculado à lógica dialética. Em consequência, está associado à apropriação teórica dos conceitos levando em consideração: 1) suas características essenciais, 2) seus processos de gênese e de desenvolvimento, 3) suas inter-relações, vínculos e contradições com outros conceitos num todo sistêmico, 4) as ações mentais a ele associadas e 5) o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto. Nos termos do autor:

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. (DAVYDOV, 1986, p. 73)

A julgar as ponderações davydovianas, a construção do pensamento teórico pelos alunos nas escolas de educação básica acontece mediante a promoção de atividades de aprendizagem que propiciem a interiorização dos conceitos teóricos essenciais das disciplinas escolares. Conceitos esses inseridos num todo sistêmico, tendo em vista as interações entre universal e particular, entre aparência e essência, entre suas existências materiais e as operações mentais que os mobilizam.

Nesse sentido, caberia aos professores das escolas criarem situações de aprendizagem permeadas por ZDP's e voltadas ao desenvolvimento mental dos alunos, não em moldes tradicionais, valendo-se de conceitos prontos e acabados, mas pela via dos conceitos teóricos em permanente processo de elaboração. Logo, tão relevante quanto internalizar o conceito em si, é apropriar-se dos seus processos de gênese e desenvolvimento, bem como das ações mentais por ele acionadas. Por isso, a importância da escola fomentar um tipo de pensamento, o pensamento teórico, e não apenas motivar o domínio de determinados conceitos teóricos.

Ao analisar as contribuições de Davydov, Libâneo (2009) evidencia que, para esse autor, a apropriação de conhecimentos está sempre associada a uma atividade cognitiva por parte dos alunos, similar a atividade cognitiva empregada pelos cientistas em suas investigações. Dessa forma, para a construção do pensamento teórico, não basta a interiorização do conceito, também é preciso reproduzir o caminho investigativo e as ações

mentais que conduziram à produção do conceito. Para esclarecer melhor, numa aula de música, não bastaria que o professor criasse situações para a internalização do que seja a métrica, por exemplo; haveria que se demonstrar os vários processos sociais, cognitivos, epistemológicos e musicais que conduziram, cada qual, a entendimentos historicamente contextualizados sobre métrica.

Além disso, Libâneo (2009) descreve que, para Davydov, a ação mental mais fortemente relacionada ao pensamento teórico é o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto. O próprio idealizador da teoria desenvolvimental esclarece: “[...] a reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.” (DAVYDOV, 1986, p. 81).

As ações de contemplação e de representação do concreto real, que subsidiam o pensamento empírico, são capazes de captar a totalidade do objeto, no entanto são débeis em estabelecer o caráter interno de suas conexões. A tarefa do pensamento teórico reside justamente em “[...] elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência.” (DAVYDOV, 1986, p. 82).

Com esse entendimento, Davydov (1986) defende que o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto quando operado mentalmente. O autor elucida que no pensamento teórico, o concreto aparece duas vezes: tanto como ponto de partida da contemplação e da representação como nas ações resultantes das abstrações conceituais.

Congruente com sua ascendência materialista-dialética, o intelectual russo alinha o pensamento abstrato ao exame do objeto independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo. Ao contrário, o pensamento concreto, analisa a essência dos fenômenos em unidade com o todo, examina-os em relação com outras manifestações e diz respeito à habilidade em mobilizar conhecimentos concretos capazes de transformar a realidade, ainda que expressos por signos aparentemente abstratos e convencionais. Portanto, o concreto e o abstrato não se alinham ao entendimento de maior ou menor proximidade com relação ao sensorial.

Consequentemente, seria equivocado estabelecer uma equivalência direta entre pensamento teórico e pensamento abstrato e entre pensamento empírico e pensamento concreto. O abstrato e o concreto permeiam ambos, mas há que se reiterar que o movimento

de ascensão do abstrato ao concreto é essencial ao pensamento teórico. Para Davydov (1986), esse pensamento realiza-se sob duas formas fundamentais:

1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua 'célula'; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta 'célula' e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto. (*ibid.*, p. 86)

Observe-se que o processo de elaboração de um determinado conceito teórico pelo movimento de ascensão do abstrato ao concreto prevê tanto uma abstração substantiva, em que o sujeito separa uma relação inicial – a célula, o núcleo, a essência – de certo sistema integral, quanto uma generalização substantiva, em que se identificam as conexões, a unidade interna da relação inicial com o sistema integral e a consequente dedução e aplicação prática do singular a partir do universal.

Conforme se pode inferir, a construção do conceito teórico, atividade vital para o desenvolvimento do pensamento teórico, ocorre em termos multidimensionais. Se raciocinarmos graficamente, seria como se houvesse movimentos verticais em direção à essência do conceito, movimentos em rede pelas inter-relações do conceito no interior de um sistema integral e movimentos em espiral devido às ações mentais mobilizadas pelo processo de construção do conceito.

Davydov (1986) não apenas atesta a importância como também descreve detalhadamente o modo pelo qual se desenvolve o processo de construção do pensamento teórico no ensino escolar. Em verdade, o autor russo criou um sistema muito bem delineado que chegou a ser implantado em várias escolas de Moscou. Segundo Libâneo e Freitas (2013), esse sistema foi responsável pela criação de novos programas para as principais disciplinas de pré-escolas e escolas primárias e pela institucionalização de novos programas de formação de professores na Rússia⁹⁶.

Cumprе ressaltar que o sistema davydoviano tem sido cada vez mais analisado por autores brasileiros (LIBÂNEO 2004, 2009, 2011b; LIBÂNEO e FREITAS, 2007, 2013;

⁹⁶ Embora localizados, existem trabalhos voltados a realizar “experimentos didáticos formativos” que buscam a aplicação da *Teoria do Ensino Desenvolvimental* nas instituições escolares brasileiras de educação básica, nos campos da matemática (PERES e FREITAS, 2013), da língua portuguesa (SILVA, 2014), das artes visuais (SILVA e ZANATTA, 2015) e da música (DIAS, 2011), para citar alguns.

FREITAS, 2011, 2012)⁹⁷ cujos estudos têm se voltado a pormenorizar os principais argumentos e impactos da *Teoria Do Ensino Desenvolvimental* para o ensino, a aprendizagem e a formação de conceitos nos processos pedagógicos escolares brasileiros.

Em um desses estudos, Libâneo (2009) enumera procedimentos para a elaboração dos planos de ensino das disciplinas ou dos componentes que tomam parte das matrizes curriculares das escolas de educação básica, tendo como referência o ensino de geografia. Segundo o autor, a elaboração do plano de ensino requer os seguintes procedimentos:

a) Identificação do núcleo conceitual da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize, de modo a poder deduzir relações particulares da relação básica identificada.

b) Estudo da gênese e dos processos investigativos do conteúdo, de modo a identificar ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos no estudo da matéria.

c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações.

d) Formulação de tarefas de aprendizagem, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria). (*ibid.*, p. 6).

Com base nesse programa, o ensino de um conteúdo ou, ampliando conforme os propósitos analíticos desta pesquisa, o ensino de um saber escolar não pode prescindir do entendimento do que vem a compor o núcleo conceitual desse saber. É preciso, pois, pensá-lo em termos epistemológicos, ou seja, ponderar sobre seus fundamentos, dimensões, perspectivas e inter-relações com outros saberes escolares, sem perder de vista o estudo de sua gênese, de seu desenvolvimento e dos processos investigativos responsáveis por sua produção. De mais a mais, há necessidade de criar tarefas de aprendizagem que motivem os alunos a lidarem com situações-problema e a formarem habilidades cognitivas gerais e específicas em relação ao saber ensinado.

Retomando a metáfora gráfica descrita anteriormente, é preciso tanto realizar um movimento vertical de aprofundamento, que venha a averiguar as relações essenciais do saber, suas categorias fundantes, como efetuar movimentos em rede, afeitos em articulá-lo

⁹⁷ Uma rápida busca no banco de teses da CAPES conjugando os termos “ensino desenvolvimental” e “Davydov” revelou a existência de oito trabalhos publicados a partir de 2011, entre os quais quatro provêm da PUC-Goiás, instituição que abriga dois importantes estudiosos brasileiros sobre o assunto, a saber, José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

com outros saberes escolares. Além disso, é indispensável mover em espiral de modo a compreender as diversas ações mentais que vêm historicamente impulsionando seu fluxo de desenvolvimento. Enfim, para aprender um saber não basta dominá-lo formalmente, é preciso mais: devemos tomar consciência do seu modo operar, que articula conceitos, operações mentais e intervenções práticas com potencial para transformar a realidade social.

Até agora, o exame das categorias nucleares do pensamento davydoviano ocorreu por meio de um exercício intelectual voltado à realização de abstrações e generalizações substantivas de caráter universal e, também, ao estabelecimento de inter-relações no interior de seu sistema teórico integral. O intuito era possibilitar a compreensão aprofundada e sistêmica de seus conceitos teóricos fundamentais, pela via dos pensamentos abstrato e concreto que buscam, respectivamente, captar o essencial e as conexões sistêmicas dos conceitos, ainda que temporariamente apartados do empírico. Todavia, ao entender o abstrato, o concreto e o empírico como momentos indissociáveis do processo de conhecer, é chegada a hora de demonstrar a relação da teoria davydoviana com certas manifestações, em especial, com o fenômeno particularizado nesta pesquisa: o saber musical escolar.

Essa atitude, banhada de intenções epistemológicas e pedagógicas, busca demonstrar as conexões, as contradições e os desdobramentos práticos dos conceitos de Davydov para o campo da educação musical escolar e está imbuída do desejo de vislumbrar horizontes para uma possível operacionalização justa, democrática e humanizadora do saber musical sensível nas escolas de educação básica brasileiras.

Reiterando uma ressalva feita ao início desta parte, o diálogo vivo com o sistema davydoviano é mote para o estabelecimento de pontes entre as reflexões e as práticas pedagógicas escolares com os saberes musicais sensíveis. Contudo, há que se considerar uma demarcação muito clara: esta pesquisa se aproxima do empírico não propriamente pela inserção objetiva na realidade escolar, mas pelo esforço em elaborá-la com uma “proximidade na distância”, que permite penetrar no instituído com uma conduta atenta, porém não submetida, às determinações fáticas.

Tal conduta abre-se a um modo de operar com pretensões à criticidade, à autocrítica e propõe conjecturar contribuições e contradições que podem nos motivar, como professores

comprometidos com a educação básica, a mobilizar ideias e ações capazes de estruturar política, epistemológica e pedagogicamente o ensino de música nas escolas.

Posto isso, seria leviano deixar de considerar os diversos hiatos que permeiam as considerações realizadas a seguir. Quando o leitor se aventurar a questionar alguma premissa – algo esperado e, mais, desejado –, seria profícuo que o fizesse tomando-a como ponto de partida para novos diálogos, novas propostas, novos trabalhos, dirigidos ao empenho coletivo com uma educação musical de qualidade nas escolas básicas brasileiras. Assim, as ponderações ora realizadas são, acima de tudo, despreziosas, afinal, por mais que se crie uma expectativa sobre seus alcances, não parece possível deixar de lado a consciência de seu inacabamento e a consequente necessidade de que novas vozes, inclusive dissonantes, façam ecoar contrapontos vigorosos.

Inicialmente, parece interessante problematizar a tese fundamental de Davydov segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental dos alunos. Conquanto os saberes musicais sensíveis possuam fundamentos éticos, cognitivos, sensíveis e corporais, que operam em relações de profunda indissociabilidade, seria reducionista considerar que o trabalho pedagógico-musical nas escolas se volte exclusiva ou prioritariamente ao desenvolvimento mental dos alunos. Que deva impulsionar o desenvolvimento é algo certo, entretanto não parece plausível privilegiar um de seus aspectos específicos, silenciando ou secundarizando os demais. Essa atitude parece reforçar as históricas e problemáticas divisões entre sensível e inteligível, mente e corpo, moral e conhecimento que vêm corroborando para a construção consciente da alienação pelo sistema educativo (ENTEL, 2008, p. 12).

Em certos momentos de sua obra, o próprio Davydov (1986) associa o papel desenvolvimental do ensino ao processo de formação da personalidade, tendo em vista seu substancial atrelamento com o potencial de criatividade da pessoa. Pensar no ensino de música nas escolas de educação básica como propulsor do desenvolvimento da personalidade, conectando-a a atividades criadoras e imaginativas é um caminho que poderia derivar das ideias do autor, mas cabe ressaltar que, no detalhamento de seu sistema, tende a unidimensionalizar a personalidade em termos cognitivos e a substituir o potencial criativo pelo desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao refutar uma das principais teses do autor russo, não partimos para o extremo oposto de escamotear a importância da construção do pensamento teórico em aulas de música,

tampouco de restringir as contribuições da educação musical escolar para o desenvolvimento mental dos alunos. Em verdade, menos que refutar, parece fecundo reposicionar seus argumentos. Se Davydov (1986) aponta o pensamento teórico como desiderato das realizações humanas, considerando-o como patamar superior no processo de conhecer; nesta pesquisa, tendo por base a investigação sobre os aspectos epistemológicos do saber musical sensível⁹⁸, o pensamento teórico é um elemento significativo, sem reinar soberano sobre a cartografia dos modos de operar escolares, especificamente, o modo de operar musical sensível.

Em outras palavras, que as escolas devam promover tipos de consciência, de raciocínio, de saberes, de intervenção prática diferentes daqueles realizados pelos alunos em seus cotidianos; que precisem orientar seus trabalhos didáticos para sistematizar as experiências empíricas dos alunos, dotando-as de novos sentidos mais elaborados, mais articuladores, mais vivos; que a educação musical escolar não possa prescindir de atividades de aprendizagem em que os alunos sistematizem, interiorizem e atuem com os saberes musicais sensíveis; são enunciados com os quais parece oportuno concordar e, mais, reforçar. No entanto, entronizar o pensamento teórico como desígnio exclusivo, ou mais expressivo, para as ações escolares, tende a levar ao estreitamento dos aspectos morais, emocionais e somáticos dos saberes.

Nessa direção, apesar de reconhecermos as especificidades e o valor do pensamento teórico, de forte apelo intelectual, reforçamos a missão da escola de impulsionar, junto com aquele, modos de operar sensíveis, modos de operar morais, modos de operar somáticos, para que os alunos, emancipando-se da alienação causada por práticas dissociadoras, sejam capazes de ponderar sensivelmente, agir moralmente e atuar empiricamente mobilizando e tomando consciência com o corpo inteiro.

Com efeito, longe de diminuir a função da escola em sistematizar os saberes, segundo suas respectivas peculiaridades epistêmicas, a preocupação é que à construção conceitual teórico-científica somem-se outras construções. Mas que construções seriam essas? Como podem ser potencializadas pelos saberes musicais sensíveis nas escolas de educação básica? São questões sobre as quais precisamos pensar enquanto coletivo de educadores musicais, embora algumas pistas sejam debatidas, paulatinamente, no decorrer desta discussão.

⁹⁸ Para uma análise epistemológica dos fundamentos, das dimensões e das perspectivas do saber musical sensível, consultar o terceiro escrito.

Cabe destacar que o pensamento teórico descrito por Davydov (1986) é comumente referenciado por sua aproximação com o pensamento científico. Disso depreende-se sua maior adequação ao trabalho pedagógico com saberes escolares com forte dimensão científica, mesmo que permeada por antinomias. Traçar paralelos entre as ideias davydovianas e a matemática, a geografia, a história, a química, a física, ou até a língua portuguesa, figura coerente, uma vez que esses componentes curriculares possuem dimensões científicas evidentes.

Diferentemente, o saber musical sensível tem sua dimensão científica entrelaçada às dimensões filosóficas e artísticas. Entre as três, é difícil realizar uma hierarquização em moldes lineares, aliás, seria de se suspeitar caso houvesse a iniciativa em fazê-lo. A educação musical escolar pode ser elaborada em termos científicos, entretanto essa é apenas uma de suas vias estruturantes. Outrossim, pode ser organizada filosófica e artisticamente, por intermédio de reflexões e ações pautadas em discernimento e de sensibilidade. Por sua imanência integradora, o saber musical sensível conecta as dimensões científicas, filosóficas e artísticas, formando um mosaico articulador que coloca em xeque as pretensões totalizantes do pensamento teórico-científico.

Com vistas a uma interlocução vivificadora entre esse saber e os postulados davydovianos, parece razoável vincular o papel desenvolvimental do ensino de música ao seu potencial em impulsionar o desenvolvimento integral dos alunos, sem abandonar o compromisso com a interiorização dos conceitos e das categorias fundantes do modo de operar musical sensível. Com o argumento tal qual esboçado, o pensamento teórico deixa de ocupar a posição de epicentro ou fim último do trabalho pedagógico-musical escolar e passa a tomar parte de um desenho cujos vetores de força estão polarizados em torno de um modo de operar musical sensível, articulador de saberes teóricos, conceitos empíricos, emoções estéticas, valores emancipatórios e uma corporeidade sonoro-reflexiva.

Examinemos outra controvérsia: o alinhamento feito por Davydov (1986) entre pensamento teórico e a lógica dialética, e entre pensamento empírico e a lógica formal tradicional. Esse alinhamento parece servir para corroborar o entendimento de que a primeira dupla corresponda a um nível superior do raciocínio humano, reduzindo o pensamento empírico às classificações, medições, quantificações e descrições precisas, compactas e não ambíguas. Evidentemente, pensamento teórico e pensamento empírico são diferentes, mas

suas diferenças se estabelecem por seus modos de funcionamento peculiares, longamente detalhados pelo autor russo, e não pelo fato de se ordenarem segundo lógicas axiomáticas.

É possível haver tanto um pensamento empírico dialético quanto um pensamento teórico formal tradicional. Isto é, pode acontecer um pensamento empírico atento à descoberta das contradições e dos contrários concretos dos fenômenos externamente percebidos, bem como um pensamento teórico completamente abstrato e formado por generalizações lineares e programáticas. O questionamento da equivalência entre pensamento teórico e a lógica dialética e entre pensamento empírico e a lógica formal tradicional, não conduz, necessariamente, ao dismantelamento das contribuições davydovianas sobre o conteúdo específico de cada tipo de pensamento: teórico e empírico, concreto e abstrato.

As aproximações realizadas pelo autor – entre pensamento teórico e o conceitualmente essencial, entre o pensamento empírico e o sensorialmente percebido, entre pensamento abstrato e o exame isolado, entre pensamento concreto e a compreensão das conexões dos fenômenos com o todo – são coerentes e esclarecedoras, muito embora possam ser submetidas a constantes exames críticos que relativizem ou redimensionem suas vinculações com uma ou outra lógica predeterminada, bem como suas repercussões nas dinâmicas escolares.

Sobre esse último ponto, chamamos à atenção uma análise incisiva feita por Davydov (1986) a respeito das escolas russas de seu tempo. Segundo o autor, as escolas vinham priorizando a formação do pensamento empírico, caminho importante, porém não o mais efetivo para o desenvolvimento psíquico das crianças. Com base nesse diagnóstico, defende o papel das instituições em promover outro tipo de pensamento, o teórico, argumento já detalhado em momentos anteriores desta investigação.

No entanto, resta cotejar a análise davydoviana com o que vem acontecendo em certo número de escolas brasileiras na atualidade. A disseminação do entendimento de que as instituições escolares públicas brasileiras devam funcionar como ambientes de acolhimento social, promotores de práticas de convivência, vêm encolhendo o potencial dessas instituições em impulsionar os múltiplos desenvolvimentos dos alunos pelo trabalho pedagógico com os conteúdos específicos dos saberes escolares⁹⁹. A redução da missão pedagógica em nome da função social de acolhimento é uma distorção, posto que a missão social da escola só pode ser efetivamente cumprida por meio de sua missão pedagógica, qual seja, mediante trabalhos

⁹⁹ Para aprofundamento dessa questão, consultar Libâneo (2011a, 2012, 2013, 2014).

didáticos sistemáticos com os produtos simbólicos das diferentes práticas sociais, culturais e históricas humanas: os saberes.

Mas, qual a relação disso com o ensino de música nas escolas de educação básica? A relação pode ser assim esboçada: certos professores de música, valendo-se do palpitante discurso da valorização das diferenças, têm transformado suas aulas tão somente, ou primordialmente, em espaços voltados à partilha das experiências musicais cotidianas dos alunos.

Ora, o problema não diz respeito aos atos de partilhar ou valorizar as diferenças, ambos vitais às práticas pedagógicas humanamente orientadas, a questão é o esvaziamento do trabalho pedagógico-musical pelo abandono do compromisso em garantir o desenvolvimento articulado de outros modos de perceber, outras formas de sentir, outros modos de operar, outras maneiras de intervir na realidade social mais sistematizados, mais elaborados, mais sensivelmente orientados.

Para esse intento, o diálogo com o sistema davydoviano pode trazer aportes proveitosos, ainda que continuamente colocados em matizes críticos devido às especificidades dos modos de operar ligados aos saberes musicais sensíveis. Sobre esse pano de fundo, questionemos: quais os impactos do pensamento teórico, do pensamento empírico, do pensamento abstrato e do pensamento concreto para os processos de ensino e de aprendizagem musicais nas escolas básicas? De que modo podemos dialogar com esses tipos de pensamento visando garantir o desenvolvimento de um modo de operar musical sensível nos alunos?

Primeiramente, é preciso considerar que, ao longo desta pesquisa, realiza-se um procedimento metodológico que, a despeito de inspirar-se em certos aspectos, não é idêntico à lógica do materialismo dialético. Longe de ser considerado superior aos demais, tal procedimento foi preferido porque, a nosso ver, seu funcionamento possui inúmeras similitudes com o modo de operar do saber musical sensível. Ambos estão empenhados em articular, em tensionar e em conceber pensamentos e práticas não dissociadores.

Em face disso, embora os conteúdos de cada tipo de pensamento – teórico, empírico, concreto e abstrato – trazidos à cena por Davydov (1986) sejam vitais para que nós, educadores musicais, atentemo-nos para a dimensão científica e para o fundamento cognoscitivo dos saberes musicais sensíveis, cada tipo de pensamento precisa ser reposicionado no interior de um todo mais complexo. Em atividades musicais, não pensamos

apenas mentalmente com abstrações e generalizações substantivas: pensamos com os dedos enquanto tocamos, pensamos com os lábios enquanto cantamos, pensamos com o ouvido enquanto apreciamos. Quer dizer, em atividades musicais de performance, de escuta, de composição, de improvisação, inclusive de teorização musical, pensamos mobilizando articulada e reflexivamente as funções motoras, sensoriais e psíquicas do corpo – não há separação.

Mesmo quando abstraímos e generalizamos mentalmente, o fazemos em estreita conexão com o empírico e com os órgãos dos sentidos, em especial com a audição. Por exemplo, só conseguimos abstrair uma partitura musical, ao sermos capazes, não apenas de generalizar e articular os inúmeros conceitos teórico-musicais nela contidos, mas quando conseguimos ouvi-la mental e imaginativamente: sentidos, emoções e intelecto estão a todo tempo entrelaçados.

Portanto, em atividades musicais, a integração, força motriz do pensamento concreto; a sensorialidade, atributo fundamental do pensamento empírico; a análise nuclear, própria do pensamento abstrato; e a compreensão aprofundada, sistêmica e orientada para intervenções práticas, característica do pensamento teórico, não aparecem em momentos determinados, estão entrelaçadas ao longo de todo o processo de construção do saber musical sensível. Não há prioritariamente o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, há igualmente os movimentos do concreto ao abstrato, do empírico ao teórico e vice-versa, do empírico ao concreto e vice-versa, do abstrato ao teórico e vice-versa. Os movimentos que caracterizam o modo de operar musical sensível articulam todos os tipos de pensamento evidenciados por Davydov (1986), formando campos de tensão em que todos se entrelaçam de forma indivisível.

Então, não basta ao aluno assimilar um saber musical pronto e acabado aos moldes do ensino tradicional. Também não basta a apropriação de um pensamento teórico-científico musical atento às estratégias cognitivas gerais intrínsecas aos saberes musicais e à análise e resolução de problemas da vida prática, como sugere Davydov (1986).

Inspirando-se no sistema davydoviano e ampliando-o, conclui-se que é preciso muito mais: é mister a construção de modos de operar musicais sensíveis, articuladores de pensamentos e ações, que interiorizem conceitos musicais e, simultaneamente, externalizem intervenções musicais concretas, segundo procedimentos mentais, éticos, sensíveis e somáticos, intrínsecos à gênese e ao desenvolvimento dos saberes musicais sensíveis, com

vistas a estabelecer inter-relações, vínculos e contradições com outros saberes escolares num todo sistêmico.

Saliente-se que temos preferido o uso do termo “modo de operar” a “pensamento”, mais notadamente, “modo de operar musical sensível” a “pensamento musical sensível”. Isso ocorre pelos significados do verbo “operar” que, conforme o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990), dispõem-se nos seguintes agrupamentos: 1) Executar, produzir, realizar (qualquer efeito); 2) Fazer quaisquer operações, agir, atuar, trabalhar; 3) Realizar-se, suceder; 4) Entrar em atividade ou funcionamento; 5) Praticar operações cirúrgicas; 6) Produzir efeito; 7) Fazer (uma operação matemática química ou farmacêutica); 8) Submeter a uma operação cirúrgica. Como se pode inferir, “operar” possui estreito vínculo com as categorias de trabalho e de atividade, ambas basilares ao sistema davydoviano e às ideias esboçadas nesta pesquisa, ambas coerentes com o princípio da indissociabilidade entre pensamentos e ações nos processos de conhecer humanos.

Abramos parêntesis para demonstrar um exemplo relacionado ao significado corriqueiro de “operar”: quando um médico realiza um ato cirúrgico em certo paciente. Guardadas as devidas idiosincrasias, esse exemplo pode fornecer alguns indícios para elaborarmos com mais nitidez o “modo de operar musical sensível”.

Pois bem, durante a cirurgia, o médico mobiliza raciocínios, condutas e coloca em ação conceitos teóricos internalizados em processos educativos sistematizados, saberes empíricos apreendidos no exercício cotidiano da profissão e valores éticos estruturantes de seus fazeres profissional e humano. O médico realiza ações reflexivas que articulam conceitos, valores e intervenções práticas. Haja vista as diferenças consideráveis entre o trabalho do médico e as atividades ligadas à construção do saber musical sensível, o que nos interessa é demonstrar que a expressão “modo de operar” – seja em seu sentido estrito, como execução de uma operação médica, farmacêutica, matemática, física, química, etc., seja em seu sentido lato, como realização de atividades laborais criativas, inter e intrasubjetivas, – congrega em sua imanência pensamento e ação.

Dessa maneira, o uso do termo “modo de operar musical sensível” ocorre, precipuamente, pela convicção de que as atividades criativas musicais se processam por intermédio de ações inter e intrasubjetivas que mobilizam, ao mesmo tempo, reflexões, atitudes, valores, sentimentos, inteligência, corpo e sensorialidade, sem qualquer tipo de hierarquização. Como corolário desse raciocínio, uma máxima: para além de impulsionar

pensamentos, as escolas de educação básica não podem prescindir de encorajar modos de operar articuladores e, no caso específico do ensino de música, um modo de operar musical sensível, agregador das inúmeras cisões que vêm historicamente fragmentando os fundamentos, as dimensões e as perspectivas dos saberes musicais sensíveis.

Um raciocínio tão contundente não pode passar ao largo do exercício do contraditório: é possível a construção de modos de operar musicais sensíveis nas atuais, e comumente precárias, condições das escolas de educação básica brasileiras? Como fazê-lo? Se nos aventurássemos a responder positivamente detalhando “o como” poderíamos soar presunçosos, porque seria um “sim” individual, com procedimentos igualmente particulares, descolados de um coletivo de educadores musicais atuantes nas salas de aula brasileiras: faltaria o partilhamento e a construção coletiva. Se disséssemos “não” estaríamos sepultando o caráter de resistência e os horizontes subversivos da pesquisa.

Esse ponto de embaraço segue como um desafio: não podemos resolvê-lo de pronto, tampouco dele distanciar-nos. Talvez nossa modesta contribuição consista em persistir no esforço analítico para, de mãos dadas com os professores atuantes na educação básica, inspirarmos a construção de atividades de aprendizagem voltadas à promoção de modos de operar musicais sensíveis.

Nesse caso, retomemos o diálogo com as categorias nucleares do sistema davydoviano. Concordamos com o autor russo sobre a centralidade da “atividade” no processo de transformação criativa da realidade externa e no desenvolvimento psicossomático global, ambos protagonizados pelo sujeito humano social. Isso conduz ao entendimento de que as atividades musicais escolares – formas institucionalizadas de atividades laborais criativas – propiciam tanto a manipulação sensorial de expressões musicais diversas quanto a apropriação (ou interiorização) sistemática de um repertório sonoro mais ou menos sistematizado, mais ou menos institucionalizado, mais ou menos democratizado.

Por ora, desejamos reiterar o papel da escola de educação básica como lugar privilegiado para a organização de atividades de aprendizagem, nas quais os alunos interiorizem sistematicamente os saberes musicais sensíveis e os modos de operar musicais sensíveis. Em termos precisos, acreditamos na importância do processo de interiorização para que os alunos reestruturem internamente o sensorialmente percebido, gerando mudanças qualitativas em seus desenvolvimentos mentais. Isso pela via da criação contínua de ZDP's que coloquem em permanente movimento os saberes musicais sensíveis e os modos de operar

musicais sensíveis já consolidados e aqueles em processo de maturação. Todavia, paira uma questão: assim concebidas, as categorias de interiorização e ZDP não seriam limitadas para ponderarmos sobre as aulas de música em escolas de educação básica?

Embora as assertivas elencadas no parágrafo anterior sejam chanceladas pelo pensamento davydoviano, seus conteúdos precisam passar pelo crivo da crítica. Por um lado, parece razoável pensar na estruturação pedagógica das aulas de música nas escolas de educação básica por meio da organização de atividades de aprendizagem. Por outro, não deixa de ser reducionista eleger somente o processo de interiorização como finalidade do trabalho didático-musical.

Certamente, o processo de interiorização toma parte na construção dos conceitos musicais, porém não de ser realçados os processos que tornam externos, audíveis, os saberes musicais sensíveis e os modos de operar musicais sensíveis. Afinal, em um trabalho pedagógico com música nas escolas, ao exercício de pensar se entrelaça o trabalho físico de colocar em ação imediata o pensado seja entoando uma canção, seja tocando uma sequência de notas, seja percutindo com o corpo, seja sussurrando interna ou externamente algum conteúdo sonoro.

No sistema davydoviano, não deixa de sobressaltar o *leitmotiv* da promoção do desenvolvimento mental dos alunos: é para ele que convergem as categorias de “interiorização” e “ZDP”. No caso dos processos de ensino e aprendizagem musicais, a interiorização não possibilita apenas a reconstrução intrapsíquica cognitiva, há também reconstruções intrapsíquicas éticas, emocionais e somáticas, todas conectadas.

Algo semelhante acontece com a criação de ZDP's tanto propulsoras de processos internos quanto de processos externos (sensoriais) de desenvolvimento, tanto indutoras de formações mentais quanto de formações éticas, emocionais e corporais. É com essa configuração ampliada que as categorias de interiorização e ZDP tornam-se fecundas para os trabalhos didáticos com os saberes musicais sensíveis nas escolas básicas brasileiras.

O *leitmotiv* do desenvolvimento mental, associado à formação da consciência e ao desenvolvimento da atividade, também alicerça a periodização davydoviana. Esse tripé funciona como base dos estágios, cada qual com uma atividade principal geradora de mudanças psicológicas fundamentais nos sujeitos. Antes de qualquer comentário sobre a periodização sistematizada por Davydov (1986), deve-se apontar que é imperativa a

realização de pesquisas que a coloquem em diálogo com o desenvolvimento musical dos sujeitos.

Seria proveitoso problematizar: o desenvolvimento musical das crianças e dos adolescentes pode ser balizado pela categoria da atividade? Em que medida a periodização elaborada no contexto russo poderia ser situada no contexto brasileiro não socialista? Qual(is) o(s) desdobramento(s) da atividade principal de cada um dos estágios para o trabalho pedagógico-musical nas escolas de educação básica brasileiras?

Por enquanto, da periodização davydoviana permitimos conjecturar a centralidade das atividades escolares em impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos mediante atividades objetivas-manipuladoras, de jogos, de atividades de aprendizagem, de atividades socialmente úteis, do estudo e da formação profissional. Alargando conforme as intenções não dissociadoras deste trabalho, extraímos a importância da organização de atividades de aprendizagem voltadas à construção de saberes musicais sensíveis, segundo seus fundamentos, dimensões e perspectivas, e de modos de operar musicais sensíveis, mobilizadores de reflexões e ações sonoras articuladoras de ética, cognição, corpo e sentimento. Mas, como organizar atividades de aprendizagem de forma a propiciar a construção de saberes e modos de operar musicais sensíveis? Como articulá-los a outros saberes e modos de operar escolares? É possível implementá-los nas, muitas vezes, precárias condições políticas, econômicas e pedagógicas das escolas básicas brasileiras?

O fato de não haver um esforço para dar resposta a essas e a tantas outras questões suscitadas pela teoria davydoviana no campo da educação musical torna evidente a momentânea carência de um impulso coletivo dirigido a problematizá-la¹⁰⁰. Contudo, nem esta pesquisa, nem o campo da educação musical podem deixar-se cegar pelo totalitarismo da busca por uma univocidade. Existem outros autores, outros aportes, outras propostas que podem fecundar debates e ações para uma educação musical justa, democrática e de qualidade: viva a diversidade!

Longe do extremo de prescrever filiação às ideias davydovianas, tampouco do extremo oposto de eclipsá-las, optamos por um debate vivo, que almejou dimensionar o mérito do trabalho de Davydov (1986), ainda pouco conhecido no campo da educação musical, para

¹⁰⁰ Vale a pena destacar o trabalho de Dias (2011) que desenvolveu um experimento didático-formativo com alunos do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de Goiânia visando à aplicação da *Teoria Desenvolvimental* para a aprendizagem do conceito de “música”.

inspirar criticamente pesquisas e abordagens epistemológicas-psicológicas-didáticas voltadas à estruturação dos saberes e dos modos de operar musicais sensíveis nas escolas básicas brasileiras.

EPÍLOGO

“Sempre que o ser e o nada, o algo e seu outro, o fundamento e o fundado parecem se sintetizar, automaticamente, a um estado mais elevado; nada de automático acontece e, sim, algo de bem arbitrário: um salto para fora da derivação e mediação dialética. A mediação suspensa recomeça logo que o novo patamar é alcançado, mas o próprio pulo para lá carece de qualquer necessidade lógica. Não passa de uma decisão, de um dogma do autor, tendo necessidade somente de fazer vingar seu sistema filosófico.” (TÜRCKE, 2004, p. 58-59).

No findar de uma tese, é provável que o leitor crie, pelo menos, duas expectativas: de que o autor elenque um rol de premissas que, ao fim e ao cabo, sintetizem as principais ideias defendidas, ou, então, elabore um apanhado geral imbuído em arrolar apontamentos sobre cada escrito que compõe o trabalho. É preciso dizer que ambas as expectativas não serão correspondidas, posto que não há pretensão de síntese conclusiva, tampouco o desejo em reproduzir reflexões outrora debatidas. Mas, afinal, de que trata este epílogo?

A derradeira parte deste trabalho deseja realizar um esforço de composição, não de reprodução, que revele pontos de embaraço sobre os quais podem debruçar-se pesquisadores e/ou professores desejosos em compreender a complexidade e a multidimensionalidade da epistemologia da educação musical escolar e dos saberes musicais sensíveis.

Um primeiro desafio diz respeito a acompanhar o processo em andamento de construção da BNCC, documento com escopo de explicitar os saberes aos quais os estudantes da educação básica têm direito de aprender, incluindo a música, e com potencial para gerar inúmeras reflexões epistemológicas sobre os conteúdos dos saberes musicais escolares. Seria interessante debater: quais serão os conteúdos de música definidos pelo documento? Como foi a participação do campo da educação musical e de suas associações representativas em seu processo de construção? Quais os impactos do documento no cotidiano das aulas de música nas diversas etapas e modalidades da educação básica?

Outro tópico a ser debatido relaciona-se ao exame de teses e dissertações no que tange à temática da epistemologia da educação musical escolar. Se este trabalho perseverou na análise de duas das principais publicações do campo, de modo a apreender como os

estudiosos pensam a educação musical, parece adequado alargar a análise para outras fontes. Nesse sentido, poder-se-ia questionar: como a temática da epistemologia da educação musical escolar está presente em teses e dissertações oriundas de programas de pós-graduação em música, em educação e em áreas afins? Há semelhanças e diferenças com os achados nos periódicos aqui investigados? As tendências pedagógico-musicais ora esboçadas também aparecem nesses trabalhos?

As lacunas que suscitam a premência de novas investigações não cessam por aí. Ainda é preciso maior aprofundamento acerca das perspectivas, das dimensões – científicas, filosóficas e artísticas – e dos fundamentos – éticos, cognitivos, emocionais e somáticos – que articulam e estruturam os saberes musicais sensíveis. Cumpre indagar: quais diálogos podem ser estabelecidos entre a educação musical e os demais campos do saber? Quais os limites das ponderações esboçadas sobre as dimensões científicas, filosóficas e artísticas? É possível pensá-las sobre outras bases? Como cada conteúdo ou categoria musical revela os fundamentos éticos, cognitivos, emocionais e somáticos dos saberes musicais sensíveis? Esses fundamentos podem ser aprofundados e ampliados seja teórica, seja empiricamente?

Remanesce reafirmar a importância de pesquisas empíricas em salas de aula das escolas brasileiras de educação básica, em que se problematize: como trabalhar os saberes sensíveis, tendo em vista suas perspectivas, dimensões e fundamentos, além da diversidade social, cultural e musical brasileira? Quais conteúdos tomam parte desses saberes? Há condições objetivas para incrementar o trabalho didático voltado à construção de modos de operar musicais sensíveis? Como trabalhá-los sem perder a tensão com um projeto educativo-musical humanizador?

O conjunto de questões acima explicitado revela tanto os incontáveis desafios do porvir quanto o propósito desta tese em funcionar como um germen, a partir do qual desponham ideias, pesquisas e propostas voltadas a tematizar novas possibilidades para os saberes musicais nas escolas básicas brasileiras e a impulsionar ações pedagógico-musicais escolares que, avivadas pelas contradições encerradas na realidade social, busquem reacender modos de operar sensíveis comprometidos com a luta coletiva pela paulatina conquista da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 65-72.
- ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Traduzido por Artur Mourão 2ª ed. Lisboa: Edições 70, título original de 1970.
- _____. *Educação e emancipação*. Traduzido por Wolfgang Leo Maar. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida lesada. Traduzido por Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editora, 2008.
- _____. *Kierkegaard*: a construção do estético. Traduzido por Álvaro L. M. Valls. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.
- _____. *Introdução à Sociologia da Música*. Traduzido por Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Introdução – Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre História e Invenção. In: _____. *História*: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007. p. 19-39.
- ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 57-64.
- ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, n. 19, mar. 2008. p. 65-73.
- AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo*: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO, 2007.
- ARÓSTEGUI, José Luis. *Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa*. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, n.25, jan./jun. 2011. p. 19-29.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 8, n. 5, set. 2000. p. 13-20.

____ Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 29-34.

____ Música na Floresta do Lobo. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, n. 13, set. 2005. p. 17-28.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Traduzido por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 165 p.

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: **Revista da ABEM** Porto Alegre, v. 3, n. 3, jun. 1996. p. 39-49.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, set. 2009. p. 7-18.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011. p. 92-104.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar**. 1994. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria. Santa Maria/RS, 1994.

____ Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 9, n. 6, set. 2001, p. 41-47.

____ Da produção de pesquisa em educação musical e sua apropriação. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Campinas, v. 9, dez. 2003. p. 35-48.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, n. 20, set. 2008. p. 35-44.

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, n. 20, set. 2008. p. 7-17.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1995. p. 53-67.

____ Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, jun. 1996. p. 9-16.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 968/1998**. Retificação do Parecer nº CES 672/98, tratando de Cursos Sequenciais no Ensino Superior. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

____ Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.420/2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 06 de janeiro 2016.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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 de música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, 18 de agosto de 2008.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação básica. Aguardando homologação.

____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014a. 62 p.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: MEC/Inep, 2014b. 39 p.

____ Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **2015 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**: anexo I e anexo II. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

____ Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 17, n. 21, mar. 2009. p. 25-34.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, jul./out. 2010. p. 185-206.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991 a 2003). In: **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa, 2006. p. 76-81.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e... musical!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, n. 13, set. 2005. p. 75-82.

CARONE, Iray. Adorno e a Educação Musical pelo Rádio. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. p. 477-493.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José Antônio *et al.* **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995. p. 9-50.

CAUDURO, Vera Regina Pilla. O processo de assimilação e de estruturação musical na infância. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 3, set. 1991. p. 49-57.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 7-10.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar.

In: *OPUS* – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Goiânia, v. 15, n. 1, jun. 2009. p. 110-125.

CUNHA, Marcelo de Magalhães; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Motivação para o estudo de música com base em pressupostos interacionistas piagetianos. In: *OPUS* – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 19, n. 1, jun. 2013. p. 187-214.

D'ANDREA, Flavio Fortes. *Desenvolvimento da personalidade*: enfoque psicodinâmico. 4ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel Difusão Editorial S.A, 1980. 185 p.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental* – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. 1986. Textos publicados na Revista *Soviet Education*, august, vol. XXX, nº 8, sob o título *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*, de V.V. Davíдов, a partir do original russo. Traduzido por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Trabalho não publicado.

____ O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotskij. In: ____ *Studi di Psicologia dell'Educazione*. Vol. 1, 2, 3. Armando, Roma. Trabalho não publicado. S.d.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, n. 19, mar. 2008. p. 93-102.

DEL-BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. In: *OPUS*: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 8, fev. 2002. p. 17-28.

____ Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 11, n. 8, mar. 2003a. p. 29-32.

____ A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. In: *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003b. p. 76-82.

____ Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 16, mar. 2007. p. 57-64.

____ (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 24, set. 2010. p. 25-33.

____ Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 29, jul./dez. 2012. p. 51-61.

____ Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. In: *InterMeio*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013. p. 125-148.

_____. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n. 32, jan./jun. 2014. p. 130-142.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 49-57.

DIAS, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani. *Aprendizagem do conceito de música: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental*. 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia/GO, 2011.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. Encyclopaedia Britannica do Brasil. 12^a ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1990. 3 volumes.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. p. 677-705.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 31-40.

_____. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, n. 15, set. 2006. p. 59-66.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2000.

ENTEL, Alicia. *Dialética de lo Sensible: Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*. Buenos Aires: Aidos editores, 2008.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. . In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 69-74.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, n. 21, mar. 2009. p. 84-92.

ESTRADA, Luis Alfonso. *Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música*. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 18, out. 2007. p. 45-51.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 75-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 18, out. 2007. p. 27-33.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364 p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 9, n. 6, set. 2001. p. 35-40.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, n. 15, set. 2006. p. 67-79.

_____. Por dentro da matriz. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 16, mar. 2007. p. 83-94.

_____. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 24, set. 2010. p. 94-106.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 184 p.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12ª ed. São Paulo: Olho d’água, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 9, n. 6, set. 2001. p. 69-72.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 184 p.

FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, Marilza V.; LIMONTA, Sandra V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora da PUC/CEPED Publicações, 2011.

_____. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n. 2, abr./jun. 2012. p.403-418.

FUCCI-AMATO, Rita. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Campinas, v. 12, dez. 2006. p. 144-165.

____ Interdisciplinaridade, música e educação musical. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Goiânia, v. 16, n. 1, jun. 2010. p. 30-47.

____ **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

FUKS, Rosa. Estará morta a Escola Normal pública? . In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1992. p. 41-47.

____ Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1995. p. 27-34.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas*. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v.19, n.25, jan./jun. 2011. p. 11-18.

GHEDIN, Evandro, FRANCO; Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 79. 95 p.

____ Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p.93-129.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 4, n. 4, set. 1997. p. 25-35.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, n. 11, set. 2004. p. 17-25.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 83-90.

____ A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, n. 9, set. 2003. p. 7-16.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1975. 200 p.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 15, n. 17, set. 2007. p. 39-48.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 18, n. 24, set. 2010. p. 64-72.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, n. 8, mar. 2003. p. 57-62.

_____. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, n. 14, mar. 2006. p. 91-98.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. In: **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000. p. 51-73.

LAZZARIN, Luís Fernando. A natureza da experiência com música nas ‘filosofias’ da educação musical. In: **Anais da 28 Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005a. p. 1-14.

_____. Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./jul. 2005b. p. 103-124.

_____. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, n. 14, mar. 2006. p. 125-131.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, n. 19, mar. 2008. p. 121-128.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **Historia e memória**. Traduzido por Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 525-539.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e Educação: da ágora às nuvens. In: _____. (Orgs.). **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 23-55.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. p. 5-24.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alinea, 2005. p. 19-62.

_____. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky – diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. In: *Anais da VII Jornada de Ensino de Marília*. Marília, 2008a. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp>>. Acesso em: 23 de agosto de 2013.

_____. *Do paradigma da consciência ao paradigma da linguagem*. Digitado, 2008b. Disponível em: <[professor.pucgoias.edu.br/.../Paradigma%20da%20consciencia\(3\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/.../Paradigma%20da%20consciencia(3).doc)>. Acesso em: 22 de junho de 2015.

_____. *Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente*. Texto apresentado no *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*, abril/2009, *Universidad de la República*, Montevideo, Uruguay. 2009. Disponível em: <professor.ucg.br/.../EGAL%20Montevideo%20Texto%20básico.doc>. Acesso em: 29 de maio de 2013.

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C. e SUANNO, Marilza V. R. (Orgs.). *Didática e escola numa sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011a, v. 1. p. 75-95.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, Marilza V.; LIMONTA, Sandra V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Goiânia: CEPED/PUC-Goiás, 2011b.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*. Livro 3. Campinas: Junqueira&Marin Editores, julho 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza V. R. (Orgs.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-82.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014, no prelo.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davídov – contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro/ Goiânia: Descubra, 2007.

_____. Vasily Vasilyevich Davydov – a escola e a formação do pensamento teórico-científico In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino*

Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora Edufu, 2013. p. 47-65.

LIMA, Sonia R. Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 21-29.

LIMA, Sônia R. Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite, 2007 O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Goiânia, v. 13, n. 1, jun. 2007. p. 97-118.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

____ A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 65-74.

LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 4, n. 4, set. 1997. p. 53-59.

____ Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, n. 15, set. 2006. p. 101-107.

____ Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, n. 22, set. 2009. p. 49-55.

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jaques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Bauru: USC, 2004. 10 p.

MÁRSICO, Leda Osório. Educação Musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Campinas, v. 1, dez. 1989. p. 52-59.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v.21, n.31, jul./dez. 2013. p. 11-22.

MARTINS, Raimundo. Música: aprendizagem ou condicionamento? Algumas evidências e suas implicações. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Campinas, v. 1, dez. 1989. p. 60-65.

____ Estilo versus clichê: o paradigma da informação na construção do significado musical. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 2, jun. 1990. p. 83-89.

____ O conceitual e o aural na construção e na transmissão do significado em música. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 3, set. 1991. p. 19-24.

____ Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de educação musical no Brasil do século XX. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1992. p. 6-11.

____ A função da análise no processo de aprendizagem em música. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1995. p. 96-103.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARARRA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 15, n. 18, out. 2007. p. 7-14.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Traduzido por Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 128 p.

MÚSICA na Educação Básica (MEB). Apresentação e editorial. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. p. 5-10.

NASCIMENTO, Fernanda Albernaz do. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 27, jan./jul. 2012. p. 105-116.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, n. 14, mar. 2006. p. 65-74.

NOGUEIRA, Ilza. O modelo da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 4, n. 4, set. 1997. p. 9-23.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação do ouvinte crítico: um direito do cidadão; propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental**. 1994. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO, 1994.

____ **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2002.

_____. Por uma educação musical com Adorno (e não como adorno). In: ICLE, Gilberto (Orgs.). *Pedagogia da arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012a. p. 247 a 260.

_____. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. In: *Revista Educação da UFSM*. Santa Maria, v. 37, n. 3, set./dez. 2012b, p. 615-626.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical: uma perspectiva estruturalista. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Porto Alegre, v. 3, set. 1991. p. 36-48.

_____. ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. In: *Revista da ABEM*. Edição Comemorativa dos 20 anos. Londrina, v. 20, n. 28, 2012, p. 15-26.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 17, set. 2007. p. 77-85.

OLIVEIRA, Renato José de. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. p. 115-130.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas, 2013. 182 p.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 13-18.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 7-19.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 11, n. 9, set. 2003. p. 71-79.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004a. p. 19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 11, set. 2004b. p. 7-16.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 13, set. 2005. p. 7-16.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, n. 14, mar. 2006. p. 35-43.

____ Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, n. 19, mar. 2008. p. 57-64.

____ **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. 247 p.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 32, jan./jun. 2014. p. 90-103.

PERES Thalitta Fernandes de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Matemática no Ensino médio: ensino para a formação de conceitos e desenvolvimento dos alunos. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013. p. 173-196.

PESSANHA, José Américo Motta. A teoria da argumentação ou nova retórica. In: CARVALHO, Maria C. M. de (Org.). **Paradigmas filosóficos da atualidade**. Campinas, Papyrus: 1989. p. 221-247.

PIAGET, Jean. Problemas da psicologia genética. In: _____. **Coleção Os Pensadores**. Traduzido por Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Editora Abril, 1978. p. 210-255.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). In: **Revista da ABEM**. Londrina, v.21, n.30, jan./jun. 2013a. p. 103-118.

____ Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (1972-2011). In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 19, n. 2, dez. 2013b. p. 173-210.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHEKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 18, n. 23, mar. 2010. p. 40-47.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch. Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora Edufu, 2013. p. 47-65.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 21, n. 31, jul./dez. 2013. p. 35-50.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 99-107.

_____. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. In: **OPUS** – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Goiânia, v. 16, n. 2, dez. 2010. p. 113-130.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v.20, n.29, jul./dez. 2012. p. 23-38.

_____. **Música nas escolas**: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Publicado em 16 de janeiro de 2014 no site da ABEM. p. 1-6. Disponível em:
<http://www.ABEMeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>
 Acesso em: 2 de maio de 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: **Música na Educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. p. 60-75.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. **Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, n. 8, mar. 2003. p. 47-51.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, n. 5, set. 2000. p. 59-66.

_____. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, n. 8, mar. 2003. p. 39-45.

ROSA, Elisa Z.; ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna E. P. (Org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

- RUBSTOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico nos escolares. In: GARNIER, BEDNARZ e LANOSVSKAYA (Orgs.). *Após Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 73-88.
- SANTIAGO, Diana; NASCIMENTO, Ilma. Ensinar “disposições”; o caminho do meio na educação musical pré-escolar. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 3, n. 3, jun. 1996. p. 17-37.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 27, jan./jul. 2012. p. 79-92.
- SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 31-34.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. In: *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. Campinas, v. 9, dez. 2003. p. 49-72.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Traduzido por Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. 399 p.
- _____. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Traduzido por Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 382 p.
- SCHMIDT, Patrick. *Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education*. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, n.26, jul./dez. 2011. p. 23-36.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, n. 21, mar. 2009. p. 44-52.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011. p. 105-118.
- SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 23, mar. 2010. p. 48-57.

SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Aprendizagem do conceito de composição artística para a leitura de imagens: um experimento de ensino baseado na teoria de V. V. Davydov. In: *Revista Temas em Educação*. João Pessoa, v. 24, n. 1, jan./jun. 2015. p.157-173.

SILVA, Eduardo Soares Neves. *Filosofia e Arte em Theodor W. Adorno*: a categoria de constelação. 2006. 201 p. Tese (Doutorado em Estética e Filosofia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2006.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 27, jan./jul. 2012. p. 93-104.

_____. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 21, n. 31, jul./dez. 2013. p. 63-76.

SILVA, Terezinha Severino da. *A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental*: um estudo experimental. 2014. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba/MG, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SLOBODA, John A. *A mente musical*: a psicologia cognitiva da música. Traduzido por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 384 p.

SNYDERS, George. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Traduzido por Maria José do Amaral Ferreira. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 176 p.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, n. 20, set. 2008. p. 45-52.

_____. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical*: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11769/2008. 2012. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2012.

_____. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n. 33, jul./dez. 2014. p. 95-108.

SOUZA, Jusamara V. Modelos de iniciação musical na Alemanha. In: *OPUS* – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Porto Alegre, v. 3, set. 1991. p. 58-63.

_____. Funções e objetivos da aula de música: vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1992. p. 12-21.

____ Educação musical e práticas sociais. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004. p. 7-11.

____ Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 16, mar. 2007a. p. 25-30.

____ Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, n. 18, out. 2007b. p. 15-20.

____ Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n. 33, jul./dez. 2014. p. 109-120.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, n. 14, mar. 2006. p. 99-107.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, n. 25, jan./jun. 2011. p. 131-140.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Traduzido por Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, n. 21, mar. 2009. p. 113-123.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos de uma dialética negativa. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org.). *Ensaios frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-59.

UNGER, Mangabeira. Crítica ao pensamento jurídico brasileiro. In: *Revista JOTA*. 13 de julho de 2015. Entrevista concedida a Felipe Seligman.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. In: *Pro-Posições*. Campinas, v. 15, n. 2, mai./ago. 2004. p. 141-150.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social de mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____ *Psicologia da arte*. Traduzido do russo e prefácio à edição brasileira de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

____ *A construção do pensamento e da linguagem*. Traduzido por Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

____ *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico – livro para professores. Traduzido por Zóia Prestes. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009b.

____ *Psicologia pedagógica*. Traduzido do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 13, set. 2005. p. 39-48.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 24, set. 2010. p. 73-80.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ, PRESIDENTE DA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM)

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2014.

Pesquisadora: Em minha tese irei tematizar a epistemologia da educação musical no universo da educação básica. O motivo que me instigou a pensar nesse tema foi uma hipótese que tinha, no início da investigação, de que a área não estaria abordando essa epistemologia de modo frontal. Tenho procedido à leitura das *Revistas da ABEM*, desde o primeiro número até os mais atuais, e venho estudando artigos que flertam direta ou indiretamente com questões epistemológicas. Grande parte deles centralizam aspectos metodológicos e quase inexistente artigo que faça um enfrentamento mais contundente do tema: a epistemologia parece estar diluída.

A educação musical tem sido percebida e trabalhada de formas extremamente variadas. Há autores que a pensam como possibilidade de transformação social, autores que a veem como importante elemento para a formação ética, alguns que veem a educação musical como um conteúdo em si mesmo. Cheguei a ler um artigo muito curioso em que a autora afirmava a responsabilidade da educação musical em promover uma interligação cósmica. Então, tenho visto que, além do tema estar diluído, os objetivos e os conteúdos que são atribuídos à educação musical, são da ordem mais diversa possível.

Tendo em vista esse breve relato dos meus achados iniciais, pergunto: como você, enquanto presidente da ABEM e com uma visão sistêmica da instituição, percebe que essa temática tem sido trabalhada? Se estiver sendo trabalhada, como foi problematizada até os dias de hoje?

Presidente da ABEM: Acho que o primeiro ponto pra gente pensar sobre isso está relacionado a uma confusão ainda muito forte pra nós, educadores musicais, que é o dilema entre a nossa atuação como professores de música e como pesquisadores. Conseqüentemente, talvez a gente encontre grande parte da literatura direcionada para essa confusão da atuação,

inclusive a literatura que se apresenta como científica, como produzida a partir de trabalhos sistemáticos de pesquisa.

Segundo esse princípio, eu preciso encontrar as melhores estratégias para cumprir determinadas funções e atingir determinados objetivos que estariam predelineados e que, portanto, não são mais passíveis de reflexão. Gastar tempo, investimento científico para lidar com questões que me levariam a dimensões abstratas, como às vezes parece o plano teórico, seria, de certa forma, inadequado para que a gente possa fortalecer o ensino de música e a prática do ensino de música nas diferentes instituições, incluindo nas escolas de educação básica.

Então, a dimensão epistemológica é pouco desejável para uma área que, de alguma forma, se deixa corromper, no bom sentido, pelo pragmatismo da sociedade contemporânea. Tenho sempre que ter resultados, tenho sempre que ter ações, tenho sempre que atender a uma demanda que está pronta, acabada e que, portanto, conduza minha forma de olhar e de agir no mundo.

A epistemologia não se propõe a esse debate, propõe sempre a construção. A construção como princípio científico, diz Pedro Demo, implica em desconstrução. O reflexo da revista, da produção da ABEM, de que nós estamos trabalhando fundamentalmente com questões de ordem prática e pragmática, está relacionado com o fato de a associação durante muito tempo não assumir o periódico como científico. Então, era um periódico que a gente não sabia se era destinado ao professor de música para melhorar sua prática, aos pesquisadores para que pudessem fazer pesquisas melhores, ou aos sujeitos que pensam e concebem a área para que pudessem, no plano das ideias, trabalhar com novas definições.

Conseqüentemente, o debate epistemológico foi o mais esvaziado neste período de produção da *Revista da ABEM*. Isso é um reflexo das buscas que nós estabelecemos nos anos de 1990 e que, de alguma forma, ganharam dimensões fortes neste início do século XXI, a partir dos anos 2000, que era responder questões de ordem prática. Daí, problematizo o quê deve ser trabalhado na escola, como deve ser trabalhado na escola, mas pouco problematizo porquê, de fato, trabalhar música na escola, a partir de qual panorama de música.

Acho que uma primeira definição que fica muito clara quando olho para a nossa literatura é que nós estamos usando conceitos diferentes para falar de coisas que a gente acha que são as mesmas. Ou seja, o conceito de “música” não é um conceito pronto e acabado e compartilhado por todos, assim como o conceito de “educação musical”. Mas esse debate foi

pouco feito na revista e quando é realizado, geralmente, importa dados de autores do exterior. Muitas vezes, a gente vai perceber poucas reflexões voltando aos conceitos de origem.

Vou citar um exemplo e nominá-lo. O trabalho da Margareth Arroyo é muito emblemático para a educação musical. Ela defende a tese em 1999, num momento em que a discussão sobre diversidade e sobre cultura ainda era muito incipiente na área de música. Ela traz, então, alguns autores que trabalham com isso no cenário internacional, grande parte deles não são autores da educação musical. A Margareth usa o Geertz, muito famoso no final dos anos 80 no Brasil, por conta da tradução do livro *Interpretação das Culturas*, para falar do conceito de cultura. Usa o Merriam para falar da antropologia cultural. Usa o Black para falar de aprendizagem de música, cultura. E traz uma novidade epistemológica, porque são autores que param para pensar conceitos que não tinham ainda sido trabalhados no plano da educação musical. Ela traz esses autores e apresenta algumas redefinições para adequar, digamos, essa vertente epistemológica para a área de educação musical.

Posteriormente, há uma grande quantidade de literatura produzida trabalhando com esses conceitos, mas os autores não voltam mais em Geertz, não voltam mais em Merriam, não voltam mais em Black. Transportam para seus trabalhos as impressões da Margareth e, por mais que tenham um plano epistemológico delineado a partir do trabalho dela, é um plano interpretativo a partir de referenciais que têm bases sólidas epistemológicas na forma como foram construídos, alguns deles vinculados às realidades empíricas que motivaram a construção de seus aportes teóricos.

Esse exemplo traduz muito do que a gente vai encontrar na pouca literatura que se propõe ao debate epistemológico. Um ou dois autores introduzindo alguns poucos conceitos e muitos autores reproduzindo, sem problematizar e voltar à base desses conceitos. A reprodução, muitas vezes, está vinculada a essa necessidade de explicação da prática. Então, eu olho como acontece o ensino de música em uma sala e aplico a teoria das culturas de Geertz. Essa sala foi estudada em Natal, daí outra pessoa olha como acontece com uma sala de aula em Goiânia e, outra, como acontece em Belo Horizonte. O nosso conhecimento empírico aumenta, mas o nosso conhecimento epistemológico muito pouco, porque os referenciais teóricos e a proposição discursiva no campo da epistemologia não ganha densidade, porque ela se mantém em um plano já pronto.

Isso tem acontecido muito em outras áreas da música. Para citar outra que tem o dilema muito parecido com a educação musical, num estágio menos avançado na pesquisa: as

práticas interpretativas. A gente vai perceber: por que as práticas interpretativas não avançaram ainda epistemologicamente no Brasil? Porque você usa um conjunto de elementos teóricos já produzidos, para analisar um conjunto de obras já conhecidas e lidar com dimensões interpretativas que a gente também já sabe quais são. Então, você muda a obra, mas não muda o campo epistemológico, porque ela não exigiu de nós nenhum outro tipo de exercício conceitual, nenhum outro tipo de interpretação.

A epistemologia é a luz que ilumina o caminho. Ela não faz a gente caminhar, mas eu também não caminho no escuro. Se não acendo a luz que dá conta de iluminar novos caminhos, vou sempre passar pelo mesmo. Então, é ilusão achar que a gente está avançando metodologicamente se continuarmos iluminando pelas mesmas luzes.

Pesquisadora: Ao fazer esse panorama tão interessante sobre a questão da epistemologia nas *Revistas da ABEM*, você trouxe à tona a dificuldade enfrentada pelos educadores musicais em fazer um aprofundamento epistemológico dos conceitos da área. Minha próxima questão vai em direção ao tempo presente, à contemporaneidade. Em sua fala sobressaiu o fato de que a educação musical, especialmente a epistemologia da educação musical, foi sendo paulatinamente abarcada por um discurso nem sempre comprometido com planos conceituais mais sólidos. Você pensa que esse discurso permanece nos dias de hoje? Será que atualmente as questões epistemológicas estão sendo debatidas a contento? São muitos os pesquisadores engajados com esse propósito? Como você visualiza a qualidade desse engajamento?

Presidente da ABEM: Acho que esse dilema, que a gente vive na definição entre pesquisa e prática educacional, está relacionado com o pouco amadurecimento da área no Brasil, considerando a pouca trajetória que tem em nossas instituições de pesquisa e de produção de conhecimento. Se a gente tratar o curso do Conservatório Brasileiro de Música, em 1982, como o primeiro curso de educação musical na pós-graduação... A gente tem várias pessoas que trabalharam com a educação musical na educação, na história, na psicologia, na comunicação inclusive. Mas a entrada da educação musical no plano da pós-graduação mostra que ali a gente cria um movimento reconhecendo um campo específico dentro de uma linha disciplinar, portanto, a partir dali, direcionamos um conjunto de olhares para dentro dele. Então, seria natural dizer: a área avançou muito, mas avançou pouco em relação ao que precisa! São duas análises, uma intradisciplinar, ela em relação a ela mesma, a gente andou

bastante, e uma interdisciplinar, ela em relação ao mundo e a outros campos de conhecimento, ainda é muito carente de bases epistemológicas sólidas.

Atualmente, sinto que nós ainda estamos pagando o preço de ter consolidado um perfil investigativo e um perfil propositivo de construção do conhecimento embasado ou focado, excessivamente, na dimensão pragmática da educação musical. Isso tem feito com que muitas pessoas estejam trabalhando com conhecimentos produzidos para a leitura de realidades empíricas, acreditando que isso é suficiente para se produzir novo conhecimento. Então, eu responderia “não” à sua questão. Não acredito, ainda, que tenha um número amplo de pesquisadores na área trabalhando com a discussão epistemológica com planos conceituais mais sólidos.

Agora, já existem alguns pesquisadores trabalhando com isso. Acredito que, com a problematização dessas questões e com o amadurecimento da área, a tendência é que a gente caminhe para um campo mais sólido, inclusive a partir dos olhares interdisciplinares que a contemporaneidade tem nos imposto. Quando olho para a literatura da educação, com um mínimo de senso crítico, percebo que há alguma coisa errada com os nossos construtos teóricos. E assumo a responsabilidade de que essas teorias, essas bases epistemológicas não são, não podem ser, simplesmente, transplantadas de uma área para a outra. Precisam ser redefinidas, precisam ser realocadas, precisam ser transgredidas, considerando os muitos elementos que configuram um campo disciplinar. E ele só faz sentido como fenômeno, não como recorte de uma área.

Quando eu olho para alguém assimilando a linguagem musical é diferente de quando eu olho para alguém assimilando a linguagem verbal, por mais que uma tenha algum tipo de conexão. Então, uma teoria feita para explicar a linguagem verbal precisa ser por nós, estudiosos da educação musical, adaptada, pensada e transgredida para a gente compreender epistemologicamente o que isso representa ou que outros tipos de representações precisamos para a música, para a educação musical e para as diferentes práticas que estão relacionadas a isso.

Acredito também que a contemporaneidade está nos levando para uma visão muito clara: a escolha de um campo disciplinar é uma escolha fundamentada na necessidade de um recorte, mas quem define a delimitação do meu olhar é o fenômeno e não a disciplina e não a área. Então, se eu estou olhando para o ensino e a aprendizagem de música querendo compreender essas nuances, que são singulares desse processo de aprendizagem, de formação

humana, vou evocar para isso todas as áreas do conhecimento que me permitam fazer essa leitura e pouco me interessa se estão na educação musical, se estão na etnomusicologia, se estão na psicologia, se estão na história, se estão na educação. Ao fazer esse tipo de evocação, eu sou necessariamente levado a pensar que o grande diferencial desse olhar não está nessa disciplina epistemologicamente, mas na condição de estabelecer epistemologias capazes de ler a complexidade do fenômeno que eu estudo. E essas epistemologias são obrigatoriamente relacionadas, ou tem que ser obrigatoriamente trabalhadas, pelas pessoas que têm interesse na compreensão desse fenômeno. No caso da educação musical, essas pessoas somos nós mesmos!

Pesquisadora: Já encaminhando para minha terceira e última pergunta... Você aponta que, no momento presente, embora ainda haja uma falta de enfrentamento denso de questões epistemológicas, seja possível visualizar alguns profissionais que, de algum modo, têm tentado fazer frente a essa situação. Você acredita que caberia a ABEM, enquanto organização que congrega os profissionais da educação musical, criar mecanismos para o incremento desse debate? Se couber, já foi pensado algum tipo de mecanismo para que isso aconteça?

Presidente da ABEM: Acredito que cabe a ABEM parte desse processo. Cabe às nossas instituições formadoras no plano, sobretudo da pós-graduação, mas também na graduação. O papel da ABEM, e acho que a grande função da ABEM, é atuar como mediadora desses muitos lugares que produzem conhecimento, dessas muitas funções do conhecimento na sociedade.

As ações que eu vejo como fundamentais para isso são todas relacionadas à promoção do debate. Do debate sem a preocupação com ego, sem a preocupação com a exposição da área, sem a preocupação de não desconstruir elementos porque são históricos. O debate com a preocupação de valorizar o que foi feito, mas, sobretudo, com a preocupação de colocar o dedo nas feridas que ainda não foram percebidas, muitas vezes. E essas são as piores feridas, são as feridas internas, são as feridas que não doem a priori.

Acho que a mediação da ABEM para que esse debate aconteça precisa se desvincular de amarras disciplinares, de pessoas, de compromissos políticos no mal sentido, e se vincular a compromissos políticos que são com a sociedade, com a produção do conhecimento, com a área, de vincular a produção dos pesquisadores que não debatem personalidades, que não debatem preferências morais, mas que debatem ideias. É muito difícil a gente desmaterializar

o lado humano do pesquisador, porque ele tem que ser ele, tem que ser humano. Mas nós precisamos criar um cenário em que nós sejamos os nossos críticos mais duros, é só isso que faz uma área de conhecimento avançar. Quem tem que fazer essa crítica é a gente mesmo!

Isso não é separado também da valorização do que a gente já produziu, da valorização dos caminhos que nós já trilhamos, da valorização das conquistas que já foram efetivadas. Então, sinto que a associação está tomando esse caminho, nós estamos em agonia, em debate permanente, em crise com a sociedade e em muitas frentes mostrando que a gente se propõe ao debate na cena política e oferecemos os nossos trabalhos a partir dos diálogos entre o que a gente acha importante e o que as entidades gestoras precisam para lidar com a escola, com os mundos institucionais. Mas a gente não está perdendo de vista esta necessidade de nós sentarmos nós mesmos e traçarmos um debate no plano das ideias. A área que tiver medo do debate está fadada à falência e eu sinto que não é o caso da ABEM. Espero que jamais seja o caso da ABEM!

Esse debate tem sido promovido não só no plano dos eventos, como no plano das publicações. A entrada da revista MEB, a partir de 2009, flexibilizou muito a produção de um periódico científico da ABEM, ou seja, permitiu que a *Revista da ABEM* se assumisse como científico, sem tirar dele o diálogo com a prática pedagógica. A MEB criou outro lugar para que essa prática, principalmente vinculada a escola de educação básica, fosse expressa. Então, possibilitou que a associação lidasse de forma tranquila com esse duplo papel que sempre assumiu: é uma associação de educadores que pensam a ação pedagógica, e que não quer deixar de pensar, e é uma associação de pesquisadores, entendendo que uma coisa não se separa da outra.

Compete aos pesquisadores estarem o tempo todo em busca das luzes que nós precisamos para iluminar nossos caminhos nas ações pedagógicas. Acho que uma coisa que a contemporaneidade mostrou também é que existem muitas formas de produção de conhecimento e a produção do conhecimento da educação musical no plano pedagógico é muito consistente e muito sólida, mas é diferente da produção de conhecimento no plano da ciência, no plano da cientificidade que nós exigimos dos trabalhos investigativos de pesquisa. Esse diálogo tem que acontecer cada vez mais próximo, mais consistente e cada vez menos vinculado às fronteiras entre quem pensa e quem faz. Entendendo que quem faz não pode deixar de pensar e quem pensa não pode deixar de fazer. Acho que é uma dicotomia que a contemporaneidade tem nos levado a vencer.

Não sei se eu respondi, fiquei nervoso aqui em falar...

Pesquisadora: Respondeu sim, claro! Só quero finalizar agradecendo muito por essa entrevista tão esclarecedora.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM LUCIANA MARTA DEL-BEN, PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)

Rio de Janeiro, 20 de julho de 2015.

Pesquisadora: Em minha tese irei tematizar a epistemologia da educação musical no universo da educação básica. O motivo que me instigou a pensar nesse tema foi uma hipótese que tinha, no início da investigação, de que a área não estaria abordando essa epistemologia de modo frontal. Uma metodologia de pesquisa que venho adotando é a leitura das *Revistas da ABEM* e da *OPUS-Revista da ANPPOM*, desde o primeiro número até os mais atuais. Venho marcando e lendo artigos que dialogam, de algum modo, com a questão da epistemologia, mas tenho percebido, especialmente na *OPUS*, uma marginalização da área de educação musical, um silenciamento sobre o universo da educação básica e a quase inexistência de reflexões epistemológicas sobre a educação musical escolar. Tendo em vista esse breve relato dos meus achados iniciais, pergunto: como você, enquanto presidente da ANPPOM e com uma visão sistêmica da instituição, percebe que essa temática tem sido trabalhada? Se estiver sendo trabalhada, como foi problematizada até os dias de hoje?

Presidente da ANPPOM: Acho que, assim, o espaço pra discutir isso, a educação musical escolar ou mesmo que fosse em outros espaços, o espaço privilegiado é a *Revista da ABEM*, porque é específica da educação musical. A ANPPOM é toda diluída e talvez o pessoal não mande tanto... Então pode ser que aconteça isso...

Estava fazendo a programação de sexta-feira do próximo evento e vi os textos de educação musical: tem muita coisa de ensino de instrumento ou, então, de solfejo, de ouvido absoluto e tal. Não tenho uma visão super precisa das produções de educação musical nem nos anais, nem na revista da ANPPOM, mas tenho a impressão que é um pessoal que fala mais da formação musical do ensino de instrumento que da escola. Então, é uma discussão que creio estar bem diluída, se é que vai aparecer, mas a cara da ANPPOM é mais música mesmo que pensar em escola ou em educação. Isso, eu acho que é uma característica geral e a

gente nos últimos congressos, quer dizer, não estou falando tanto da revista, estou falando mais da associação mesmo, a gente tem tentado buscar temas que atravessam as subáreas.

Uma proposta da gestão sempre foi de tornar a ANPPOM mais política, de tratar não de temas específicos de pesquisa, mas ver o que poderia ser comum a todo mundo. Então, a política agora é formação, antes foi produção de conhecimento e tal. Então, são discussões realmente que não vão ser focadas nem na revista, nem no próprio evento. Se você pegar os anais vai ter uma seção ou outra, até esse tem uma seção que fala do ensino de música na escola, a programação já está no ar. Mas mesmo quando se vai falar de escola, acho que é uma discussão não aprofundada, esse não é o foco.

Agora, acho que isso acontece na ABEM também, não só na revista, mas na própria associação, nos congressos. Acho que a discussão que a gente faz de escola não é a escola de fato. Não sei até se teu foco é mais a *OPUS*, a revista da ANPPOM. Ali, eu não me lembro de textos. Lembro que já foi tratada a questão de gênero com foco na escola. Tem um artigo meu que acho bem complicado resultante da tese, porque é muito prescritivo. Eu me toquei disso! É uma crítica muito forte aos professores e isso hoje eu mudei, quer dizer, hoje venho mudando. O que a gente encontra é muito: olha, esse é o método que vai funcionar, essa é a visão de educação que vai funcionar e não vai até a escola ver o que a escola quer. Então esse texto meu... Eu gosto de um monte de coisa na tese, mas hoje...

Também tem um artigo na *Revista da ABEM*, que li há uns tempos atrás, quando estava fazendo a revista *InterMeio* e falei: ih, caramba! Que foi isso que eu escrevi? Aí, cheguei para os alunos e falei: olha, isso aqui é o que vocês não podem fazer! Mas acho que realmente não é uma discussão principal, central e é característica da própria associação ser muito diluída. A educação musical numericamente é forte na ANPPOM, porque daquelas subáreas sempre tem mais trabalho de educação musical, musicologia e performance. A performance vem crescendo. Você viu que saiu um livro da Lia Thomaz? Não sei se você está na lista da ANPPOM! Ela analisa os anais da ANPPOM.

Pesquisadora: Na pesquisa, estou analisando as *Revistas da ABEM* e as revistas da ANPPOM e tenho observado que a educação musical, enquanto subárea na revista da ANPPOM, está marginalizada, sendo pouco trabalhada mesmo quantitativamente.

Presidente da ANPPOM: Mas você comparou com as outras subáreas, por exemplo, a etnomusicologia, a musicologia?

Pesquisadora: Não, esse não é um dos meus objetivos!

Presidente da ANPPOM: Porque eu não acho que ela esteja sub-representada. Até acho que tem menos trabalhos. A impressão que tenho, mas é só impressão, é que tem menos trabalhos de educação musical na revista. É uma revista da área de música, então vai ter tudo. Mas acho também, por exemplo, que a etnomusicologia também tem muito pouco. Talvez você tenha mais de musicologia, teoria e análise; talvez essas sejam áreas mais comuns. Alguns assuntos da etno e da educação musical, que são subáreas mais humanistas, vão falar mais das humanidades em geral do que da música em si, então vão ter menos aceitação. A *OPUS* é uma revista com mais cara de música que de educação, como é a *Per Musi*, acho que todas as outras, a *Hodie* lá da UFG. E a gente tem muito mais subáreas, na ANPPOM tem nove. Tem essas três fortes numericamente, mas você realmente não vai ver nenhuma bem representada na revista, porque a revista acolhe todas.

Pesquisadora: Bem, você trabalha com a questão da epistemologia da educação musical escolar, aliás, é uma das poucas pesquisadoras na contemporaneidade que tem usado esse termo. Por isso, quero saber: como tem visto as abordagens acerca da epistemologia da educação musical escolar? Como estão as discussões dos pesquisadores do campo? É um tema emergente ou algo que está desaparecendo do debate?

Presidente da ANPPOM: É, não acho. Vou voltar a essa história... Estava falando dos fóruns, não é? Eu tenho uma ligação grande – atuação na graduação, orientação de estágio pesquisa, essas coisas todas – com a educação básica. Como eu assumi coordenação de pós, trouxe essa cara de pós-graduação, mas a minha praia... Acho que viveria sem a pós-graduação e não viveria sem a graduação. Então, eu tenho uma vida dupla! Mas sobre estudar, acho que não. Acho que tem o seguinte, que é um pouco o que me levou a fazer aquele trabalho que saiu e que eu já venho estudando há algum tempo. Dentro dessa história: ah, eu quero me tornar pesquisadora! Como é que vou me tornar pesquisadora? Eu consegui perceber o quanto estava vinculada à escola de diferentes maneiras.

Eu sempre fui professora de piano, não tinha ligação nenhuma com a escola, mas aí comecei a me preocupar com isso. Fui para o mestrado, estava com o modelo de Swanwick de apreciação, mas tinha essa história: a ideia é a música na escola, então, é ver como os alunos se desenvolvem musicalmente na escola. Nem toquei em escola – tanto que podia ser na escola, na clínica, na ONG, o que fosse – mas tinha uma preocupação com essa história do contexto escolar.

Depois, a tese é bem da escola mesmo. E é um movimento que é ouvir o que as pessoas têm a dizer, ouvir os documentos, ouvir os textos, mas é trabalhar um pouco com essa ideia de representação. Então, como é que a educação musical está representada para os professores, os pesquisadores, etc. e tal? Eu custei para me tocar de certa empáfia da área, inclusive minha, por isso falei mal desse texto aí da tese, que a gente chega dizendo o que tem que ser. E nessas a gente perde a oportunidade de conhecer a escola de dentro pra fora.

Fui me aproximando com o estágio, orientando estágio. De repente, queria certas coisas, fui para a escola e falei: opa, mas é o oposto do que eu estou falando e é maravilhoso! Isso foi muito bacana. Fui aprendendo, fui mudando a minha maneira de ver a escola, porque estava perto da escola como orientadora de estágio e tal. Os alunos traziam isso e isso foi mudando.

Depois, também, recebendo alunas de mestrado e doutorado que tinham um vínculo muito grande com a escola. É gente que vinha da escola e que mudava a minha maneira de ver. Comentei lá nesse fórum agora do PIBID, eu tenho um pé atrás com o PIBID, porque acho que a gente não aproveita o PIBID, que a gente não olha para a escola. A gente quer chegar lá e impor uma cultura de ensino de música que vem de outro lugar. É o que a gente está vendo aqui, essa prática musical, essas atividades musicais, então você tem um fazer musical que é muito maravilhoso, sem dúvida, mas a gente pega isso e coloca ali dentro sem se deixar abalar pelo o quê a escola é. A escola vai gostar, tal, mas a ideia de educação básica, de uma formação básica, não é nem isso, essa ideia de formação humana também, mas quando você está na escola é uma formação geral. O que é essa formação geral? Como é que a gente entra nisso?

Tenho a impressão que a nossa produção da área olha muito pouco. Trabalhos mais antigos vêm com uma visão muito crítica como é o caso do meu. Tem aquele outro *O que faz a música na escola?*, um antiquinho que eu participei, que está tudo bem, você vai ouvir, ouve, mas, no final, fala que está errado, aquela história de: não, a música serve para isso, serve para aquilo outro!

O Luis estava numa defesa de mestrado, em que a mestranda mapeou a implementação da Lei nº 11.769/2008 no interior da Bahia, numa microrregião, com as secretárias de educação. Tinha gente que falava assim: a música traz muita alegria. E na banca foi criticado: olha, está sendo dito isso e você não fala nada? Isso é muito pouco! Mas por que é pouco? Se para a escola traz alegria, por que vou dizer que isso não é bom? Então, acho que a nossa

postura é muito prescritiva no sentido de não se deixar tocar pela escola. Toda uma tradição, toda uma cultura escolar que está ali construída e tal ficam num vácuo.

A gente não abre mão disso que a gente vê ali – o acorde, o canto – e as pessoas estão indo para escola para outra coisa. Não sei se te respondi... Mas acho que a gente não tem estudado de um jeito bacana. Assim, a gente não tem estudado a escola, a educação musical escolar olhando para a escola.

Eu falei no fórum, inclusive questioneei o presidente, porque o presidente falava da musicalidade, porque a contemporaneidade e a musicalidade estão na moda, não é? Então, algumas professoras vinham com essa angústia: o que eu vou fazer? Vamos pensar qual é o conceito de musicalidade. E qual o conceito de escola? A nossa discussão fica muito no campo da música e esquece esse lugar específico que é a escola. Talvez a gente tenha um olhar muito mais generoso, isso eu já falei há algum tempo, com as ONG's, com todos esses outros espaços. Ali a gente entende, tudo é bonito e tal. A escola a gente chega e mete a boca: que a escola é rígida, é uma prisão, é a grade e tal. Então a gente não olha, não vê o quanto aquilo ali pode ser bom para as pessoas.

O que a gente viu hoje é um espetáculo de escola. Os alunos estavam de uniforme. Quer mais fórum escolar do que uniforme? Tem que estar todo mundo igual, homogêneo e tudo. E era um trabalho. Aí eu posso chegar e simplesmente criticar aquilo: ai que rigidez, não tem que ter uniforme! Mas por que se usa uniforme? Qual é o sentido do uniforme? O uniforme faz diferença para os alunos? Então, é um olhar de dentro para fora. Não é nem um olhar da educação, acho que é um olhar da instituição escolar e, é claro, a educação ilumina, mas não é pegar só as teorias da educação, é pegar as pessoas que estão ali dentro, as que frequentam a escola, até diante dessa autonomia toda, e tentar construir alguma teorização sobre a educação musical escolar a partir disso.

Isso é o que eu gostaria de fazer, mas sou uma pessoa dos livros, dos documentos. Como estou do outro lado, também tenho dificuldade de ir lá, mas vai ser o próximo projeto, de começar a ver esse de dentro para fora mesmo, sem as minhas prescrições. Eu tenho os meus ideais de educação musical para a escola, mas não estou na escola; eu oriento o estagiário, mas apenas oriento, quem vai decidir é a supervisora. Acho que a gente tem muito ainda que falar sobre a escola. Aproveitar PIBID, essas novas diretrizes da formação e ser menos prepotente.

Pesquisadora: No texto que escreveu para a revista *InterMeio* de 2013, você explicita a dicotomia entre a pesquisa e a prática pedagógica, evidenciando alguns elementos que as diferenciam e outros necessários para que essa diferenciação seja minimizada e transformada em diálogo. Ao compor isso, tenta entender como as pessoas que escrevem sobre a educação musical têm pensado a educação musical na escola. Você acha que os pesquisadores do campo da educação musical estão engajados em tentar esmiuçar, analisar, pensar sobre os conhecimentos musicais escolares?

Presidente da ANPPOM: Não, acho que não. Estou conversando muito com um colega sobre uma coisa que aparece muito nos textos: a música como área do conhecimento. O que isso quer dizer? Eu cansei de escrever isso.

E essa é a ideia do conhecimento escolar, que não é a mesma coisa. Se pego hoje, por exemplo, aquela apresentação: acho que aquilo não é conhecimento escolar, é uma prática de referência à prática profissional. O que dá para ver no coro, ou talvez o escolarizado ali, é aquilo que você faz na cabeça do tempo, fica mais quadrado, porque é coro, não é escola. Então, o que eles levam é o esquema de oficina. Eu pego uma prática que está em um lugar fora da escola e ponho dentro da escola. Quando isso gera espetáculos, a escola gosta. Aí a gente tem a formação de grupos, de bandas, de coros... Mas acho que a gente não está pensando naquilo como formação escolar entendida como essa educação “geralzona” ou uma educação básica que vai ser base para uma série de outras coisas: é base para você ver televisão, entrar na faculdade, conseguir viajar, conseguir um emprego. É uma base de conhecimentos que te permite estar no mundo, interferir no mundo, essas coisas todas, que a gente sabe ser muito polêmica.

O que espero de tudo que acontece na escola é que contribua para essa formação. E ali, por exemplo, não sei o que é, acho lindo ver, acho que todo mundo deveria fazer música, acho uma delícia. Sou meio frustrada por querer ser pianista, não virei e tal, então acho muito legal essa relação. Mas acho que isso não é uma formação escolar. Isso não é conhecimento escolar, aquilo é um conhecimento que vem de outro lugar, é inserido na escola, tem aceitação, só que ficou uma parte.

Conhece o Faria Filho? Ele foi numa banca de certa aluna faz um tempão e perguntou isso. A aluna estava falando sobre sociabilidade em Uberlândia em vários espaços. E ele falou, quer dizer, ele focou na escola, ela quase não falou nada da escola. E aí ele fez essa

pergunta: será que a música não se submete aos processos de escolarização? Acho que talvez tenha isso, que a gente se submete pouco.

Outro caso. Fui banca em uma tese que tratava dos projetos PIBID em Minas Gerais e só tinha um projeto que tinha cara de escola. Em minha opinião, a preocupação não era com o conhecimento musical, a preocupação era com a formação do sujeito. Então, a gente coloca o conhecimento primeiro. E acho que quando falo em conhecimento escolar digo do conhecimento que está servindo para a formação, não essa coisa iluminista: vou aprender física, química, música e tudo isso vai me tornar um sujeito melhor. O conhecimento como algo de fora e, então, eu passo a fazer parte disso. Não sou eu, não tem sujeito.

Sabe a Elizabeth Macedo? Eu a admiro muito e ainda vou entender tudo o que ela escreve que é um pouco isso: eu saio de onde estou, de uma situação em que não sei alguma coisa, não canto, não toco e passo a cantar e tocar. Claro que ele pode me fazer muito feliz e tudo mais, mas não sou eu, não é o sujeito, é algo que está fora. Acho que a gente trabalha muito com isso e isso, em minha opinião, revela que a gente não está pensando num conhecimento escolar entendido, na minha perspectiva, como um conhecimento que serve para uma formação geral, uma formação básica.

Eu não sei o que tocar piano e tocar violão vai trazer para a sua vida além de saber tocar piano e violão. E acho que na escola tem que servir, e esse é o sentido do servir, que é algo que sempre foi rechaçado pela nossa área, que, aliás, você não pode ajudar as outras áreas, mas por que não? Se o teu foco é a formação do aluno tanto faz, o que interessa é o aluno. Então, se ajuda em outras áreas está ótimo. A gente não pensa assim, nosso foco é na música e não nessa mediação, até da transposição didática, essas coisas, visando à formação. Costumo brincar com um colega: tem pessoinhas ali na nossa frente. A gente esquece as pessoinhas e pensamos somente na música.

Acho que a nossa discussão de conhecimento escolar ainda é muito incipiente. Inclusive, quando a gente fala em áreas de conhecimento, o que a gente quer dizer? Epistemologia, palavrinha que eu morro de medo, é chique. Todo mundo tem epistemologia, até eu tenho uns textinhos, os primeiros, depois fui tirando isso. Lembro que conheci um filósofo, aí perguntei: o que você faz? E ele: teoria do conhecimento! Nunca mais usei epistemologia.

Mas tem isso, da gente falar o que entende por área do conhecimento. Há outro aspecto sobre o qual tenho conversado bastante com um colega: quais são os conceitos

fundantes da área? Quando falo o que vou ensinar para o aluno: ah, vou ensinar pulso, ritmo, textura. Esses não são conceitos fundantes, são materialidades. O que está quando faço música? Tem esses meninos aí que a gente viu. Para chegarem naquilo ali, o que tem? Tem que saber que música é som no tempo, que música é prática social. Então, essa base anterior, acho que a gente não tem, de falar sobre a natureza da música.

Pesquisadora: Você acha que a gente não tem nem na escola, nem na área ainda?

Presidente da ANPPOM: Não tem nem na área! Se você pegar os currículos ou textos sobre currículo é muito essa história dos elementos musicais baseados na organização de Swanwick. Mas se eu não entender música como organização, como tempo... Acho que a gente fala muito pouco de tempo. Não consigo tocar se não tiver essa sensação, essa clareza do tempo. Não vou ter essa experiência legal, se não viver o tempo pela música.

Acho que essa é uma discussão: talvez a gente não consiga tornar escolar o conhecimento. Dar uma cara para essas palavras, porque a gente está deixando de lado uma parte mais de filosofia e teoria da música. A gente pegou o meio e não tem as pontas. Então, falo dos elementos, falo de material e expressão, mas tenho que saber o que veio antes, o que é fundante na área, a natureza dessa prática, e como é que isso vai impactar a vida do sujeito na educação básica. Acho que é um tremendo furo que a gente tem.

Você que orienta estágio também... Você está ali, aí o aluno se perde no planejamento e diz: ah, vou cantar, tocar, fazer um jogo. Para quê? Para que você vai fazer tudo isso? Pra ele aprender música? Por que ele vai aprender música? O que me incomoda tanto nesse evento aqui é isso: é esse excesso de música, o que é maravilhoso, mas me incomoda assim... Mas isso não é suficiente para ir para a escola. Isso é suficiente para ter experiências significativas com música. Na escola, acho que a gente tinha que fazer outra coisa.

Pesquisadora: Você pensa que na escola os educadores musicais não têm clareza com relação a isso, nem mesmo algumas pistas?

Presidente da ANPPOM: Acho que não! Não sei também, mas do que tenho lido... Gosto muito das coisas da educação física! A Elizabeth Macedo... Comecei a ficar encantada de estar mais no estágio e ver esses nossos textos, tal. No fundo, o que a gente quer? A gente quer ensinar música na escola. Mas a gente não pergunta o para quê. É um pouco isso. Aquela expressão em inglês, *taking for granted*. Então: oh, está garantido que isso aí vai tornar o sujeito melhor: o que acontece? E aquele que não gosta? Ou o cara que se sente arrasado porque não tem a facilidade do colega? Ou aquele que não é contemplado com um repertório?

Então, assim, não é garantia de nada. O conhecimento em si não é garantia de nada. Acho que é um pouco isso. Não conheço bem a Elizabeth Macedo, porque acho muito difícil de entender. Mas o foco não é o conhecimento, o foco é o sujeito e a gente ainda discute muito focado no conhecimento.

A própria ideia dos métodos: é uma fissura com o método na nossa área, não é? Legal, tenho que conhecer o Schafer, não sei o quê, aquele livro lá, *As pedagogias e a educação musical*, muito legal. Aquilo ali não serve para nada se você não souber encaixar numa proposta tua, que é um projeto educativo, não num projeto de formação musical.

A gente fez um trabalho, esse eu já escrevi em algum lugar, acho que foi até na ABEM Centro-Oeste, depois coloquei num dos editais também, que o Wayne Bowman fala uma coisa assim: que as experiências musicais não são necessariamente experiências formativas, acho que isso é o central. Uma tese provisória minha, uma impressão que eu especulo: que a nossa área confunde experiências musicais com experiências formativas. Então, basta fazer música que isso me torna um sujeito diferente, um sujeito humano, um sujeito cidadão, um sujeito crítico... Mas a gente toma uma pela outra e isso talvez tenha a ver com certo pé atrás que a gente tem com a própria ideia do ensino. Esse ensino que você vai lá, que você interfere na vida do sujeito.

A escola é uma primeira linha de interferência. Tem que assumir que é interferência. Não posso deixar o cara fazer qualquer negócio. Se estiver batendo no colega dele, tenho que dar um para-te quieto. Tem que ter essa intervenção. E talvez a gente também tenha um pouco esse ranço da tal da pedagogia tradicional, um ensino mais rígido.

Mas acho que o ponto é esse, que a gente toma as experiências musicais como experiências formativas e não pensa que, por exemplo, quando falo em formação no curso de licenciatura, num curso de bacharelado, ou numa escola de nível médio-profissionalizante estou falando de uma coisa, quando falo formação na educação básica é outra coisa. É essa outra coisa que a gente não chega muito perto.

Pesquisadora: Farei uma última pergunta.

Presidente da ANPPOM: Não, tudo bem eu estou falando muito!

Pesquisadora: Enquanto presidente da ANPPOM, você acredita que a associação poderia lançar mão de alguns mecanismos para, de algum modo, incrementar ou o debate, ou uma prática educacional diferente?

Presidente da ANPPOM: A ANPPOM é uma associação de pesquisa e pós-graduação, o foco vai ser sempre esse. É diferente da ABEM que é híbrida, vai para muitos lugares. Na ANPPOM, o aspecto híbrido talvez seja ter o científico e o artístico, que é o da própria área da pós-graduação. Não consigo ver uma ação prioritária, específica, única. Talvez por isso: a gente não tenha feito isso, porque a gente tinha outra proposta que era de unir a área. Tenho alguns amigos que falam: nossa isso é ótimo, o teu único defeito é ser da educação musical! É meio uma piada, mas é verdade. Tem esse papo: você não sabe música. Já ouvi de gente muito importante que a educação musical deveria estar na educação e não na música.

Como eu recebi um voto de confiança, não de todas as pessoas, mas de boa parte dessas pessoas que acham que a educação musical não apita muito, ou não é uma área muito sólida, tive essa preocupação de nunca puxar a brasa para o meu assado. A educação básica e a formação de professores não aparecem, não apareceram nesse tempo todo, nesses quatro eventos, nesses quatro anos. Acho que, então, tem tanto por realmente não aproveitar esse espaço, não correr o risco de tipo: ah, você está aproveitando a associação para discutir uma coisa que é cara a você? Mas também pela proposta de tentar dar uma cara de área de música. Esse é um assunto muito específico.

Se eu falo em formação em nível superior é um assunto que interessa, ou que deveria interessar, a todas as subáreas, mas nem isso consigo ver. O que acho que dá para a gente fazer é atingir indiretamente via pesquisa em pós-graduação, isso sim! E focando em aspectos mais gerais que são esses da qualidade da pesquisa, de um trabalho consistente. Eu também acabo fazendo isso, mas é um pouco essa ideia, do que fora o fórum de pesquisa, que você discuta a qualidade dos trabalhos, os modos de fazer pesquisa. Mas não consigo, acho que não me sentiria bem, privilegiando uma ou outra área, um tema, porque entendo a ANPPOM como uma associação que tem que tratar do que é comum. Acho até que não vai ser uma associação da pesquisa mais específica, dos temas específicos.

Essa história do conhecimento artístico, os temas que a gente têm... Dois anos com produção de conhecimento, de tratar de diferentes maneiras. Então teve a história da diversidade, acho que isso é muito mais impactante, você trazer essa discussão de diversidade pode impactar na escola. Isso pode impactar um formador e, espero, impacte tantos outros. A gente optou por fazer discussões muito gerais de coisas que vão levar a todo mundo, mas não sei, até por ser talvez uma coisa que poderia ter sido feita. A gente não fez estudos... Se a

associação tivesse mais perna... É que a gente tem que fazer muita burocracia, essas coisas. Seria muito bacana tratar dessa relação da pós-graduação com a educação básica, por exemplo. Isso, de certa forma, com a pesquisa eu fiz numa outra situação. Como a CAPES pede ter esse vínculo com a educação básica, então, isso eu acho que era uma coisa que a gente poderia ter incentivado ou até conduzido estudos pra fazer. Mas não imagino uma ação mais focada. Tenho uma posição assim: sou bem mandona, mas essa indução eu acho difícil de fazer na associação por ser minha área e por saber que a área ainda sofre algum preconceito. Vi outras pessoas de outras áreas puxando a associação para própria área e achei muito desagradável.

Para a gente, para ter a área, para ter um sentido de área... Eu me lembro de ter ouvido uma fala assim: ah, queria que a gente tivesse uma ciência da música como as ciências sociais! Pensei: essa pessoa quer que seja musicologia! Mas uma grande ciência que cuidasse de tudo. A gente tem uma grande fragmentação na área de música que é bastante perigosa. Você tem a Associação Brasileira de Cognição, a de Musicologia, a de Sonologia... Você vai pulverizando e nós ficamos muito fracos. Se a gente ficar brigando, a gente não vai ser nem formiguinha.

Então, a história com a ANPPOM é mais essa: você tem que ter a cara da música, não tem uma ciência da música, mas tem uma prática social que envolve pesquisa, formação e essa pesquisa é antropológica, sociológica, psicológica, etc. Tem que ter uma cara para a gente se unir um pouquinho mais. Isso sempre me preocupou bastante, porque acho que tem uma fragmentação perigosíssima e aí a gente fica nessas fronteiras. Por exemplo, o que estou te falando, aquela história dos conceitos fundantes, tenho que ir para a teoria da música, não irei encontrar isso na educação musical.

O artigo do Kraemer que todo mundo cita, eu inclusive. A gente não sabe do que está falando! Aquela ideia da intersecção, como que música e educação se relacionam, que às vezes acho que a gente pegou um pouquinho da educação e um pouquinho da música, só o que interessa. Aí, se eu pego um pouquinho da educação, um pouquinho da música e um tiquinho de nada da escola, aí não tem o que fazer! Isso é difícil para caramba.

Eu falei isso na ABEM Centro-Oeste, falei que a gente precisa estudar mais. Acho que a gente tem que estudar essas coisas, a gente tem que ir à gênese. Também não estudo, estou indo, estou tentando ir para trás! Como durante muito tempo só toquei piano, tenho muito

furo de formação. Acho que a gente tem que começar a voltar um pouquinho mais para trás para ter pilares.

Acho que meu novo parque temático são os conceitos fundantes: onde me penduro? Onde me seguro? O que me sustenta? Gosto daquela história dos prédios de Brasília de pilotis. A gente tem um prédio que não tem aquelas perninhas, ou então tem umas perninhas que são muito fraquinhas, ou tem aquelas perninhas que nem sei o que são. Acho que essa ideia de você falar de epistemologia está na boca do povo: o que é epistemologia? Ah, o estudo do conhecimento, teoria do conhecimento: o que é conhecimento? O que é teoria? outra coisa que a gente fala muito, música como prática social, a educação musical é uma prática social: o que significa essa prática social? Acho que tem uma série de coisas que a gente vai falando e sei lá.

Vou voltar para o que estava falando no início: está cheio de escola bacana que faz coisas lindas e a gente não vai lá, porque a gente sabe que a escola não presta. Tive seis meninas que defenderam agora. Têm dois trabalhos de entrar na escola, um é na EJA, uma escola freireana. Então, fui lá e conversei com as professoras e com os alunos. É a escola dos meus sonhos: o que menos interessa é o conhecimento, o foco é no sujeito, esse sujeito estourado que não lê, que não tem acesso ao mundo. O que a música vai fazer ali? Não é dizer essa coisa: primeiro você dá o pão e depois você dá aula, não é isso. Mas a música tem que entrar em um projeto maior, em um projeto educativo. Aí que entra o educar, vou educar aquelas pessoas que são jovens e adultos excluídos, ferrados e tal. Tem um cara de dezoito que já foi excluído e outro de oitenta que não sabe ler: o que a música faz nesse lugar? O que a música faz pelas pessoas e o que as pessoas fazem pela música? Foi um trabalho muito legal de ver.

Tem outro que é da educação infantil. A aluna entrevistou professores licenciados em música que estão indo para a educação infantil no município e aí é um pouco isso: como é que eles entram e tal. Tem um pouco essa briga entre educação e ensino.

Assim como esses dois trabalhos mostram uma escola linda, está cheio de outras escolas legais que às vezes a gente nem chega perto. É como se eu não tivesse o que aprender com aquilo. Não vou dizer que é um paraíso, vejo lá com o estágio, tem um conflito grande dos estagiários, dos sete. A gente está indo, a gente discute, fala, fala, fala e está caminhando. E tem muito o quê aprender com o que é possível, com o que eles querem.

Às vezes tem escolas em que isso que a gente viu hoje de você pegar uma lógica que não é escolar, encaixar ali, a escola se molda para receber aquilo, porque aquilo é importante para ela. Então está bom, quem sou eu para falar que não? Não é o que eu queria, não é o meu sonho de consumo, mas a escola achou um jeito de fazer com que aquilo contribua para a formação das pessoas, etc. e tal.

Acho que esse é o movimento que a gente tinha que fazer, talvez buscar esses pilares para ver o que a gente fala, ver se se sustenta, porque acho que boa parte das coisas que a gente diz não se sustenta. A gente escapa muito fácil. Acho que pensar nesses pilares e olhar de uma maneira mais generosa para as escolas, para o professor, para esse lugar cheio de grade, de coisa, de uniforme, de cadeirinha, de cachorro, bate aquele sino... Escola é isso, há quem diz: não inventaram nada melhor para colocar no lugar. Acho que a gente tem que olhar para esse lugar com o que é. Não é para aceitar, para dizer amém, mas para ver como a gente pode fazer uma conversa, conversar com a escola e não ensinar para a escola o que ela tem que fazer.

Uma última coisa, quando o Nóvoa lá em Pirenópolis debateu aquela história de devolver a formação de professores para os professores. Ele faz uma crítica linha dura dos formadores: ah, você são bacharéis e estão dizendo como é que vai dar aula na licenciatura? Eu sou bacharel e digo mesmo como tem que dar aula, porque estudei para isso. A licenciatura me garantiria algumas coisas, mas o doutorado me garante outras. Não vou ensinar o sujeito a dar aula, a se portar na escola... Ensino algumas coisas, ensino uma parte disso tudo, mas não sou a professora da escola. Posso ser um modelo para refletir, para fazer o planejamento, mas não para atuar ali na hora. Não tenho problema com isso, em saber que faço um pedacinho de uma parte.

Aquela história da profissionalização, você tem os saberes daquele ofício e o reconhecimento, tem um lado que eu não vou poder fazer mesmo. Até acho que o Nóvoa fala tudo isso e a gente está comprando, mas na Europa as licenciaturas são diferentes. A gente tem essa aproximação com a escola desde o início, eles não. Aqui, acho que a gente já está chegando mais perto, acho que o nosso modelo é mais legal. Acho que cabe a cada um fazer o que lhe compete, com sinceridade, sem picaretagem. Não posso chegar e falar o quê o sujeito vai fazer lá, vou dizer parte disso. Se não posso dizer para o meu aluno, vou dizer para o professor que já é licenciado? Aí é feio, não é? Não quero que ele me diga como tenho que pesquisar, por que vou dizer para ele como lecionar? Quero que ele me traga problemas, que

me questione, que critique meus trabalhos. Eu estudo para ter algumas respostas, acho que é isso.

Pesquisadora: Luciana, chegamos ao fim, obrigada por contribuir!

APÊNDICE C

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical

Pesquisadora responsável: Profa. Me. Thais Lobosque Aquino, sob orientação da Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ

CEP/CFCH: Av. Pasteur, 250, Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar - CEP 22290-240 – tel: (21) 39385167

Contato: Rua Santa Clara, 164/1003, Copacabana - CEP 22041-012 - tel: (21) 974294224 – tlobosque@hotmail.com

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em responder às questões da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora responsável deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a conceder a entrevista. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Breve resumo do estudo: Investigar a(s) epistemologia(s) da educação musical no universo da educação básica a partir de pesquisa documental com as Revistas da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) e as Revistas Opus da Anppom (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), além de realização de entrevistas com os presidentes das respectivas associações.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta às questões da entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e para a área de educação musical sem benefício direto para você.

Riscos: A resposta às questões da entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

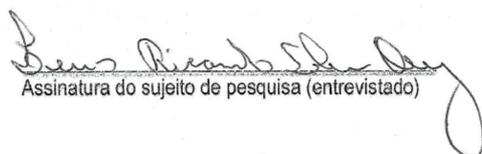
Gravação em áudio: As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora responsável. Se você não quiser ser gravado em áudio, não poderá participar deste estudo.

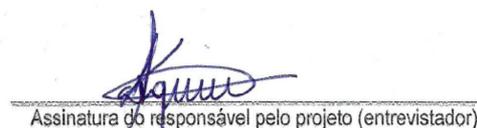
Sigilo: O seu nome, direta ou indiretamente, aparecerá ao longo do trabalho. Se você não concordar em ser identificado, não poderá participar da pesquisa.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
RG: 7.285317, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Rio de Janeiro, 10/11/2014


Assinatura do sujeito de pesquisa (entrevistado)


Assinatura do responsável pelo projeto (entrevistador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical

Pesquisadora responsável: Profa. Me. Thais Lobosque Aquino, sob orientação da Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ

CEP/CFCH: Av. Pasteur, 250, Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar - CEP 22290-240 – tel: (21) 39385167

Contato: Rua Santa Clara, 164/1003, Copacabana - CEP 22041-012 - tel: (21) 974294224 – tlobosque@hotmail.com

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em responder às questões da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora responsável deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a conceder a entrevista. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Breve resumo do estudo: Investigar a(s) epistemologia(s) da educação musical no universo da educação básica a partir de pesquisa documental com as Revistas da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) e as Revistas Opus da Anppom (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), além de realização de entrevistas com os presidentes das respectivas associações.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta às questões da entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e para a área de educação musical sem benefício direto para você.

Riscos: A resposta às questões da entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Gravação em áudio: As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora responsável. Se você não quiser ser gravado em áudio, não poderá participar deste estudo.

Sigilo: O seu nome, direta ou indiretamente, aparecerá ao longo do trabalho. Se você não concordar em ser identificado, não poderá participar da pesquisa.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu Louana Marta del Ben
 RG: 16.236.376, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Rio de Janeiro, 20/07/2015

Louana Marta del Ben

Assinatura do sujeito de pesquisa (entrevistado)

Thais Lobosque Aquino

Assinatura do responsável pelo projeto (entrevistador)