

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERICKSON RODRIGUES DO ESPÍRITO SANTO

**GRANDE MÚSICA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REFLEXÃO
ÉTICA/ESTÉTICA PARA NOVOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

FREDERICO WESTPHALEN

2023

ERICKSON RODRIGUES DO ESPÍRITO SANTO

**GRANDE MÚSICA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REFLEXÃO
ÉTICA/ESTÉTICA PARA NOVOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito final à obtenção do grau de Doutor em Educação.
Orientador: Dr. Arnaldo Nogaró.

FREDERICO WESTPHALEN

2023

E78g Espírito Santo, Erickson Rodrigues do
Grande música, alteridade e educação musical : uma reflexão
ética/estética para novos processos pedagógicos / Erickson Rodrigues do
Espírito Santo. – 2023.
179 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.
Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro.

1. Educação musical. 2. Alteridade. 3. Grande Música. 4. Indústria
Cultural. I. Nogaro, Arnaldo. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Campus Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

1.2 Direção do Campus

Diretor Geral: Prof.^a Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Bel. Alzenir de Vargas

1.3 Departamento/Curso

Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação –

Coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1.4 Linha de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas

1.5 Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

1.6 Orientando

Erickson Rodrigues do Espírito Santo

1.7 Temática

Educação musical

Erickson Rodrigues do Espírito Santo

Grande Música, Alteridade e Educação Musical: uma reflexão ética/estética para novos
processos pedagógicos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito final à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Claudionei Vicente Cassol
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Luci Teresinha M. dos Santos Bernardi
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

Frederico Westphalen
2023

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma maneira permitiram que esta tese se concretizasse.

Em primeiro lugar quero agradecer a minha família pela paciência e perseverança. Minha esposa Claudia com amor, pois sem dúvida ela é a minha primaz incentivadora nesta caminhada. Minha **dileta** filha Catarina a quem ofereço de forma incondicional esta tese.

Ao Professor e Amigo Rafael Duarte Oliveira Venâncio pelas conversas que me foram de grande valia neste percurso formativo.

Aos membros da banca pelas dicas que soaram como um *sulear* nesta construção acadêmica.

E, por fim, não há palavras para expressar o sentimento que tenho pelo Professor Doutor Arnaldo Nogaro, meu orientador. Mas, seria indelicado não dizer nada sobre Ele, pois bem vamos lá: “Uma pessoa amável, com um fino trato, uma elegância com o outro, sempre solícito, me deu plena autonomia nesta tese, um verdadeiro paizão. Porém, um paizão também nos chama a atenção e até nisso ele sabe fazer com sutileza”. Obrigado Mestre pela parceria.

Contudo, a minha fé não me permite deixar de agradecer ao Grande Arquiteto do Universo que iluminou meus passos nesta jornada. Pois, Ele é “O Alfa e o Ômega, o Primeiro e o Último, o Princípio e o Fim.”

Disse

“Se a isca não foi abocanhada, a culpa não é minha. Não havia peixe”

Friedrich Nietzsche

“Plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. Três coisas que cada pessoa deve fazer durante sua vida.”

José Martí

“Vas bien”
Camilo Cienfuegos

RESUMO

Ao ressaltar a perda de alteridade da Grande Música, em face da Indústria Cultural e a relação ética/estética à luz da razão própria, vemos de uma forma dialética o prejuízo musical que a Grande Música sofre na mídia sob o ponto de vista de horizonte musical. Assim, o presente trabalho, apoiado em Adorno, Levinas e Marx, que trata sobre a diferença entre a Grande Música e a música de massa como estilos musicais distintos, critica o atual cenário massivo da música como mercadoria cultural, por meio da alienação e do fetiche, avaliando a relação ética/estética da Grande Música onde, de um lado, há um ideal de beleza pela experiência estética e, de outro, há a alienação e o fetiche como início do declínio da conduta musical o que acarreta na perda da alteridade pedagógica musical. A situação possui implicações pedagógicas que esta pesquisa pretende abordar. Já tendo por base as teorias de Freire faz-se relação com a educação musical vinculada à ética/estética à luz de uma pedagogia autônoma que construa uma alteridade musical formativa. Portanto, propõe-se como problema: em quais contextos, circunstâncias e acontecimentos a educação musical, vinculada a ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma? O objetivo geral será de identificar contextos, circunstâncias e acontecimentos nos quais a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma para criar possibilidades de fortalecimento das humanidades na escola. A tese está assentada no estabelecimento de novos processos pedagógicos formativos musicais, calcados na relação ética/estética de autonomia e de liberdade, buscando uma educação emancipatória tendo como base os temas geradores do Século XXI. A pesquisa é teórica, de natureza qualitativa, com enfoque teórico hermenêutico. A análise de dados é de conteúdo, tendo o referencial teórico que a sustenta nos seguintes autores: Emmanuel Levinas, Karl Heinrich Marx, Paulo Reglus Neves Freire e Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. A busca aqui é por uma formação pedagógica musical que seja “suleada” pelos temas geradores vindos da Grande Música, vindos da Grande Música, valorizando a experiência de alteridade musical a partir dos contextos e realidades. Assim, a educação musical assumirá seu lugar enquanto percurso formativo em espaço integral, podendo ser vista como reflexo de um processo formativo demonstrando sua alteridade dentro da educação.

Palavras-chave: Alteridade. Autonomia. Educação musical. Grande música

ABSTRACT

While we highlight the loss of alterity of Great Music, considering the Cultural Industry and the ethical/aesthetic relationship through Reason itself, we can see in a dialectical way how much is the "musical damage" that Great Music suffers in mainstream media using the "musical horizon" as point of view. Thus, the present work, using Adorno, Levinas and Marx's theories, deals with the difference between Great Music and mass music as distinct musical styles, and also criticizes the current mass scenario of music as a cultural commodity, through alienation and fetish. Here we evaluate the ethical/aesthetic relationship of Great Music where, on the one hand, there is an ideal of beauty through aesthetic experience and, on the other, there is alienation and fetish as the beginning of the decline of musical conduct, which leads to the loss of otherness in musical pedagogy. This situation has pedagogical implications that this research aims to address. Using Freire's theories, a relationship is made here with musical education and Ethics/Aesthetics in the light of an autonomous pedagogy that builds a formative musical otherness. Therefore, we propose as our problem: in what contexts, circumstances and events does musical education, linked to Ethics/Aesthetics, relate to otherness as a formative and autonomous pedagogy? The general objective will be to identify contexts, circumstances and events in which musical education, linked to Ethics/Aesthetics, relates to otherness as a formative and autonomous pedagogy to create possibilities for strengthening the Humanities at school. This thesis is based on the establishment of new musical training pedagogical processes, using the ethical/aesthetic relationship of autonomy and freedom, seeking an emancipatory education based on the generating themes of the 21st Century. This research is theoretical, qualitative in nature, with a hermeneutic theoretical focus. The data analysis is Content Analysis, with the following theoretical framework: Emmanuel Levinas, Karl Heinrich Marx, Paulo Reglus Neves Freire and Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Our search here is for a musical pedagogical training that is "suleada" [turning the South as the main reference] using the "generating themes" coming from Great Music, valuing the experience of musical alterity based on contexts and realities. Therefore, musical education will take its place as a training path in an integral space, and will be seen as a reflection of a training process demonstrating its otherness within education.

Keywords: Otherness. Autonomy. Musical education. Great music

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - QUADROS

Quadro 1 – Tipo das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”.....	150
Quadro 2 – Região das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”.....	150
Quadro 3 – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”	151
Quadro 4 – Anos de defesa encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”	151
Quadro 5 – Informações das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”	152
Quadro 6 – Tipo das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”.....	154
Quadro 7 – Região das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”.....	154
Quadro 8 – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”	155
Quadro 9 – Anos de defesa encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”	155
Quadro 10 – Informações das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BASiS: Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUPEG; Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC: Ministério da Educação
SEMA: Superintendência Educacional e Artística
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEDU: Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCDB: Universidade Católica Dom Bosco
UCSal: Universidade Católica do Salvador
UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFCE: Universidade Federal do Ceará
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UnB: Universidade de Brasília
UnC: Universidade do Contestado
UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNISAL: Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

UNOESC: Universidade do Oeste de Santa Catarina

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	37
2.1 Cenário histórico e político da Educação Musical Brasileira	37
2.2 Tecnicismo predominante na educação musical	42
3 MÚSICA COMO MERCADORIA E CONSUMO: A IDEOLOGIA REGRESSA E MASSIFICADA DA INDÚSTRIA CULTURAL	47
3.1 A ideologia regressa da música como mercadoria e a ética/estética como resgate de uma educação formativa	47
3.2 Resistência à barbárie pela musicalização infantil: o “Não” à regressão da escuta ..	53
4 COMPORTAMENTOS MUSICAIS: ARTE ENQUANTO RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL	59
4.1 A analogia do fetiche, alienação e apaziguamento do comportamento musical e da regressão da escuta.....	59
4.2 A diferença entre a Grande Música e a música de massa a partir do esclarecimento da alienação e do fetiche como início do processo de decadência musical	70
4.3 A relação ética e estética da música e a perda da alteridade musical que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural	79
4.4 A eticidade humana na visão kantiana: ética/moral e imperativo categórico	84
5 ALTERIDADE EM LEVINAS, ASPECTOS DA GRANDE MÚSICA DE ADORNO DIANTE DA INDÚSTRIA CULTURAL E A RELAÇÃO COM A ÉTICA E ESTÉTICA EM FREIRE	92
5.1 A responsabilidade ética em relação ao Outro sobre a perspectiva da alteridade em Levinas e em Freire.....	92
5.2 A Grande Música de Adorno e a Ética/Estética em Freire como temas geradores constituintes possíveis para o século XXI	101
6 A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESSÊNCIA DO RESGATE DAS HUMANIDADES	119
6.1 A ação pedagógica na formação (<i>bildung</i>) no ensino da música na educação básica (ensino fundamental I): vivências e experiências	119
6.2 Conceito de Sulear e as canções folclóricas como contextos, circunstâncias e acontecimentos: constituição da Grande Música como ensino libertador no resgate das humanidades	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145

APÊNDICE A

INTRODUÇÃO

Qual seria a razão por um interesse pela Grande Música? E, do que se trata a Grande Música? Tais questionamentos são respondidos à luz deste conceito filosófico, a “Grande Música”, cuja finalidade é aquela que ajuda ver a alteridade e a autonomia na educação musical, auscultando como quaisquer tipos e gêneros de músicas podem contribuir para a autonomia do conhecimento e não para alienação pelo consumo, muito menos para o conceito de “regressão da escuta”, ambos cunhados por Adorno (2011).

A contar do conceito de Grande Música, se traz aqui a importância de vincular a ideia de Grande Música com a educação musical, fato demonstrado pela ausência de produções na última década. Década esta que, tal como devemos sempre frisar, é uma década em que houve amplas mudanças na Educação Brasileira, sendo a educação musical incluída nisto.

Claro que o conceito de “Grande Música” não pode sustentar radicalismos ao ponto de achar que apenas um tipo de música é a que deva ser objeto da educação musical. Muito menos utilizamos o conceito para depreciar as produções culturais brasileiras dos últimos tempos em âmbito musical.

Por Grande Música, inspirados em Adorno, mostramos que é a música feita sem as amarras do fetichismo da mercadoria, sendo calcada na experiência cultural e estética do popular e da tradição interna da música. Então, não estamos falando apenas de música clássica, mas também daquelas músicas que, atualmente, ganham o epíteto de “raiz”, tais como as folclóricas, cantigas, entre outras tradições. Isso abre espaço até para as facetas tradicionais de gêneros que, atualmente, são extremamente transmutados em mercadoria para o consumo. Se o capitalismo nos oferece o “sertanejo universitário”, lembremos de suas origens no “sertanejo de moda de viola” em um exemplo breve. A “Grande Música” é aquilo, dentro de um determinado estilo musical, que ainda não foi apropriado pelo fetichismo da mercadoria dentro da lógica do Capital.

Assim, a pesquisa aqui proposta busca trazer também a dicotomia entre a Grande Música e a música de massa como acontecimentos musicais distintos e de como a Grande Música é anulada nesta relação de alienação e consumo. Esquirol (2008, p. 19) demonstra preocupação ao se referir à “carência do Outro: a sociedade contemporânea se caracteriza muito mais pela indiferença e pelo consumo, que pelo respeito.” Estes questionamentos se apoiam nas contribuições filosóficas dos pensamentos de Adorno e de Marx, bem como da análise da perda

da Alteridade da Grande Música à luz do conceito de Rosto em Levinas, no que tange a ética como filosofia primeira.

Tal investigação será feita também em um contexto pedagógico, embasando-se no arcabouço teórico de Freire. A ideia é expor uma análise ética e estética da educação erigida na educação musical à luz de uma alteridade que considera a autonomia como capacidade e a liberdade como construção e reconstrução do que é proposto. Portanto, não é descartada a responsabilidade pedagógica do educador no que diz respeito à autonomia e a liberdade daquele que estará inserido no processo ensino aprendizagem musical.

A proposição investigativa tem como parâmetro o entendimento e a compreensão da Educação pela perspectiva de Paulo Freire, que traz a ideia de alteridade na educação por meio da autonomia e da liberdade utilizando-se da formação pedagógica a partir da assunção da educação musical dentro de um contexto reflexivo pautado na ética e na estética, muito além do bom e do belo. Assim sendo, construir uma análise educacional que erija este debate para a sala de aula trazendo a alteridade com bases pedagógicas formativas.

Destarte, o processo de construção da autonomia pela Grande Música só será edificado a partir de uma reflexão ética e estética que apontem novos processos pedagógicos musicais, a fim que a Grande Música assegure sua alteridade e, com isso, consiga um processo de ensino e aprendizado onde haja um horizonte educacional que abarque a ação pedagógica no contexto da educação musical.

Junto, surge a contingência histórica da Grande Música, precisamente nos dias de hoje, o paradigma de ouvir não só a música de massa que é toda música que atinge multidões, por conta do poder da mídia. A isto poderíamos denominar “sociedade do espetáculo” referida por Debord (2011) e por Esquirol (2008, p. 69), na qual impera o “[...] espanto pré-fabricado através de estratégias comerciais e de espetáculo de massa”. Suas letras são simplistas e seus arranjos não causam nenhuma dificuldade na interpretação, devido a isso estas obras alienam o ouvinte enfeitando-o de tal forma que torna a música mercadoria, um consumismo ensandecido. Segundo Crary (2016, p. 54), a lógica que subjaz aos mecanismos de mercado coloca o desejo de acumular objetos em segundo plano, “[...] o que está em jogo é a confirmação de que nossa vida, bombardeada de publicidade, acompanha os aplicativos, dispositivos ou redes disponíveis.”

Assim, podemos definir música de massa como aquela que está à serviço da sociedade do espetáculo referida por Guy Debord (2011) ou, em termos, mais precisos dentro da presente tese, à serviço da Indústria Cultural teorizada por Adorno e Horkheimer (). Podemos também

colocar, como forma de citação de definição, a forma de definição do termo por Adorno (1996, p. 74), onde a música de massa são os diversos: “[...] tipos de música [que] são manipulados exclusivamente à base das chances de venda; deve-se assegurar ao fã das músicas de sucesso que os seus ídolos não são excessivamente elevados para ele”.

Em contrapartida, a Grande Música é toda música que não serve ao consumismo midiático da Indústria Cultural, indiferente do seu estilo, erudito, sertanejo raiz, rock ou pop. O que vale para a Grande Música é a técnica, a poética, a experiência estética, a forma de execução e sua ação pedagógica, ou seja, o real motivo por trás de cada melodia de cada verso ou estrofe escritos, bem como a busca pela amplitude do universo estético/musical, pelas mais diversas manifestações musicais das diferentes culturas e épocas, compreendendo-as dentro de um conjunto sociocultural.

A pesquisa ao tratar sobre a Grande Música, alteridade e educação musical, busca uma reflexão ética e estética para novos processos pedagógicos musicais apresenta sua validação no campo pedagógico no contexto de uma construção de autonomia do conhecimento. Neste sentido, a partir da compreensão da importância histórica do objeto de pesquisa (Grande Música), é possível reconhecer as suas implicações técnicas, normativas e cogentes para além da visão simplista da música de massa causada pela falta de alteridade alavancada por meio do conceito adorniano de Indústria Cultural

Portanto, ao definirmos o *corpus* da pesquisa, o qual implica em coleções completas de textos, de acordo com algum tema comum, por outro lado, o *corpus* pode ter o sentido de seleção e não apenas textos, mas também qualquer material com funções simbólicas. (Bauer; Gaskell, 2015). Para tanto, definimos como *corpus* uma estrutura dual. De um lado, as categoria) de análise composta pelos amplos conceitos desta tese que giram em torno da alteridade, autonomia, educação musical e Grande música e como eles se correlacionam com a regressão da escuta pelo apaziguamento musical, e, de outro lado, a BNCC e o planejamento enquanto corpus de aplicação teleológica, visando uma proposição ao fim da presente tese. Assim sendo, para chegar nestes conceitos serão trabalhadas as obras de Adorno, Marx, Levinas e Freire pela perspectiva do método hermenêutico, que nos dará o caminho a ser percorrido ao longo desta tese na dimensão da interpretação e compreensão.

Portanto, o tema aqui pesquisado corrobora com minha vivência profissional, seja na seara da educação musical, na qualidade de musicista ou enquanto maestro e filósofo. Devido à minha experiência nestas áreas, esta investigação está conectada com meu fazer profissional, pois sou professor destas áreas há mais de vinte e cinco anos.

Nesta trajetória trabalhei em várias escolas públicas e privadas da educação infantil ao ensino médio. Hoje continuo sendo educador na educação básica e estou gestor da Escola de Educação Básica Rosina Nardi no município de Seara, no Estado de Santa Catarina, além de ser professor em duas universidades: Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e Universidade do Contestado (UnC), nas quais comecei minha vida docente pela Licenciatura em Música e também fui professor da Faculdade CENSUPEG (Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação).

Em nível superior já lecionei em várias graduações tais como: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design, Educação Especial, Educação Física, Engenharia Ambiental e Sanitária, Jornalismo, História, Letras/Inglês, Música, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Química e Sociologia. Afora, fui fundador e maestro da Banda Municipal de Seara que, entre vários títulos, foi campeã nacional no ano de 2011.

Além do presente doutorado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Frederico Westphalen) - Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas que aqui desenvolvo, sou também membro do Grupo de Pesquisa Ética, educação e formação de professores, da URI. Além disso, sou mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba e especialista em educação, especialista em música e práticas sociais, especialista em arquivo: patrimônio histórico artístico e cultural, especialista em filosofia e direitos humanos e especialista em direito do trabalho.

Tenho graduação em Artes-Música e Filosofia. Também estou na graduação em Direito. Sou avaliador Inep-MEC, Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), também participei do Congresso Internacional Pedagogia de 2019 em Havana, Cuba.

No âmbito do ensino superior minhas pesquisas são voltadas para o campo da educação com ênfase na educação musical, estética, alteridade, autonomia e Grande Música. Deste modo, esta tese vai ao encontro da minha trajetória de vida, pois este tema é muito pertinente para a atualidade da educação musical, haja visto que a musicalização sob a égide da BNCC (2017), nada mais é que uma expressão das artes que permite o aumento do conhecimento e desenvolve novos saberes estéticos.

No Apêndice A, apresentamos a nossa pesquisa acerca do Estado de Conhecimento que sustenta esta pesquisa. O ato de entrar em contato com o tema investigado – ou seja, “Grande Música, Alteridade e Educação Musical: uma reflexão ética/estética para novos processos

pedagógicos musicais” –, por meio do mapeamento sob a ótica de outros pesquisadores, busca como finalidade o levantamento de dados já produzidos. Tanto que este mapeamento está embasado sob a égide de pesquisas qualitativas de caráter exploratório, as quais estão postas no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portanto, é no banco de dados da CAPES que se encontram todas as produções de teses dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Tal como é mais bem desenvolvido no referido Apêndice, foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento de estilo bibliográfico, utilizando quatro descritores – a saber, “alteridade”, “autonomia”, “educação musical” (enquanto termo único) e “Grande Música” (enquanto termo único) – mapeando os últimos 11 anos (2012 – 2022) de produções de Mestrados e Doutorados das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Enquanto encontramos pesquisas com a ideia de alteridade e autonomia em relação à educação musical, o nosso objeto da “Grande Música” não foi encontrado, reforçando o ineditismo e a pertinência da presente pesquisa, algo necessário para uma tese de doutorado. Assim sendo, também se faz necessário reforçar que esta pesquisa, ao tratar da educação, em especial a educação musical, por meio do conceito de Grande Música, se entrelaça com a prática pedagógica e as práticas educativas musicais e, que, portanto, se insere com intensidade na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Nesta linha de raciocínio, surge a problemática desta pesquisa: em quais contextos, circunstâncias e acontecimentos a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma?

Destarte, para responder esta indagação, a pesquisa proposta ampara-se no objetivo geral de: identificar contextos, circunstâncias e acontecimentos nos quais a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma para criar possibilidades de fortalecimento das humanidades na escola. Diante da exposição do problema é que emergem as questões que versam sobre os objetivos específicos da pesquisa, perante uma metodologia de natureza qualitativa se baseando em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, orientada pelas bases epistemológicas da hermenêutica.

Para complementar e abrigar as intenções de investigação, também se definiu como objetivos específicos: (1) revisitar historicamente o ensino de música do Brasil, desde sua concepção dentro dos ciclos educacionais de formação brasileiro até sua saída para os

tecnicismos desenvolvidos em um ensino “à parte”; (2) compreender pedagogicamente a relação ética/estética da educação musical e verificar a existência de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural; (3) problematizar, à luz do pensamento de Adorno, a respeito da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais e como a Grande Música perde espaço nesta relação de alienação e consumo; (4) trazer ao debate as questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e à relação ética/estética da Grande Música, dentro de um contexto em que a ética da alteridade, como filosofia primeira, se torne um horizonte de ideal de beleza, refletindo sobre aspectos que possam provocar a instauração da autonomia e da consciência crítica na educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Paulo Freire; e (5) correlacionar a Grande Música e o resgate das humanidades enquanto objeto de formação na escola no cenário contemporâneo.

Por conseguinte, a arquitetura desta pesquisa consolida-se onde cada capítulo busca responder a um objetivo específico. Considerando que o primeiro capítulo é de cunho metodológico, o segundo tem por base propor as tendências históricas da educação musical no Brasil, bem como o cenário político da educação musical brasileira. O terceiro capítulo visa compreender pedagogicamente a relação ética/estética da educação musical e verificar a existência de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural, assim, este estudo tem por finalidade o delineamento dos pressupostos da Indústria Cultural e como isso influencia na ideologia regressa dos consumidores com o intuito de atingir a massa social.

O quarto capítulo versa sobre os conceitos marxistas objetos do recorte da presente pesquisa. Há a apresentação dos perfis de consumo musical descritos por Adorno (1986) para apresentar os aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e sua relação ética e estética com a Grande Música. Ele busca o esclarecimento dos conceitos de alienação e fetiche como início do processo de decadência e apaziguamento do comportamento musical e da regressão da escuta, sob os conceitos musicais adornianos diante do ponto de vista mercadológico, são de suma importância para o entendimento da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais distintos.

Para o quinto capítulo a base será Paulo Freire e Levinas. A opção por suas ideias visa a construção de alteridade a partir da ética como filosofia primeira pautada sobre a perda da alteridade à luz do conceito levinasiano de Rosto e a autonomia como possibilidade e pressuposto de uma educação estética que aponta uma formação pedagógica musical em prol de uma prática docente autônoma. Também será levado em conta neste capítulo a análise a

partir do contexto da educação brasileira, com relevo para a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental I, de acordo com a Lei 11.769/08 e principalmente com o advento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Com isso, adentra-se nos temas geradores do século XXI que podem ajudar a educação musical a se tornar libertadora e autônoma, a partir da vivência ética/estética da Grande Música, resgatando a importância formativa das humanidades na escola.

Já o sexto capítulo visa a contextualização das circunstâncias e acontecimentos nos quais a Grande Música se constitui no resgate das humanidades, bem como sua ação pedagógica pautada por um processo pedagógico autônomo. A faina reflexiva caminha na direção de pensar sobre aspectos que aguçam a criação da autonomia e da consciência crítica da educação diante da formação na escola no cenário contemporâneo.

Conseqüentemente, neste horizonte, no campo acadêmico a pesquisa se mostra importante e se justifica pois, no decorrer da tese, serão utilizadas bases teóricas adornianas e seus comentadores na perspectiva dialética da crítica da lógica cultural do sistema capitalista, o que é denominado por Adorno (1986) enquanto “Indústria Cultural”.

A Indústria Cultural é constituída por e dentro de um sistema capitalista, possuindo modelos repetitivos com a finalidade de desenvolver uma percepção comum voltada ao consumismo e que emerge como falsa formação de consciência coletiva nas sociedades massificadas. Para poder dar subsídios aos conceitos de Adorno, serão utilizados os princípios teóricos de Karl Marx. Neles está a gênese do pensamento frankfurtiano embasado em conceitos como o de fetiche, de alienação e de mercadoria. Estes transformam a Grande Música em algo apenas para o consumo, uma mercadoria que alavanca a Indústria Cultural organizada sob a égide das relações capitalistas. Sennet (2018, p. 128) menciona que estratégias de consumo passam por uma embalagem bonita e efeitos que investem no desejo humano. “A economia de hoje reforça essa espécie de paixão autocomsumptiva, tanto em *shopping centers* quanto na política.” Não interessa se as coisas compradas são sempre, praticamente, as mesmas, o que interessa é que nossos desejos estejam sempre em movimento.

Também serão expostos os conceitos de Comportamento Musical construídos por Adorno, a saber: o *expert*, o bom ouvinte, o consumidor cultural, o ouvinte emocional, o ouvinte do ressentimento, o ouvinte de *jazz*, o ouvinte do entretenimento e o indiferente; e como estes comportamentos colaboram na regressão da escuta. No que diz respeito a esta classificação, Adorno (2011), utiliza elementos da música e elementos sociológicos bem como psicológicos para fundamentar sua análise.

Por outro lado, esta pesquisa se utiliza de Levinas, para a compreensão da Alteridade, da estética e da ética como filosofia primeira. Há aqui a busca do horizonte com o Outro, por meio do conceito *levinasiano* de Rosto, onde se compreenderá o real significado que a Grande Música oferece, pois, é no reflexo do Rosto que há o encontro com o Outro, fazendo que a Alteridade permeie o comportamento musical restituindo a Grande Música.

Nesta linha de raciocínio, há uma discussão de Alteridade pelo viés *marxista* buscando no Outro o conceito de equidade e, também por meio do que Adorno (2011) explana como comportamento musical quanto a possibilidade de Alteridade. A aproximação entre Levinas e Adorno no âmbito educacional ocorre pela ética na educação como primado de uma assimilação das diferenças à luz do ensino como ferramenta de resistência à Indústria Cultural na medida de sua contribuição para a formação da consciência crítica.

Para uma formação crítica é necessário contextualizar que a educação musical no Brasil, objeto de estudo anterior nosso (Santo, 2016), é referendada no Ensino Fundamental I, a partir das normativas vinculadas tanto na Lei 11.769/08 e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Portanto, esta aproximação de formação crítica se embasa nas ideias de Paulo Freire.

Esta aproximação, em acordo com os pressupostos das teorias de Paulo Freire no que tange às questões de liberdade e autonomia em uma perspectiva de construção de Alteridade, é pautada na educação musical onde possa haver uma formação pedagógica musical consonante com uma prática docente formativa. Tal construção está regulada dentro de uma ética educacional, onde a alteridade ocorra por parte de uma educação musical autônoma que ofereça práxis pedagógica que não seja uma educação musical bancária.

Já em um campo profissional, a pesquisa se justifica, pois poderá fornecer ferramentas teóricas para uma melhor análise da Indústria Cultural, do fetiche e da alienação e como este processo faz com que a Grande Música se torne mercadoria. No que tange a educação musical, a aplicação filosófica não é algo para pensar o mundo dentro do campo da pedagogia, mas para modificá-lo. Por fim, mas não menos importante, a presente pesquisa se revela importante no meio social, posto que visa demonstrar o regresso da escuta e o apaziguamento musical que a Indústria Cultural abarca no contexto musical.

Deste modo, nesta pesquisa a tese é a prática pedagógica formativa embasada na relação ética/estética da autonomia e da liberdade na educação, assumindo seu lugar no contexto educacional como contributo aos temas geradores do Século XXI. Portanto, deposita-se a confiança na educação musical com seu vínculo à ética/estética relacionadas com a alteridade

como pedagogia formativa e autônoma para resgatar a importância formativa das humanidades na escola.

Portanto, para isso, o processo de construção da autonomia pela Grande Música como horizonte crítico e reflexivo a partir do estado de conhecimento, emerge como um dos temas geradores do Século XXI, que ao voltar seu olhar para a BNCC, possa fazer da educação musical um alicerce pedagógico da práxis educativa vislumbrando o fortalecimento das humanidades.

Partirmos daqui com um olhar “suleador”, utilizando o termo posto por Campos (1999) inspirado em bela poesia de Mario Benedetti que fala sobre a necessidade de alteridade na América do Sul e de uma nova postura de conhecimento cultural diante dos imperialismos e da própria Indústria Cultural. Coloco a reflexão de Campos junto com a poesia de Benedetti a seguir:

Mario Benedetti, intelectual uruguaio com uma diversificada produção literária, nos dá o mote para toda essa reflexão e ilustra bem as oposições N/S no poema "El Sur También Existe", também cantado entre outros nove pelo catalão Juan Manuel Serrat. As antinomias Norte/Sul e "arriba/abajo" complementam-se com sarcasmo e ironia como na referência à "Escola de Chicago" e sugerem de forma clara o caráter ideológico dos referenciais do Norte quando importados para um uso não apropriado no Sul.

El Sur También Existe

Mario Benedetti

Con su ritual de acero,
sus grandes chimeneas,
sus sabios clandestinos,
su canto de sirenas,
sus cielos de neón,
sus ventas navideñas,
su culto de dios padre
y de las charreteras,
con sus llaves del reino,
el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
el hambre disponible,
recurre al fruto amargo
de lo que otros deciden,
mientras el tiempo pasa
y pasan los desfiles,
y se hacen otras cosas
que el norte no prohíbe,
con su esperanza dura,
el sur, el sur también existe

con sus predicadores,
sus gases que envenenan,
su escuela de chicago,
sus dueños de la tierra,

con sus trapos de lujo
 y su pobre osamenta,
 sus defensas gastadas,
 sus gastos de defensa,
 con su gesta invasora,
 el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
 cada uno en su escondite,
 hay hombres y mujeres
 que saben a qué asirse,
 aprovechando el sol
 y también los eclipses,
 apartando lo inútil
 y usando lo que sirve,
 con su fe veterana,
 el sur también existe.

con su corno francés
 y su academia sueca,
 su salsa americana
 y sus llaves inglesas,
 con todos su misiles
 y sus enciclopedias,
 su guerra de galaxias
 y su saña opulenta,
 con todos sus laureles,
 el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
 cerca de las raíces,
 es donde la memoria
 ningún recuerdo omite,
 y hay quienes se desmueren
 y hay quienes se desviven,
 y así entre todos logran
 lo que era un imposible,
 que todo el mundo sepa,
 que el sur también existe

Assim, é necessário sulear a todos os campos do conhecimento e esta tese é um esforço disso. Logo, este é o exercício acadêmico que será desenvolvido a seguir compreendendo a Alteridade, a Grande Música e o suleamento diante das amarras que, muitas vezes, estão escondidas em produções intelectuais nossas (a BNCC, por exemplo) que acabam por ceder à Indústria Cultural, a Música de Massa e ao norreamento do capital.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia desta tese visa a construção de argumentos, discorrendo sobre elementos que permitam sustentar sua tipologia de pesquisa e o percurso formativo/científico aqui realizado, além das concepções epistemológicas que dirijam as reflexões acerca da constituição do conhecimento. No horizonte de Ghedin e Franco (2011, p. 108) a metodologia da pesquisa, na condição de reflexividade, caracteriza-se fundamentalmente

[...] por ser uma atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.

A metodologia de uma pesquisa é um conjunto que envolve teorias, método, objeto de pesquisa, formas de observação, perspectivas de compreensão e interpretação, atitudes e posicionamentos do pesquisador, além de materialidade e contextos próprios que constituem o cenário da pesquisa. Sob este ponto de vista, Ghedin e Franco (2011, p. 112) argumentam que a metodologia

[...] deve ser o espelho por meio do qual a realidade se mostra e assim deve ser fotografada, jamais interpretada. Para que esse espelho funcione adequadamente, são necessárias muitas técnicas, manuais, procedimentos, de forma que a imagem a ser fotografada seja a mais fiel possível, seja irretocável, sem filtros, luzes ou cores próprias.

Estas reflexões possibilitam a compreensão sobre o processo científico passando por uma análise de dados e por uma observação epistemológica, que direcionam ao contexto educacional. Portanto, a análise de dados, que embasa a metodologia desta pesquisa, acerca dos princípios da pesquisa qualitativa e exploratória visa auxiliar o pesquisador, situando-o no tema e na literatura acadêmica, elucidando de forma crítica e científica o assunto a ser pesquisado.

Severino (2009) alerta que a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. “Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos” (Severino, 2009, p. 17).

A palavra pesquisa deriva do termo em latim *perquirere*, que significa "procurar com perseverança." A pesquisa científica possui um sentido e relevância determinantes na produção de novos conhecimentos. No entender de Severino (2009, p. 17), construir o “[...] objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade”.

No meio acadêmico é um dos pilares que sustentam seu fazer. Ela pode ser um fator decisivo do desenvolvimento de uma sociedade em diferentes âmbitos: econômico, social, político, de saúde, de inovação, cultural e pedagógico dentre outros. A ausência ou presença de pesquisa em determinado país, ou mesmo a quantidade de investimento, define seu grau de autonomia e independência. Quanto menos pesquisa, mais dependência, uma vez que o padrão de desenvolvimento hoje está pautado pela capacidade de inovação e geração de novos produtos, artefatos ou serviços. A falta de pesquisa gera atraso e interfere na qualidade de vida e desenvolvimento social.

Trazendo a palavra pesquisa para o campo da educação é importante situar suas características e seu objeto, além de pensar em suas potencialidades. No entender de Gatti (2006, p. 26), é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, “[...] preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente”.

A pesquisa adquire validade e reconhecimento na medida em que tiver rigor, utilizar métodos adequados e for profunda, isto é, sair do campo da opinião, da mera “fala sobre” para incorporar compreensão, pensamento reflexivo, acurado, análise crítica. Na perspectiva de Severino (2009, p. 16), a pesquisa trata de se

[...] fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Para Paviani (2013), a pesquisa leva à produção de ciência. Esta por sua vez envolve relações entre teoria, método e problema científico. Estes elementos precisam ser considerados quando se pensa ou constrói um problema científico. Por isso exige-se que sejam considerados todos os aspectos do fazer científico como:

[...] a) os lógicos, semântico-gnosiológicos (conceito de verdade, de validade; as relações entre observação, experimento, conceitos empíricos, como o de calor, e teóricos, como: a) temperatura); b) os ontológicos (conceito de realidade, de lei natural ou física, de espaço e tempo, de causalidade, de identidade); c) os éticos (conceito de valor, de tipos de decisão, de neutralidade científica, do código moral dos pesquisadores); d) os estéticos (estilo de linguagem) (Paviani, 2013, p. 21).

Gatti (2006), faz referência ao pensamento de Beillerot (1991; 2001 *apud* Gatti, 2006, p. 26) quando define critérios para que se possa definir uma atividade como pesquisa. O autor propõe que esta discriminação em dois níveis.

O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção de conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. Mais três critérios acrescidos a estes configurariam um segundo nível: introdução de uma dimensão de crítica e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática (Gatti, 2006, p. 26).

Embora haja possibilidade de que a pesquisa científica aconteça na graduação em seus níveis mais básicos, naquilo que denominamos de iniciação científica, é na pós-graduação *stricto sensu* que ela assume seu lugar natural, acontece com maior profundidade e densidade. Neste *locus* se prepara o pesquisador e se espera que haja maior ênfase em métodos acurados e próprios que resultem em produções de maior relevância e impacto. No entender de Severino (2009, p. 15-16), a

[...] realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área.

Para que isso ocorra, são necessários o protagonismo e o desempenho refinado do pesquisador. A determinação, a atitude e qualidade de seu olhar sobre o mundo e o objeto de pesquisa determinam se os resultados serão promissores ou não. Se haverá produção de ciência e conhecimento novo ou mera reprodução. “A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê” (Ghedin; Franco, 2011, p. 78).

No olhar de Severino (2009), o pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização de uma temática, em permanente interação

com a produção acumulada da área. Exige-se dele atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade. Segundo Ghedin e Franco (2011), o que resulta de um trabalho de pesquisa é uma forma de ver e de perceber a realidade com um olhar particular, sem deixar de revelar e demonstrar um contexto bem mais amplo que permite à realidade evidenciar-se por intermédio do pesquisador.

Dentro deste propósito é que emerge este projeto de pesquisa cujo caráter crê-se que seja de ineditismo, possua originalidade, por meio da revisão de literatura sobre a temática “Grande música, alteridade e educação musical: uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais”, pois no viés deste tema não há nenhuma pesquisa que trabalhe os autores aqui expostos tais como Adorno, Marx, e Paulo Freire embasados na teoria do materialismo histórico e Levinas da corrente fenomenológica. Esta junção de pensamentos dá a devida ênfase para esta pesquisa, no que diz respeito ao campo do estado de conhecimento decorrendo das relações científicas e desempenhando relevante importância para a inserção no campo científico na área do objeto de pesquisa “Grande Música”.

Severino (2009, p. 21) disserta a respeito do *métier* do pesquisador e das ferramentas que podem auxiliá-lo na consecução de sua tarefa. Considera o projeto como ponto de referência que permitirá contrapontos e o diálogo entre orientador e orientando e o estabelecimento de diferentes interfaces com a área do conhecimento de onde ele emerge. Para isso, o projeto

[...] deve delimitar, com o máximo de clareza e precisão, o objeto da pesquisa, sua problematidade, a contribuição que a pesquisa trará, as hipóteses que pretende defender, os objetivos a serem alcançados, as referências teóricas, os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, o cronograma de execução e as fontes documentais em que se baseará a investigação (Severino, 2009, p. 21).

Sendo assim, o estado de conhecimento é a categorização que induz para a reflexão acerca da produção científica no campo da educação, em que pese a educação musical dentro de um determinado espaço de tempo a partir de artigos, dissertações, teses e livros que versem sobre a área em questão. Portanto, o estado de conhecimento diz respeito aos seus desígnios, isso significa que

Conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; e verificado nos fatos. O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano (Morosini, 2015, p. 106).

A categorização vai balizar a abordagem dos amplos conceitos da pesquisa teórica aqui proposta, pois no entendimento de Franco (2018, p. 63), a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. As categorias são os elementos hercúleos da análise de conteúdo. Quando bem definidas e sintonizadas com o material e a análise fornecem resultados férteis.

Nesta linha de raciocínio, esta pesquisa busca a ponderação sobre a maneira de gerar a investigação científica como uma atividade de produção de conhecimentos para a interpretação do fenômeno da educação, aqui postos como categorias desta pesquisa: alteridade, autonomia, educação musical e Grande música. Portanto, a educação como ferramenta de reprodução societal nesta pesquisa, se apresenta como uma educação crítica e autônoma.

Em vista das categorias desta pesquisa, no que diz respeito a constituição da produção científica o estado de conhecimento visa construir a autonomia na busca de perguntas e respostas visando

Avaliar a produção científica da área da Educação na contemporaneidade; elaborar produção textual, apoiada em princípios de estado de conhecimento sobre a temática da tese ou dissertação; subsidiar a construção da dissertação e/ou tese em educação; cultivar *habitus* científico, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo (Morosini, 2015, p. 111).

Consequentemente, do momento em que a prática da pesquisa se articula à luz da compreensão e da produção científica, a presente pesquisa se mostra válida dentro do contexto espacial e temporal, posto que está proposta em condições teóricas e fáticas suficientes para a formulação da tese. Dentre suas características espera-se que se destaque como prática científica.

E, portanto, como tema relacionado à educação, na visão de Severino (2009, p. 25), que seja capaz de demonstrar compromissos com a construção da cidadania, entendida esta como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana. “Daí a necessidade de se fundamentar toda a atividade científica que se pretende desenvolver, numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática científica garante para si consistência e fecundidade” (Severino, 2009, p. 25).

Assim sendo, a concepção de campo científico de Bourdieu (2009), visa apontar os condicionantes desta produção na perspectiva de campo social com suas relações de força, lutas

e estratégias, interesses e lucros. Identifica-se a ciência oficial, com especial atenção aos critérios de qualidade determinados pelo estado objetivado e pelo estado incorporado (Morosini, 2015).

A pesquisa científica pode possuir diferentes tipologias. No projeto em pauta faremos uma pesquisa teórica. A teoria é um conjunto de posicionamentos bem elaborados. Na visão de Paviani (2013, p. 49), ela permite a elaboração do conhecimento já produzido e, de outro lado, ela é o apoio para a busca de novos conhecimentos. “Portanto, teoria, como ideia geral aponta para o ato de ver algo em seu conjunto, designa a totalidade do fenômeno a ser visto ou investigado” (Paviani, 2013, p. 49).

O autor referido distingue os conceitos de revisão de literatura, quadro teórico, categoria e teoria. Esta é o conhecimento, mas dá condições ou possibilita o conhecimento. “A teoria não é a solução. É a possibilidade de buscar a solução do problema” (Morin, 2001, p. 335). Paviani (2013) complementa dizendo que a teoria, como ideia geral aponta para o ato de ver algo que seu conjunto, designa a totalidade do fenômeno a ser visto ou investigado.

Isto posto, surge o contingente da pesquisa teórica, cujo nome diz tudo fica apenas no âmbito da teoria e, de acordo com Demo (1985), a pesquisa teórica se dedica na reconstrução da teoria embasado em conceitos e ideias, contextualizando polêmicas e ideologias, bem dom na busca de aperfeiçoar os fundamentos teóricos.

Em vista disso, a pesquisa teórica não abarca o sentido da influência da realidade, nem por isso esta tipologia deixa de ter sua relevância no campo acadêmico científico, pois tem um desempenho importante na concepção de categorias para a intervenção do objeto de pesquisa aqui proposto. Portanto,

A pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência. Não existe pesquisa puramente teórica, porque já seria mera especulação. Mera especulação é a reflexão aérea subjetiva, à revelia da realidade, algo que um colega cientista não poderia refazer ou controlar (Demo, 1985, p. 23).

O conceito de montar e desvendar quadros teóricos de referência, ocorrem devido ao fato de que a pesquisa teórica não pode ser diminuída apenas a uma incipiente revisão da literatura, de maneira oposta, ela deve exigir uma relevância racional a fim de solucionar o problema de pesquisa, a fim de restringir a amplitude dos fenômenos e fatos a serem estudados ou seja, a “[...] pesquisa teórica não pode ser reduzida a mera revisão literária para ser editada em resenhas rápidas repetitivas; pelo contrário, exige a problematização constante das ideias e

dos raciocínios as questões e os aspectos do problema/objeto em fabricação” (Maldonado, 2011, p. 294-295).

Assim, pela teoria fica mais evidente “[...] a orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados a quantidade de dados que podem ser estudados em determinada área de realidade” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 115). Portanto, a característica principal da pesquisa teórica é a necessidade e possibilidade de indagação, na busca da formação de conceitos que respondam o problema da pesquisa.

A busca pela formação de conceitos que respondam o problema da pesquisa verifica-se pelo domínio da bibliografia utilizada por meio do conhecimento à luz da produção científica que existe. Logo, Demo (1985, p. 24) versa que “[...] o domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega a saber o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante”.

O sentido cognoscente da pesquisa na esfera teórica depende exclusivamente do amplo domínio do pesquisador, como também a criticidade que se coloca na discussão da pesquisa, pois o “[...] domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega a saber o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante” (Demo, 1985, p. 24). Assim sendo, a pesquisa científica é arquitetada como um processo, termo que constitui o significado de dinamismo, mutante e em consonância com a evolução. Um processo sério por múltiplas etapas conexas entre si, que ocorre ou não de forma sequencial ou contínua, ou seja, pesquisa é um processo composto por diferentes etapas interligadas (Sampieri; Collado; Lucio, 2006).

Nesta perspectiva, o “[...] bom teórico não é tanto quem acumulou erudição teórica, leu muito e sabe citar, mas principalmente quem tem visão crítica da produção científica, com vistas a produzir em si uma personalidade própria, que anda com os próprios pés” (Demo, 1985, p. 24). Portanto, a criticidade que se instala diante do caminho percorrido na pesquisa teórica constitui uma dinâmica cuja sua função é “[...] o processo de descoberta científica da realidade, parece claro que existe por trás dela sempre algum projeto mais ou menos explícito de domínio do objeto” (Demo, 1985, p. 28). Nesta linha de raciocínio, a análise dos dados pode transformá-los em projetos de pesquisas preciosos e muito bem estruturados (Sampieri *et al.*, 2006).

Isto posto, a palavra pesquisa significa a busca de informações, a partir de levantamentos bibliográficos e dados, como também o uso da sofisticação metodológica e o uso de teoria de ponta para buscar novos caminhos no conhecimento existente, e, portanto, novos métodos de

investigação a partir da abordagem metodológica (Gatti, 2006). Neste ponto de vista a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é teórico-exploratória, pois as

Pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (Gil, 2008, p. 37).

Portanto, na busca do desenvolvimento e do esclarecimento esta pesquisa orienta-se pelas bases epistemológicas da hermenêutica. O levantamento bibliográfico, apresenta-se como o instrumento metodológico a partir do modelo clássico de linha crítica, interpretativo-compreensiva.

O método hermenêutico não busca separar a interpretação do conteúdo da interpretação; ele não busca colocar a leitura do texto à parte do próprio texto, isso também tem validade para a retomada de determinados escritos. Busca-se na releitura desvelar elementos até então não observados, não significa que as leituras anteriores estão incorretas; por certo, elas não deram conta do todo, como nem nós damos conta dele. Contudo, ter o todo no horizonte é obrigação do pesquisador (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 08).

Esta pesquisa de cunho filosófico hermenêutico, enquanto processo de compreensão e interpretação, utiliza como base o texto e o contexto. Logo o fator que dá estofa para este percurso investigativo é

[...] a necessidade de compreender algo para explicar, ou de explicar algo para compreender. A explicação por si só não garante a compreensão, mas sem a necessidade de explicar algo, não há processo de compreensão. Se não há questionamento, não há resposta, mesmo que a resposta possível em alguns casos seja inacabada, o processo de conhecimento só é possível com o questionamento (Duarte *et al.*, 2017, p. 05).

Neste sentido, a reflexão hermenêutica busca a compreensão para elucidar e explicar, pois para Gadamer (1983, p. 61), “a hermenêutica esboçou sempre a exigência de que sua reflexão acerca das possibilidades, regras e meios de interpretação sirva e promova, de modo imediato, a práxis.” Portanto, corroborando com a visão de Gadamer (1983), Duarte *et al.* (2017, p. 06), trata que “a interpretação, neste sentido, não pode ser vista como um elemento secundário, ao qual, posteriormente, acrescenta-se a compreensão”.

A pesquisa de cunho filosófico, com caráter hermenêutico, visa a interpretação, a reflexão e o saber prático que para Gadamer (1999), não é apontado como alguma coisa que

esteja ligada com a produção do saber científico, mas atrelada a um conhecimento que é fundamentalmente obtido pela vivência humana.

Desta maneira, a análise via método hermenêutico visa “[...] chegar ao conhecimento. Isso não significa que a interpretação será sempre fiel, porém, é obrigação encará-la como ponto final” (Duarte *et al.*, 2017, p. 06). Por conseguinte, o método hermenêutico enquanto recurso de interpretação e compreensão será o ponto balizar para a apreciação de textos filosóficos, sobretudo no campo da pesquisa qualitativa a partir de dados fáticos e da relevância pedagógica, sustentados no arcabouço teórico que será utilizado nesta tese.

Assim, ao se adotar para esta pesquisa o método hermenêutico que “[...] contribui para o processo da pesquisa bibliográfica na área das ciências humanas” (Duarte *et al.*, 2017, p. 01). Logo, “[...] o método hermenêutico é mediador no processo de interpretação dos textos” (Duarte *et al.*, 2017, p. 01). Portanto, a “interpretação hermenêutica requer uma atitude metodológica e uma atitude ontológica, cujo pressuposto é a filosofia reflexiva. Ricoeur destaca a relevância da dialética da compreensão e da dialética na explicação da interpretação” (Silva, 2011, p. 19).

Sendo assim, o método hermenêutico na visão de Ricoeur é uma bússola metodológica, cuja sua principal função é de orientar a leitura e a escrita de textos e obras. Em linhas gerais, é também um método que procura a compreensão de uma obra, teórica ou poética, por isso ainda nos parece relevante para a leitura de obras da área da pedagogia (Silva, 2011).

Neste aspecto a “hermenêutica é interpretação orientada para textos e que estes são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita” (Ricoeur, 2007, p. 41). A hermenêutica para Ricoeur (1990), acaba desenvolvendo um papel essencial em que pese a interpretação que não se sintetiza na intelecção do que é dito, uma vez que não só o dito como ainda o não dito, são alvos do zelo do pesquisador.

Logo, se o que representa o método hermenêutico é a sua relevância das leituras para melhor compreensão da obra, em última instância,

O que caracteriza a abordagem fenomenológico-hermenêutica de Ricoeur é a noção mesma de compreensão tomada no sentido da dialética compreensão/explicação/compreensão. Admitido isto, é preciso concluir que, diferentemente do que se pode julgar pelas aparências, é a aceitação radical da interpretação que nos assegura maior objetividade, nos processos de conhecimento (Melo, 2010, p. 08).

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa à luz da compreensão diante do sentido dialético, tem em sua premissa a técnica de análises das comunicações tem seu contributo inicial no final do século XIX, quando a pesquisa qualitativa começa a criticar o reducionismo

positivista, haja visto que a quantificação implícita nas ciências analíticas tem sua origem nos fenômenos tidos como naturais e, por conseguinte, suas transferências metodológicas para a seara das ciências sociais. No pensar de Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 137-138), de fato, a

[...] pesquisa e a escrita, no âmbito universitário, não podem prescindir da leitura e da interpretação que rasgam a linearidade do texto, e que promovem sua virtualização e atualização de sentidos; nem podem dispensar os movimentos e paradas, rachaduras e estratos, fluxos e cortes, bem como as maturações e retomadas em outros patamares qualitativos.

Portanto, o fenômeno pesquisado quantificado no objeto de pesquisa tem sua maior relevância a partir do historicismo que evidencia o valor científico dentro das abordagens empírico-analíticas, sobretudo, no surgimento como alternativa para o estudo dos fenômenos sociais e humanos (Sánchez Gamboa, 2003).

O historicismo ganha importância como uma forma científica específica para tratar os fenômenos humanos, uma vez que resolve o problema da exclusão da subjetividade e supera a tentativa de reduzir os atos humanos a critérios de regularidade estatística ou os eventos históricos a regras ou leis fixas. A nova abordagem prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos. Esse novo procedimento foi sendo conhecido como método qualitativo. (Sánchez Gamboa, 2003, p. 394).

Quando tratamos nesta pesquisa apenas com o *modus operandi* qualitativo é que não temos a intenção de romper com o monoteísmo metodológico. (Bourdieu, 2009). Por isso não será tratada da pesquisa quantitativa, pois seria necessário a adequação das técnicas para a construção dos objetos de estudo.

Assim, quando se empregam em pesquisas os métodos quantitativos é necessário que sejam considerados dois aspectos, como ponto de inicial: a) que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; b) as boas análises dependem necessariamente de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (Gatti, 2004).

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências

recíprocas. Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (André; Gatti, 2008, p. 03).

Portanto, o fato de utilizarmos apenas um estilo de pesquisa, a qualitativa e trazer à tona todo potencial epistemológico que este usufruto técnico propicia a partir do momento da compreensão dos valores, da sua importância da própria pertinência das técnicas dentro das dimensões epistemológicas é que decorrem “[...] as técnicas têm seu sentido no contexto dos métodos e dentro da lógica das abordagens epistemológicas ou dos paradigmas científicos” (Sánchez Gamboa, 2003, p. 403).

Sendo assim, a importância da formação epistemológica no campo da pesquisa, se faz necessário a equação das relações lógicas entre técnicas, métodos, teorias e epistemologias. No momento de compreensão do problema, de diagnóstico de uma situação problemática e da elaboração de uma resposta serem válidas para todos estes elementos técnicos, desde que articulados a um procedimento científico e a uma lógica do conhecimento (Sánchez Gamboa, 2003).

Entretanto, o que deve estar claro é o modo de condução deste processo, e esta condução vem da concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando, e não depende da escolha ou não de uma técnica qualitativa ou não. Logo, a questão da qualidade da pesquisa depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas, dos processos da elaboração das respostas para estes problemas, das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento, que das escolhas técnicas (Sánchez Gamboa, 2003).

A partir do nosso interesse em pesquisar, nos questionamos: em quais contextos, circunstâncias e acontecimentos a educação musical, vinculada à ética/estética, se relacionam com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma? Este questionamento se respalda no objetivo geral de identificar contextos, circunstâncias e acontecimentos nos quais a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma para criar possibilidades de fortalecimento das humanidades na escola.

Diante disto, a hipótese desta pesquisa está assentada na possibilidade de novas expectativas pedagógicas musicais, onde a relação ética/estética, na perspectiva do encontro com o Outro e seus vários Outros, bem como a relação entre a Grande Música e a música de massa como mercadorias, causam o esvaziamento da cultura musical na condição humana.

Apesar da existência de pesquisas que tenham em seu estofo Adorno, Marx, Freire e/ou Levinas, nenhuma delas traz um caráter pedagógico e propedêutico com um diálogo entre os autores supracitados tal como a delimitada nesta pesquisa. Portanto, o tema aqui defendido é de suma importância como horizonte educacional em que pese o processo musical e estético no ensino aprendido no Ensino Fundamental I.

Por conseguinte, como dito alhures os procedimentos analíticos qualitativos da pesquisa, a partir da leitura exegética de Adorno, Freire, Levinas e Marx, embasada na análise de cunho filosófico de caráter hermenêutico como processo de compreensão e interpretação dos textos, fundamentam esta pesquisa, pois “[...] o método hermenêutico contribui não só para a interpretação dos textos, mas como interpretação da própria leitura de mundo que predomina” (Duarte *et al.*, 2017, p. 10).

Deste modo, a leitura nos autores supracitados e outros clássicos, demanda mais do que o simples procedimento exegético, requer que se compreenda a importância desta tese, buscando subsídios na análise de cunho filosófico, com caráter hermenêutico, sobretudo para a interpretação da realidade.

Por fim, em questões de amplitude territorial, a pesquisa foi delimitada para o estudo de educação musical, permitindo-se, no entanto, estender-se para questões de exemplificação tanto ao plano das experiências mundiais quanto dos acontecimentos internos, seja em nível local ou regional.

A seguir, iniciamos nosso percurso hermenêutico com o próximo capítulo, onde buscamos a compreensão pedagógica da História da Música no Brasil como uma atividade contínua e formativa para o ser humano, bem como sua contextualização política, social e educacional.

2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Este capítulo, embasado no objetivo específico de revisitar historicamente o ensino de música do Brasil, desde sua concepção dentro dos ciclos educacionais de formação brasileiro até sua saída para os tecnicismos desenvolvidos em um ensino “à parte”. Há então a oportunidade de busca pelas experiências culturais e pedagógicas dos nossos ancestrais.

Assim sendo, a escola tem como essência transmitir historicamente o conhecimento de geração a geração (Saviani, 2012), bem como a compreensão do cenário atual da Educação Musical no Brasil. Afinal, o conhecimento histórico da educação musical, faz com que os sujeitos sociais se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e por isso a educação escolar deve possuir como horizonte o saber objetivo, elaborado e sistematizado (Borges, 2018).

2.1 Cenário histórico e político da Educação Musical Brasileira

O panorama histórico educacional, em que pese a educação musical no Brasil, que ocorre desde o período em que os jesuítas aportaram nos idos dos anos de 1549 de nossa era, chefiados por Manoel da Nóbrega. Portanto, da chegada até a expulsão em 1759, os jesuítas catequizaram os indígenas brasileiros com o intuito de impor-lhes a religião católica como crença única. Um dos alicerces para esta catequização foi a educação musical.

Por conseguinte, a Educação Musical no Brasil teve início em sua colonização, quando os Padres Jesuítas, vindos da Europa, utilizavam desta arte para educar e catequizar os índios. Era uma linguagem de fácil acesso e reconhecimento para utilizar como recurso pedagógico.

Nesta linha de raciocínio, os jesuítas, ao perceberem o usufruto da música pelos guaranis, também a utilizaram no seu processo de catequização e domesticação, pois era uma característica desta congregação ensinar por meio da arte musical. Neste sentido, foram os primeiros passos da educação musical no Brasil, em que a religião teve caráter pedagógico e, naturalmente, esta foi a missão dada pelo papado para a Companhia de Jesus, não só no Brasil, mas em todos os rincões onde eles estivessem.

Vale ressaltar que os índios já possuíam seu acervo cultural próprio e a utilização da música era uma prática em seus rituais. Assim, com a vinda dos jesuítas, o exercício musical começa a ter caráter pedagógico/religioso, sendo utilizada como aculturação do índio e transmissão de novos valores. Ou seja, o indígena, neste momento, é induzido a abandonar seus pressupostos antropológicos e culturais vinculados à música autóctone por conta da prática

musical vinda de fora, centrada na catequização proposta pelos jesuítas, o que significa perder também sua alteridade.

A partir do momento que há uma miscigenação dos costumes, surge uma nova identidade cultural e a música também foi se modificando e adquirindo outras performances. À vista disso, vale mencionar que a educação jesuítica embasada no *Ratio Studiorum*, cuja primeira versão data do ano de 1599, tem em sua égide o sistema humanístico a partir da oferta dos cursos de teologia, letras e “artes.” Portanto, a ação pedagógica do método de educação dos jesuítas comungava dos ideais da escolástica aristotélica que davam estofos às diretrizes da igreja católica naquele período do Século XVI.

Diante disso, o *Ratio Studiorum* se revela como metodologia para o ensino religioso (catequização). Sua intenção era o ensino na educação básica referente às regras comuns para os professores de classes inferiores, para os professores de retórica, para os professores de humanidades e para os professores de gramática (Almeida, 2010).

Nesta perspectiva, a música na educação jesuítica aparece como potencial interdisciplinar, pois a metodologia de ensino das Companhias de Jesus tinha a educação musical como uma diretriz para a catequização, ou seja, a educação musical enquanto canto coral tinha o preceito de dar um conhecimento litúrgico aos índios em prol da fé católica.

Se, nestes primeiros séculos de existência do Brasil a educação musical tinha a característica de profissão de fé, isso acaba mudando com a expulsão dos jesuítas em 1759, pelas mãos do Marquês de Pombal. Ele propõe as chamadas “reformas pombalinas” embasadas na instrução pública e no laicismo na ação pedagógica. Após a passagem para Brasil Império, houve várias ações que permearam a musicalização no processo educacional.

Quando da assunção das reformas pombalinas que rompem com a concepção de ensino tradicional propostas pela Companhia de Jesus, no Brasil Império em 1854¹, é promulgada a Reforma Couto Ferraz que preconiza o ensino da música para membros da corte, dando um notório caráter elitista aos participantes deste processo pedagógico de educação musical.

No entanto, apenas em 1890, já na República, foi regulamentado o ensino da música que tinha conexão com a educação moral e cívica, tendo como catedráticos somente professores com formação lecionando, porém, como não existiam cursos específicos de licenciatura na época, os professores leigos estavam habilitados para dar aulas.

¹ Decreto n. 1331A, que estabeleceu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 17 de fevereiro de 1854.

Vinculada à educação moral, a educação cívica era tida como uma de suas faces. Tratava-se, eminentemente, da educação patriótica alicerçada sobre os valores morais e intimamente relacionada com a história e a geografia. A análise [...] mostrou como o novo programa proposto para o ensino primário brasileiro, no final do século XIX, consistiu em um projeto cultural de alcance social e político (Souza, 2000, p. 24).

A partir de 1910, novos métodos pedagógicos surgiram propondo que todos os envolvidos com esta tarefa teriam aptidão à musicalização, dentre eles foi feito um trabalho de organização do ensino da música pelos educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim na modalidade de canto coral, precursor dos estudos do canto orfeônico no Brasil, pois

Os novos métodos apresentados na primeira metade do século XX, também denominados “métodos ativos”, propõem uma nova abordagem em que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas (Figueiredo, 2012, p. 85).

Esta ação pedagógica teve apoio de Honorato Faustino, flautista e diretor da Escola Normal de Piracicaba, e João Baptista Julião, que produziram vários materiais de apoio para o ensino do canto orfeônico. Os autores supracitados tiveram a influência de amplos educadores musicais como: Willems, Dalcroze, Orff e Kodaly, os quais desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa para a musicalização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas (Lemos Júnior, 2005).

Nesta linha temporal e histórica da educação musical brasileira, vemos que na década de 30 do século passado, houve uma ampla mudança pelas mãos Anísio Teixeira e Heitor Villa-Lobos. No seio do movimento escolanovista até os anos de 1945, o Brasil viveu seu momento pedagógico musical, assim, instaura-se em 1932 a Superintendência Educacional e Artística (SEMA) em 1932, cuja finalidade era propor a práxis pedagógica musical e objetivando assegurar o desenvolvimento artístico da criança.

A ideia pedagógica musical de Teixeira e Villa-Lobos tinha como base central o canto orfeônico em prol da exortação ao civismo, ao nacionalismo, demonstrando todo o potencial de brasilidade que nosso país tem. Heitor Villa-Lobos desenvolveu, no decurso da Era Vargas, um extenso projeto de educação musical popular, nas escolas públicas brasileiras, por meio do canto orfeônico (Pavão; Lancillotti, 2021).

Partindo deste ideal, Villa Lobos buscou influência na música erudita, sintetizando ideias e inspirando-se no folclore brasileiro, criando um estilo próprio e nacionalista. O projeto do Nacionalismo Musical fez a música erudita se misturar com as fontes populares brasileiras.

Todavia, esta transição do erudito para o popular permaneceu como um amplo problema no que tange às questões estéticas.

Questões estéticas à parte, a música de caráter nacionalista é perceptiva nas composições de Villa Lobos, que possuía forte influência de Johan Sebastian Bach em sua maneira de compor e pensar a música. Pode-se citar as Bachianas Brasileiras, que são uma fusão do estilo de Bach e a música folclórica. Nesta perspectiva, Villa Lobos, contribuiu não só para a cultura brasileira, mas também para a educação, pois como bom tradicionalista, estava extremamente preocupado com a elevação artístico-musical do povo brasileiro.

Sua pedagogia é calcada no ensino da música universal no âmbito escolar, pois esta seria transformada em um ambiente de vivência cotidiana, além de tornar os educandos sensíveis esteticamente diante das manifestações artísticas, ou seja, estava embasada em pressupostos pedagógicos/musicais, tais como:

A música é um direito de todos; A educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano; A voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos; Música folclórica de alta qualidade deve ser utilizada no ensino musical; O aprendizado musical é mais significativo quando realizado em um contexto de experimentação (Coropos, 2007, p.39).

No entanto, esta brasilidade traduzida pelo nacionalismo que entoava no canto orfeônico acabou sendo ligada ao nacionalismo que havia sido proposto pela Alemanha nazista. Neste sentido, o projeto de educação musical não pode ser levado adiante como um pressuposto pedagógico musical, pois o Estado Novo de Getúlio Vargas acaba declarando guerra ao Eixo e, por razões óbvias, tal modelo de educação passa ser recusado naquele momento.

Da ruptura com o canto orfeônico até a tomada de poder pelos militares no Brasil, ficamos sem nenhuma prática pedagógica musical nos educandários brasileiros. Porém, isso não se altera com a chegada dos militares ao poder, a obrigatoriedade do ato de cantar o Hino Nacional Brasileiro tornou-se a única prática pedagógica musical escolar.

Portanto, as reformas educacionais que os militares propuseram são implantadas em 1969, amparadas na pedagogia tecnicista, que se tornará a orientação pedagógica oficial do Estado. Logo, este período preliminar das ideias pedagógicas no Brasil é denominado 6º Período (1969-1980), cujo predomínio do tecnicismo, da concepção analítica de filosofia da educação se desenvolve concomitantemente com a concepção crítico reprodutivista (Saviani, 2011).

Com a promulgação da Lei 5.692/1971², em tempos de ditadura, a música tornou-se parte do componente curricular denominado Educação Artística, compartilhando espaço com as artes cênicas e plásticas. Esta possibilidade de reunir várias artes na Educação Artística incentivou um ensino genérico e pouco profundo considerado irrelevante por não estar associado às emoções.

Assim, a Lei. 5.692/71, que aprovou, à época, as diretrizes e bases do ensino, versa em seu texto que o termo “música” não existe! Era de se compreender, pois o documento foi aprovado no auge da Ditadura Militar, cuja preocupação era a de eliminar as artes dos currículos escolares, uma vez que elas eram utilizadas como mecanismos para protestar diante da conjuntura política da época, especialmente a música (Thibes; Santo, 2012).

É no 8º período das ideias pedagógicas brasileiras - composto pelo neoconstrutivista, neotecnicista e o neoescolanovista (Saviani, 2011), que ocorre a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), onde está impresso em seu art. 26, inciso 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o inciso 2º deste artigo” (Brasil, 1996), cuja redação está expressa: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996).

Porém, a virada pedagógica e educacional realmente ocorre quando da promulgação da Lei nº 11.769/2008 que trata sobre o ensino da música com caráter obrigatório na matriz curricular das escolas (Brasil, 2008). Por meio da supracitada Lei é que se dá início aos primeiros movimentos pedagógicos para que a música, com seu caráter pedagógico, tenha o *status* de educação musical.

Em decorrência das ações dos legisladores brasileiros no ano de 2017, temos a promulgação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento cuja regulamentação vai ao encontro das ações de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas do Brasil, em que pese a Educação Musical no âmbito da Educação Básica, mais precisamente o Ensino Fundamental I.

Nesta perspectiva, em um processo formativo o qual a educação musical esteja inserida no Ensino Fundamental I, tal como nos coloca o BNCC, será de suma importância para ampliar os conhecimentos musicais debatidos em sala de aula, possibilitando a participação crítica e autônoma relacionando a diversidade do desenvolvimento do ensino da música na educação básica.

² Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Neste sentido, visando a reflexão dentro de um contexto da educação brasileira em que pese a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental I, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e da Lei n. 11.769/08, onde a educação musical, através de temas geradores que valorizem a Grande Música, assume seu lugar enquanto percurso formativo em espaço integral podendo ser vista como reflexo de um processo formativo demonstrando sua identidade dentro da educação.

Portanto, historicamente se apresentou um avanço no ensino da música na educação básica do Brasil. De uma profissão de fé, a música passa ter um caráter pedagógico e interdisciplinar, de ampla relevância, no processo ensino/aprendizagem, privilegiando o aprender-fazendo, a criatividade, o saber intelectual e a experiência estética. Este ponto de vista encontra sintonia em Chomsky (2018, p. 107). Segundo ele, a educação deveria ser um caminho ao longo do qual “[...] os aprendizes prosseguem por seus próprios meios, exercitando e melhorando sua capacidade criativa e sua imaginação, experienciando a alegria da descoberta.” No entanto, há uma questão que deve ser ressaltada: o avanço do tecnicismo, logo do fetichismo que transforma a música em mercadoria, na educação musical, afastando-a da escola e entrando em instituições especializadas que, por sua vez, dentro da lógica do Capital, avançaram no ensino do instrumento voltado à música de massa em detrimento à Grande Música.

2.2 Tecnicismo predominante na educação musical

Para entendermos o tecnicismo atual na educação musical, massificada especialmente fora do âmbito escolar, precisamos fazer uma breve recapitulação de alguns pontos da seção anterior do presente capítulo. Mencionamos que, no Brasil Império, na esteira da formação educacional da Corte que vinha junto com o processo de transformação do Brasil Colônia para o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, houve um direcionamento à formação das artes e da educação para as elites da época.

Com a Independência e estabelecimento do Brasil Império em 1822, houve um reforço, além disso, na ideia da formação de uma identidade cultural para aquela nova Pátria, com caráter civilizatório:

Os anos seguintes à proclamação da Independência do Brasil e à abdicação do primeiro Imperador foram intensos. A necessidade de criar uma nação para o novo Estado que se formava, era questão fundamental. Neste processo, a elite imperial brasileira procuraria cultivar a imagem de uma civilização europeia transplantada para a América tropical. Esta civilização, agregada de valores “americanos”, seria edificada e afirmada através do Estado e da Coroa. Assim, a consolidação política no

início do Segundo Reinado abria espaço para a emergência de um discurso que conferia ao Estado, personificado no imperador, a missão histórica de constituição da nação. O Governo, então, como artífice dessa construção, inicia uma série de atitudes bem representadas na criação do Instituto Histórico Geográfico (1838), do Museu Nacional (1842), ao mesmo tempo em que inaugura e reformula estabelecimentos formadores de sua elite nacional, como o Colégio D. Pedro II (1837) e a Imperial Academia de Belas-Artes (1842). Da mesma forma demarca seus lugares de atuação no que diz respeito à música, reorganizando a orquestra da Capela Imperial (1843), retomando as temporadas de óperas (1844) e inaugurando o Conservatório de Música (1848) (Augusto, 2010, p. 67-68).

No entanto, de todas as instituições culturais, o Conservatório foi o único que, inicialmente, foi dado ao controle “privado” – da chamada “Sociedade Musical” – e, mesmo após sendo incorporado dentro do Instituto Imperial de Belas-Artes, o Conservatório não tinha o protagonismo de uma educação musical do brasileiro, mas apenas o foco tecnicista no canto e no instrumento. Esse descaso, apesar da luta dos professores, era a posição do Segundo Império:

Enquanto para os professores, segundo os estatutos de 1878, o Conservatório teria além da função de ensino da música a responsabilidade da propagação e aperfeiçoamento desta no Império, o governo, laconicamente, mantém sua definição de ser esta instituição simplesmente destinada ao ensino gratuito da música vocal e instrumental. Ou seja, se na proposta dos professores havia a intenção de transformar o Conservatório em instituição modelar para o ensino e difusão da música no Império, o governo refuta tais pretensões, restringindo suas funções (Augusto, 2010, p. 77).

Além disso, o Segundo Império, com seu incentivo à imigração europeia para o trabalho nas lavouras, acabou atraindo uma camada cultural de cidadãos italianos e alemães que, através da música popular e erudita consolidada em seus países, buscavam uma aproximação cultural com a vida nas cidades que os receberam. Um dos exemplos de importante análise é o caso do Rio Grande do Sul.

A instabilidade política e a excessiva centralização administrativa do Brasil Império (1822- 1889) foram elementos que dificultaram a organização e desenvolvimento da sociedade brasileira no século XIX. (...) A busca dos ideais de ordem e progresso e o cultivo dos “bons costumes” tiveram reflexos na organização e disseminação da música culta no Brasil e no Rio Grande do Sul. Maria Elizabeth Lucas identifica três diferentes momentos no fazer musical no Estado do Rio Grande do Sul no período da primeira metade do século XIX até o início do século XX: O primeiro momento (da primeira metade do século XIX ao final da década de 1870) compreende uma fase na qual a música inexistia como atividade independente, estando associada ao culto religioso ou ao teatro, sendo profissão ligada às camadas inferiores da população; o segundo momento (década de 1880-1890) corresponde à expansão do amadorismo sob a forma de sociedades de concertos organizadas por e para elementos da classe dominante e setores médios urbanos [...]; o terceiro período refere-se à reavaliação da música como profissão a partir de contatos com padrões importados, passando a ser exercida pela classe dominante/setores médios e incorporando das etapas antecedentes aspectos do amadorismo que possam distanciá-la de qualquer associação com o

trabalho das camadas sociais inferiores. Outro importante fator que contribuiu para o desenvolvimento e organização cultural da nova sociedade que se pretendia forjar foram as levas de imigrantes que passam a chegar ao Brasil no final do século XIX. No Rio Grande do Sul a presença preponderante de imigrantes italianos e alemães influenciou a organização, expansão e disseminação musical através da formação de sociedades de concerto, formadas em sua maioria por amadores. Quanto à expansão do amadorismo na organização de sociedades de concertos no final do século XIX em Porto Alegre, identificamos a existência de diferentes organizações a testemunhar a intensa atividade musical na capital riograndense, entre elas a Sociedade Filarmônica Porto Alegrense (1878), o Instituto Musical Porto-Alegrense (1896) – posteriormente transformado em Club Haydn (1897) – além de diversas estudantinas e bandas musicais. (Winter; Barbosa Junior, 2009, s/n).

A busca desses “padrões importados”, se somou, já na virada para o século XX e no Brasil República, às pressões técnicas do entretenimento da Indústria Cultural, especialmente o cinema. Isso faz com que a formação dos Conservatórios Estaduais se pautasse pelas necessidades do Capital que precisa de cantores e instrumentistas (ou seja, tecnicismo) e não da formação artística do brasileiro (a fruição conscientizadora e estética musical). Isso, inclusive, é exposto e descrito na página eletrônica do atual Conservatório da Universidade Federal de Minas Gerais, antigo Conservatório Mineiro de Música:

Nas primeiras décadas de 1900, a cidade de Belo Horizonte efervescia no campo das artes e da cultura. Enquanto o Teatro Municipal vivia seus anos de glória, novas salas de cinema eram inauguradas como os cines Pathê, Glória, Odeon e Avenida, e a realização de concertos de orquestras, grupos de câmara e solistas refletia o gosto pela música e o modo de vida belo-horizontino. Aos poucos a necessidade de formar instrumentistas preparados para tocar nesses conjuntos fez-se notória e surgiu a demanda da criação de um curso de música, que foi criado pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, Sr. Arthur Bernardes em 27 de setembro de 1920. Cinco anos depois, foi assinado pelo presidente do Estado, Sr. Fernando de Mello Vianna e pelo Secretário do Interior Sandoval Soares de Azevedo, um Decreto “atendendo a necessidade que há, para o aperfeiçoamento da cultura artística do Estado” que estabelecia o Regulamento Provisório do Conservatório Mineiro de Música cujo destino era “ministrar a instrução musical em todos os seus ramos, formando professores de música, de instrumentos e de canto, compositores e regentes de orquestra” (Conservatório UFMG, 2023, s/n).

A pauta da Indústria Cultural que necessitava de trabalhadores músicos para seus cinemas se tornou a regra para a criação de mais e mais conservatórios no país. Até mesmo o Conservatório de Tatuí, em São Paulo, que ostenta o título de “A maior escola de música da América Latina”, reforça que sua criação tem, na origem, a necessidade de os cinemas terem instrumentistas, bem como o entretenimento pautado pelos “padrões importados”:

A escolha de Tatuí para sediar a primeira escola de música mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, na década de 1950, não se deu por acaso. A cidade, a 131km da Capital, vinha de forte tradição musical representada sobretudo pelas bandas de música, presença marcante em todo o interior do Estado. Nas primeiras décadas do

século XX, Tatuí passou por um surto de desenvolvimento econômico ligado às tecelagens. A cidade recebeu novos habitantes de diversas partes do Estado e toda a vida social, incluindo a musical, foi incrementada. Dessa época, destacam-se personalidades musicais como o violinista Otávio “Bimbo” de Azevedo e o violoncelista João Del Fiol, que fora seu aluno. Juntos, tocavam em orquestras de cinema mudo e integravam uma das mais apreciadas “jazz bands” da região na década de 1920. Del Fiol também se apresentava em igrejas, dava aulas de violino e era afinador de pianos, além de trabalhar como almoxarife da escola técnica estadual “Salles Gomes”. Personalidade lembrada na cidade, teve importância fundamental na fundação do Conservatório. Conta-se que em 1950 o deputado Narciso Pieroni entusiasmou-se com uma apresentação do conjunto de João Del Fiol, e este fez o político prometer a criação em Tatuí da primeira escola pública de música do Estado de São Paulo (Conservatório de Tatuí, 2023, s/n).

A esses movimentos de criação de Conservatórios públicos pautados pela Indústria Cultural, se soma, nos anos 1950 e 1960, o surgimento de novas metodologias e novas escolas. Nomes como Liddy C. Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa, Carmen Maria M. Rocha, entre outros, prosperam nas chamadas “escolas especializadas no ensino de música”, marcando o início do ensino particular principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador para além dos famosos tutores particulares. Essas escolas, para atender a demanda do Capital para a formação do instrumento e do canto, propunham “métodos ativos” de educação musical (Lambert, 2018, s/n).

Apesar dos “métodos ativos” proporem uma vivência maior da música, sua aplicação progressiva pelo mercado acabou transformando-os em “receitas prontas” (Figueiredo, 2012). Algumas derivações deles, hoje em dia, transpõem o ensino da música para longe das notas musicais com “decorebas” de acordes cifrados das músicas de massa da Indústria Cultural. Boa parte do mérito do avanço da música de massa e o detrimento da Grande Música também se deve àquilo que mencionamos na seção anterior: o abandono da educação musical independente a partir dos anos 1970 e a ausência do olhar pedagógico que busque a alteridade e autonomia.

Não estamos aqui para criticar tais métodos, mas sim notar a ausência da Grande Música, demarcando o próprio processo de regressão da escuta estudado e teorizado pela Escola de Frankfurt, especialmente por Theodor W. Adorno. Ao contrário do que se pode pensar, defender uma educação musical focada na fruição da Grande Música não se constitui em posição elitista. Na verdade, a própria decadência dela foi algo posto em marcha pelas elites tal como esse breve histórico da educação musical e dos conservatórios demonstra. A Grande Música, que se coloca como ferramenta de autonomia e alteridade, como aspecto de reconhecimento do Rosto do Outro, não está no horizonte da Indústria Cultural, que deseja a música de massa, preferida pelo mercado, pois dá lucro, que fetichiza a arte e a todos.

Assim, na presente tese, se levarmos em consideração o que está preconizado na BNCC e o que se propõe neste estudo, haverá a construção de nortear, ou como diria Paulo Freire, de *sulear* o campo da educação musical, tendo como base a Grande Música por meio da prática pedagógica formativa embasada na relação ética/estética da autonomia e da liberdade na educação, assumindo lugar no meio educacional e defendendo uma posição vanguardista enquanto temas geradores do Século XXI.

Neste sentido, haverá a promoção do resgate das humanidades no âmbito educacional e colaborará especificamente para a autonomia do conhecimento e não para alienação pelo consumo, muito menos para o conceito de regressão da escuta que é posto pela Indústria Cultural. Isso será o assunto do nosso sexto capítulo, após repassarmos nos três capítulos seguintes as nossas discussões baseadas em Adorno, Marx, Freire e Levinas.

Assim, no próximo capítulo, faremos a exposição do segundo objetivo, onde focamos na compreensão pedagógica da relação ética/estética da educação musical. Assim, abre-se a possibilidade de se verificar a ideia de Adorno de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural e como isso influencia na ideologia regressa dos consumidores com o intuito de atingir a massa social.

3 MÚSICA COMO MERCADORIA E CONSUMO: A IDEOLOGIA REGRESSA E MASSIFICADA DA INDÚSTRIA CULTURAL

Conforme exposto anteriormente, neste terceiro capítulo, pretende-se cumprir o objetivo específico de compreender pedagogicamente a relação ética/estética da educação musical e verificar a existência de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural. Assim, neste primeiro momento, o estudo mostra o delineamento dos pressupostos da Indústria Cultural e como isso influencia na ideologia regressa dos consumidores com o intuito de atingir a massa social, sem perder de vista o horizonte pedagógico da totalidade em que este projeto se insere.

Neste sentido, considerando que os artefatos da Indústria Cultural são produzidos em série, em massa e planejados, ela gera um produto cultural com finalidade de consumo, feito para gerar lucro e para a movimentação de uma indústria econômica que tem a cultura como seu principal elemento.

3.1 A ideologia regressa da música como mercadoria e a ética/estética como resgate de uma educação formativa

A partir do conceito de Indústria Cultural, compreendemos, à luz de Adorno, a diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais distintos e como a Grande Música é prejudicada nesta relação de alienação e consumo. O termo Indústria Cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer, “[...] mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente” (Adorno, 1986, p. 14).

A Indústria Cultural é constituída dentro e por uma mentalidade própria do sistema capitalista, alienante que revela uma severa ruptura na autonomia do ser humano, mostrando o retrocesso do esclarecimento musical, o controle técnico/midiático musical e o monopólio capitalista dos meios de comunicação que fetichiza e aliena os consumidores. Larrosa (2019, p. 163) insiste que uma das características do nosso tempo é uma desvinculação entre o “[...] fazer (o saber-fazer) e o viver (saber-viver) ou, se preferir, entre nossas implicações práticas com o mundo (reduzida não mais ao trabalho, mas à mera ‘ocupação’) e nossas formas de vida.” À vista disso, os ideais da Indústria Cultural se destacam no seio da sociedade capitalista, fruto da industrialização, que produz em série sem a preocupação com a essência artística, onde até

mesmo a cultura é transformada em produto comercial, pois “Por enquanto, a técnica da Indústria Cultural levou apenas à padronização e à produção em série” (Adorno, 1986, p. 100).

A produção em série, a que se refere Adorno (1986), pode ser traduzida pela produção da (*in*) cultura em série, padronizada, que a Indústria Cultural defende, através da música de massa, onde a música é produzida especificamente para o consumo, desprovida de valor estético, reificada como mercadoria, assim “O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se veem cercados de mercadorias musicais padronizadas” (Adorno, 2000, p. 66).

Neste sentido, Adorno (1986, p. 99) insiste que “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear.” O que se assevera é o que se aprecia, se contempla e ouve na música de massa acaba por denotar uma mesmice em sua estrutura musical, uma música que visa um capricho mascarado pelo capitalismo, sem uma identidade própria, sem técnica alguma, uma simplicidade arbitrária. Sob este aspecto, a mídia capitalista usa a música de massa, calcada na Indústria Cultural em verdade como um

[...] negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (Adorno, 1986, p. 99).

A crítica adorniana evidencia a preocupação em produzir capital através da música de massa, a obra sem a necessidade de experiência estética, sem qualquer apreciação à destreza musical, sem o dever social da música, apenas com a finalidade do consumo e do fetiche. Neste momento, a Grande Música sucumbe perante a música de massa que prioriza a alienação que julga os modismos atuais, “[...] em nossos dias, certamente mais do que em qualquer outra época histórica, todos tendem a obedecer cegamente à moda musical” (Adorno, 2000, p. 65).

Na visão adorniana, a Grande Música não é um produto da moda, de consumo, que tem por intuito atender aos meios de comunicação de massa. A Grande Música não pode ser um simples adorno, resumir-se a entretenimento. A premissa adorniana é justamente o contrário do que a música de massa abriga, imposta pelo capitalismo, que aliena e torna seus ouvintes seres automáticos. A Grande Música é a contrapartida que abriga valores dos quais estão imbuídos seus compositores, bem como fará com que haja reflexão por parte de quem a ouve, priorizando o sentir e a autonomia da fruição estética, se contrapondo a automatização da música de massa.

A partir da automatização, o ser humano se conecta a uma mídia consumista, que tem o poder de persuasão, de moldar suas vontades e seus pensamentos, alienando-o, justamente o

que preconiza a música fabricada pela Indústria Cultural, que "[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente" (Adorno, 1996, p. 08).

Esta sistemática imposta pela Indústria Cultural, como dito alhures, impede a capacidade de fruição estética dos seres humanos, tornando-os autômatos, robotizados, pois a "[...] arte ainda terá que comprovar sua utilidade" (Adorno, 1986, p. 35). Logo, não há uma recepção imediata e pura do que é percebido, entretanto, o que resulta é uma experiência "enlatada", reproduzida no cerne da Indústria Cultural.

Fica evidente que a arte proposta pela Indústria Cultural está distante de conscientizar os educandos e a sociedade como um todo. Sua experiência não é formativa, pois está voltada ao embotamento estético e não possui caráter pedagógico emancipatório. Desta forma, a apreciação estética no âmbito da Indústria Cultural sempre estará em segundo plano e não haverá formação para emancipação, onde os envolvidos se reconheçam como partícipes do processo cultural produzido pela coletividade. Para Larrosa (2019, p. 409), isto está relacionado ao que ele constata, ao dizer que o mundo se "[...] converteu em uma gigantesca empresa e em um gigantesco shopping (o que funciona como uma empresa e como um shopping), e essa escola que já não se quer separada do mundo não faz outra coisa senão se confundir com ele." Nesta linha de raciocínio, a massificação da Indústria Cultural ocorre em larga escala e a arte passa a ser destinada à fruição rápida e, conseqüentemente, não resulta em prazer estético, mas destina-se ao lucro.

Ora, se as obras são produzidas em larga escala, visando o lucro, sucumbindo seu caráter formativo, faz emergir a pergunta a respeito de quanto a ideologia regressa da Indústria Cultural influencia a massa para o consumo da música como mercadoria? Sua resposta fica plausível ao se debruçar os olhares sobre os pressupostos da música midiática apenas como produção em larga escala ("fordismo"). Sennet (2018, p. 179) alerta que nos encontramos em um paradoxo, provocado pela lógica do mercado. Tenta-se mergulhar o mais fundo possível num modo de vida, "[...] cada vez mais superficial, uma cultura emergente que repudia o esforço e o compromisso corporificados na perícia artesanal". Esta é própria da arte, não da indústria, logo, na visão adorniana, a Indústria Cultural é explicada por meio da arte/música consumida pelas massas, uma mercadoria que não é mais produzida pelo trabalho artesanal ou de criação artística, mas de acordo com as indústrias, que propõem um modelo de industrialização e automatização da cultura.

Sendo a cultura um processo industrializado, os consumidores da Indústria Cultural se tornam deslocados do tempo. São autômatos, sem leitura e sem entendimento de mundo, pois a automatização imposta pelo processo fabril transforma a Indústria Cultural em bússola social onde a razão/consciência seja trocada pelo conformismo.

A cultura não se resume a um depósito de conhecimentos, jeitos de ser, valores, práticas sociais acumulados e transmitidos, ela deve ser compreendida dentro da arena da política e do poder. A Indústria Cultural é “[...] o guia dos perplexos, e apresentando-lhes de maneira enganadora os conflitos que eles devem confundir com os seus, a Indústria Cultural só na aparência os resolve, pois não lhe seria possível resolvê-los em suas próprias vidas” (Adorno, 1986, p. 97- 98).

Portanto, a perplexidade engendrada por meio de aparências oriundas da Indústria Cultural, ocorre a partir do “[...] poder magnético que as ideologias exercem sobre os homens, mesmo quando já dão sinais de estarem rotas, explica-se, para além da psicologia, pela decadência objetivamente determinada da evidência lógica enquanto tal” (Adorno, 1993, p. 94). Tais ideologias que têm poder magnético e *fetichizante*, fazem com que o ser humano perca sua autonomia.

Quando o ser humano perde sua autonomia, abdica também da capacidade de discernir o comportamento musical. Compromete, assim, sua alteridade, pois não encontra beleza e singularidade na apreciação musical, bem como esvazia-se seu poder de síntese, seu valor estético, de tal modo que o que reina é o fetiche, a música como artefato mercadológico que age sobre o imaginário, com o poder de adestramento. Por consequência, o conceito

[...] de fetichismo musical não se pode deduzir por meios puramente psicológicos. O fato de que "valores" sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria. Com efeito, a música atual, na sua totalidade, é dominada pela característica de mercadoria (Adorno, 1996, p. 77).

A citação acima explicita que a partir do fetiche, a Grande Música se torna mercadoria. Isto nos remete a alguns pressupostos da teoria de Marx que trata do fetiche e da mercadoria, que serão tratados no próximo capítulo da tese. Por outro lado, no contexto educacional, o fetichismo musical intervém diretamente na prática e na emancipação pedagógica, cenários que, para serem autênticos, necessitam contrapor-se à lógica da mercadoria. Lógica esta que vem fortalecida pela publicidade e propagando que inunda a percepção do consumidor/ouvinte. Berardi (2019, p. 61) alerta que a publicidade nunca deixou de ser propaganda, nunca

abandonou o exercício despótico da ideologia, nunca deixou de ser lavagem cerebral e submissão da mente a uma ideia. Na mensagem “[...] publicitária a imposição ideológica se tornou indissociável da questão consumista. O mundo das mercadorias, o mundo ao qual vocês desejam ter acesso, e que deseja tê-los em si, contém a imposição da produtividade, do trabalho ininterrupto e flexível.”

O fetiche faz com que haja uma regressão à barbárie e por que não dizer à escuta musical para manter uma cultura de massa, não legítima e automatizada, pois “[...] quem defende a manutenção da cultura radicalmente culpada e medíocre, converte-se em cúmplice, enquanto aquele que recusa a cultura, promove imediatamente a barbárie que a cultura revelou ser.” (Adorno, 1995, p. 09).

Fica evidente, a crítica radical de Adorno (1995) à cultura vigente, em que pese a civilização ocidental e, paradoxalmente, a posição daquele que recusa totalmente a cultura e promove a barbárie. Isso demonstra que, nas humanidades, encontramos elementos regressivos que podem nos fazer voltar a comportamentos extremamente diferentes e agressivos para com o Outro, o “não idêntico”, como o que ocorreu em Auschwitz.

Nesta linha de abordagem, Adorno (1995), a partir dos acontecimentos de Auschwitz, declara que o âmbito educacional deve estar calcado em duas inquietações que permeiam nossa reflexão: a) o passado nacional-socialista³; b) a educação política antiautoritária. Portanto, evitar as atrocidades que aconteceram em Auschwitz é a primazia para a educação libertadora e emancipatória, haja visto que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121). Mas, para termos uma educação dirigida para a autoformação crítica e reflexiva é necessário partir da premissa ou rechaçar qualquer intenção que queira repetir Auschwitz. Alimentar o debate acerca de ações pedagógicas que caminhem na sua contramão (Adorno, 1995).

Neste sentido, de que maneira as humanidades podem buscar uma educação crítica voltada à diversidade e à emancipação como pressupostos para fundamentar práticas pedagógicas formativas no ensino da música? Acima de tudo, devemos nos contrapor a esta semiformação que a Indústria Cultural representa e dissemina, que no fundo ressalta conteúdos irracionais e conformistas, logo, “[...] pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação

³ Importante salientar a efervescência política que permeava a Alemanha Ocidental quando Theodor Adorno concedia as entrevistas à Rádio de Hessen. Fato que, em 1966, representantes do partido nacional democrático realizam uma entrada surpresa nos parlamentos de Hessen e da Baviera. Este partido buscava pela primeira vez, desde a segunda guerra mundial sua legitimação institucional, com opiniões e posições autoritárias e etnocêntricas, reivindicando a ideologia do regime nazista a qual negava o holocausto.

própria” (Adorno, 1995, p. 128). Goergen (2014, p. 496) diz que um dos efeitos mais nocivos desse processo é o abandono de uma visão crítica. A legitimação que passa a prevalecer é a lógica do mercado, e, portanto, do lucro.

A visão tecno-merco-consumista, dominante no mundo contemporâneo, representa o maior desafio para a reflexão ética. Responsabilidade, respeito, solidariedade, cuidado e reconhecimento são as novas virtudes do homem contemporâneo que devem orientar seu comportamento.

A contraposição para que não se anule os sujeitos com motivação própria e proativa para a humanização, ocorrerá pelos meandros de uma educação resistente, que seja voltada a identificar as contradições inerentes que permeiam o processo ensino-aprendizado. Quem sabe se possa chegar àquilo que Restrepo (1998, p. 36) denomina de “estética pedagógica” que exige “[...] uma atitude de precisão e cuidado que só pode ser alcançada se aceitarmos o importante papel que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo”.

Assim sendo, a educação, na visão adorniana, traz como princípio a emancipação humana, que, em linhas gerais, é o ato de potencialização cognitiva exercido de maneira livre, sem a interferência da Indústria Cultural para que a formação humana adquira caráter emancipatório e crítico.

Uma educação emancipatória e crítica, que evoque os preceitos éticos e estéticos, deve propiciar uma experiência formativa capaz de fazer com que se compreenda o presente como decorrência de um percurso histórico em que o sentido emancipatório seja construído a partir um passado vivido, o qual precisa ser visto não como algo determinado, pré-fixado, mas que pode e deve ser ressignificado no seio societal (Adorno, 1995). Portanto, fica evidente a preocupação de Adorno (1995) em não deixar que ocorra a repetição do passado à luz de um holocausto e sua barbárie, bem como para que toda forma de perseguição étnico racial não recrudesça mais.

Por conseguinte, para chegar a isso há que se retomar os acontecidos no passado para repensar o presente, lembrando o ocorrido e nele identificar a violência gerada e o que significou, para prospectarmos o futuro à luz de um processo de ensino aprendizagem que instaure a lucidez da consciência e aborte qualquer iniciativa que queira reviver aquelas experiências espúrias e desumanas. Para Adorno (1995), a resistência à barbárie é o amplo “Não” à repetição de Auschwitz e ao horror dos campos de concentração. Esta resistência à barbárie pode ser pensada em diversas frentes. No caso da música, é o “não” à regressão da escuta através da musicalização infantil.

3.2 Resistência à barbárie pela musicalização infantil: o “Não” à regressão da escuta

Os preceitos adornianos sobre educação são cunhados no pós-Segunda Guerra, em que pesem seus relatos sobre Auschwitz, neste momento, ele se refere à guerra como sendo a falta de capacidade de diálogo e entendimento entre os seres humanos que levam à barbárie, pois a “[...] exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 177). No entender de Arendt (1989, p. 23)

Provavelmente não existe aspecto da história contemporânea mais irritante e mistificador do que o fato de, entre tantas questões políticas vitais, ter cabido ao problema judaico, aparentemente insignificante e sem importância, a duvidosa honra, de pôr em movimento toda uma máquina infernal.

O fato de não permitirmos mais a repetição de Auschwitz para o contexto educacional é de profundo significado, pois é a simbologia e o auge da barbárie, da segregação humana e da perda da alteridade. E aqui aparece o papel estratégico do conhecimento, pois não se trata de desconhecimento ou ignorância, mas de algo bem pensado e arquitetado com a participação de muitos intelectuais, o que faz Rodrigues (2001, p. 252) dizer que “[...] todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultou de ações implementadas por indivíduos ou grupos humanos dotados dos conhecimentos e dos recursos tecnológicos mais avançados à época dessas tragédias”.

Auschwitz é o reflexo de um projeto de dominação universal que perpassa as questões singulares do sujeito, cuja ação é colocada em prática no âmbito pedagógico, culminando no fracasso escolar. O reconhecimento do Outro e de sua identidade, o saber ouvi-lo e acolher sua fala não são processos naturais de nossa natureza. Com nossa condição societária instituída, eles são provocados por processos educativos da sensibilidade humana e pela instauração de atitudes que caminhem no acolhimento do Outro.

Nesta perspectiva de avidez da singularidade humana, colocando os preceitos de alteridade como fomento para a negação da regressão da escuta, como vislumbrar uma educação musical/musicalização infantil crítica e emancipatória? Pela formação humana, a partir dos pressupostos culturais, onde dar-se-á ênfase ao *ethos* por meio da desbarbarização da escuta.

O processo de desbarbarização assenta-se sob a égide da formação pedagógica e tem como finalidade principal o início do processo contra uma educação de barbárie que está arraigada nos preceitos da Indústria Cultural.

Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (Adorno, 1995, p. 115-116).

A desbarbarização da humanidade evita o fracasso escolar, reconhece o Outro, o não idêntico, logo, temos formação humana constituída por meio de um pensamento crítico e autônomo, que se contrapõe aos pressupostos da Indústria Cultural. No pensar de Nogaró e Nogaró (2007, p. 18), a autonomia é algo que o sujeito desenvolve, constrói; é um empreendimento da pessoa que procura resultado, orientação para suas ações. “Um indivíduo autônomo age livremente de acordo com um plano próprio, ou seja, sobre as concepções construídas de forma consciente ao longo dos anos de sua vida”. Assim, torna-se possível instaurarmos a virada ao passarmos de uma realidade de estudantes impregnados da semiformação da regressão da escuta para estudantes com atitudes autônomas, racionais e conscientes.

No entanto, há de se mencionar sobre o sujeito identificado em Auschwitz como não-idêntico. A identidade prescrutada calca-se na pseudoexistência, não vislumbra a formação cultural, pelo fato de estar assentado no autoritarismo e, neste sentido, perder a alteridade, a emancipação e a possibilidade de criticidade em seus pensamentos. Ora, o que se configura aqui, é que Auschwitz tornou os seres humanos automatizados para a morte, de uma maneira nunca vista antes, publicizando-a e fetichizando-a à luz da barbárie, naturalizou-a como processo reconhecido de iminência civilizatória, quando na verdade foi anticivilizatória e repulsiva. Arendt (1989, p. 25), explicita que as razões de atacar a identidade dos sujeitos pode estar atrelada a razões mais profundas do que as de natureza econômica, ou seja, representem ameaças ou detenham determinado tipo de poder.

A perseguição de grupos impotentes, ou em processo de perder o poder, pode não constituir um espetáculo agradável, mas não decorre apenas da mesquinhez humana. O que faz com que os homens obedeçam ou tolerem o poder e, por outro lado, odeiem aqueles que dispõem da riqueza sem o poder é a ideia de que o poder tem uma determinada função e certa utilidade geral.

Nesta perspectiva, frente às narrativas de Auschwitz, como a educação enquanto processo formativo, à luz da musicalização infanto-juvenil pode tornar-se resistência aos riscos da regressão à barbárie? Para responder tal questionamento deve-se compreender e entender o

processo de musicalização nas escolas brasileiras, sobretudo na Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental I, o que estamos colocando em movimento nesta tese.

Nesta linha de argumentação, se deve considerar que a primeira das barbáries no processo formativo da educação musical que é a de regressão da escuta. Isso ocorre pelo fetichismo musical que é algo posto ou imposto pela Indústria Cultural que nega a autonomia da apreciação estética e, por conseguinte, corrobora com a regressão da escuta.

Lógico que seria leviano comparar Auschwitz com a regressão de escuta, porém comparações metafóricas como estas servem como ponto de referência para a reflexão sobre o processo formativo de um ouvido pensante. Este foi o raciocínio da filosofia adorniana.

Assim como a educação em Auschwitz que foi oferecida para uma sociedade alemã com o fim de legitimar o holocausto, a regressão da escuta legitima a gênese de uma cultura musical, por meio da reprodução cultural e social embasada em uma educação rígida e disciplinar. No entender de Adorno (1995, p. 128), a educação baseada na força e voltada à disciplina, seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. “Esta ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada”.

Nesta linha de raciocínio, a educação crítica e emancipadora, em sua égide, não contempla a força e a disciplina como pressupostos da formação pedagógica, mas sim critérios racionais e formativos que partam da premissa da negação à Indústria Cultural. Em linhas gerais, ela é a responsável por interferir na capacidade cognitiva dos seres humanos em que pese em seu agir com autonomia, ou melhor, a educação está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover o domínio pleno do conhecimento e da capacidade de reflexão.

No processo de automação cognitiva, a educação se transmuta em um mero produto, a serviço da Indústria Cultural, que trata o processo ensino aprendizagem como mercadoria pedagógica em nome de uma pseudoformação/semiformação. Logo, “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (Adorno, 1995, p. 129). Assim sendo, esta nulidade do processo formativo autônomo, traz consequências no desenvolvimento pedagógico à luz de uma autorreflexão, pois a educação massificada deforma o pensar.

O processo formativo autônomo visa uma formação cultural que está intrínseca à própria humanização dos seres humanos, logo o processo formativo é um devir inerente do próprio humano. No olhar de Rodrigues (2001, p. 240) o ato de formar

[...] o ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora. Pelo primeiro, ele “precisa ser educado” por uma ação que lhe é externa, de modo similar à ação dos escultores que tomam uma matéria informe qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, e criam a partir dela um outro ser. Assim como não se deve esperar que um objeto escultural apareça de modo espontâneo, também não se deve esperar que o ser humano seja fruto de um processo de autocriação.

Se a formação cognitiva está ligada ao devir, ela está ligada à autonomia e à emancipação dos sujeitos, cuja busca do desenvolvimento de educação musical reflita na qualidade da formação humana (Severino, 2006). Diferente disso, a semiformação é a “[...] definição de uma produção simbólica em que prevalecem a adaptação e o conformismo, típicos da cultura massificada” (Severino, 2006, p. 631).

A semiformação “[...] cada vez mais aumenta a incapacidade do indivíduo de fixar sua atenção numa determinada informação, a ponto de poder elaborá-la como conhecimento” (Zuim, 2011, p. 625), ou seja, ela nada mais é que um arcabouço das Indústria Cultural, pois massifica, aliena e fetichiza o pensamento ofuscando a criticidade, a autonomia e a emancipação do pensar na busca do devir formativo, pois só “A educação conforma os indivíduos, inserindo-os na sua sociedade, fazendo-os compartilhar dos costumes morais e todos os demais padrões culturais, com o fito de preservar a memória cultura” (Severino, 2010, p. 157).

O fato de a educação conformar e inserir os seres humanos na sociedade a partir das relações sociais, dando a esta coletividade modelo que configuram costumes (*ethos*), é o princípio da formação crítica, autônoma e emancipatória, oferecendo aos partícipes deste processo a condição de sujeitos ético e políticos e acima de tudo cômicos do ser em si que está em construção. Rodrigues (2001, p. 242) descreve com propriedade como ocorre a formação integral do ser humano. Nesse sentido, se diz da Educação que ela é uma totalidade, “[...] pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens”.

Portanto, a formação cultural na visão de Dalbosco (2015, p. 126), possibilita “[...] o desenvolvimento de todas suas potencialidades (faculdades) e em todas as direções, sem priorizar uma em detrimento das outras”, ou seja, exige dos envolvidos neste processo uma arguição sensória, motora e intelectual para que haja a plenitude da formação humana, em que pese no âmbito do ensino da música. Em outras palavras,

[...] a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. (Rodrigues, 2001, p. 243).

Sendo assim, pelo ensino da música podemos tornar o ser humano emancipado e com poder de criticidade à luz de sua importância social e política no processo de formação pedagógica, porque sua dimensão é de amplitude humanística que liberta os seres humanos das amarras da Indústria Cultural, ou seja, uma educação musical que resista à alienação e que contribua com a formação da consciência, com a premissa de uma escuta estético-racional e autônoma. “Apesar disso, é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (Adorno, 1993, p. 58). Logo, a partir desta reflexão, surge o questionamento de como o ser humano pode se tornar autônomo e crítico por meio do seu ouvido pensante?

No momento em que o ser humano se liberta das amarras da Indústria Cultural e do fetichismo musical, ele consegue vislumbrar a experiência estética e sua autonomia da escuta. A fruição estética se condiciona às questões psicológicas despertando emoções e relaxando o ouvido a ponto de identificar os mais variados sons que até então não tinha a possibilidade, pois aqui a função psicológica se sobrepõe à função estética.

Na visão adorniana, as linhas gerais que deliberam sobre a regressão da audição versam que, para uma boa parte das pessoas, a música em sua contemporaneidade, cumpre apenas a função psicológica. Fica evidente que a sobreposição da função psicológica sobre a estética está ligada aos tipos de ouvintes, sobre os quais trataremos mais adiante.

Portanto, Adorno (1995), busca identificar no humanismo o processo de musicalização infanto-juvenil, embasado na educação emancipatória, libertadora e crítica, a partir da multiplicidade cultural do sujeito, trazendo uma efetivação da educação que recoloca a sensibilidade na formação educativa dos sujeitos (sujeito/objeto), a fim de que passem a agir com base em uma racionalidade estética, na busca de que este modelo educativo tenha a capacidade de transformar as relações sociais, cujo pilar seja a base educacional, como forma de autoproduzir e ressignificar a vivência a partir do Outro. No entendimento de Rodrigues (2001, p. 247), o ser humano deve não apenas sentir o mundo, “[...] mas estabelecer correlações, valores, antever experiências, avaliar, fixar, repetir ou evitar o que se considera positivo ou

negativo (bom e mau, bonito, feio, agradável, desagradável), enfim, desenvolver as potencialidades da sensibilidade e da memória”.

Nisto, se torna necessário compreender a fundo tanto este processo de alienação e fetichização do humano bem como a perda da Alteridade, como também a Grande Música de Adorno e a Ética/Estética em Freire como temas geradores constituintes possíveis processos pedagógicos e formativos para o século XXI, assuntos dos próximos capítulos.

Começaremos, assim, por entender alienação e fetichização. Não só para conceituação e julgamento filosófico, mas também para compreender como a prática pedagógica é uma das principais maneiras de superá-las. O enfoque, tal como posto nesta tese, será o musical (comportamento musicais/educação musical), mas devemos deixar claro que esta compreensão da educação como superação da alienação e do fetiche do capital se aplica na totalidade de um projeto de uma pedagogia da autonomia.

4 COMPORTAMENTOS MUSICAIS: ARTE ENQUANTO RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL

O esclarecimento dos conceitos de alienação e fetiche como início do processo de decadência e apaziguamento do comportamento musical e da regressão da escuta, sob os conceitos musicais adornianos diante do ponto de vista mercadológico, são de suma importância para o entendimento da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais distintos.

A Grande Música sofre reveses nesta relação de alienação e consumo por meio da Indústria Cultural, cuja principal função é transformar a Grande Música em mercadoria e apaziguar sua função estética/musical colaborando na regressão da escuta. Entretanto, ressalva-se a diferença entre a música de massa e a Grande Música como fenômenos musicais a partir dos aportes filosóficos de Adorno e Marx.

Assim, este quarto capítulo está assentado sob os pressupostos do objetivo específico de problematizar, à luz do pensamento de Adorno, a respeito da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais e como a Grande Música é prejudicada nesta relação de alienação (conceito tematizado por Marx) e consumo.

4.1 A analogia do fetiche, alienação e apaziguamento do comportamento musical e da regressão da escuta

Marx se apropria do conceito de fetiche⁴ como uma metáfora para explicar como ocorre a produção, circulação e atribuição de valor à mercadoria na sociedade capitalista. A palavra fetiche vem do português feitiço: obra de magia e do latim *factitius*: feito artificialmente (Türcke, 2010).

O fetiche é algo “fantástico”, “fantasioso” e acima de tudo possessivo, uma projeção em um objeto que praticamente “ganha vida”. Quando o objeto (Grande Música) passa a ser

⁴ A história do fetiche começa na África ocidental, mais especificamente na costa banhada pelo Golfo do Benin. Como afirma Pietz (1985), o contexto crucial para a emergência do fetiche é o espaço transcultural que se configura nessa área, então conhecida como Guiné, num período que vai do séc. XVI ao séc. XVIII. Essa região era uma das mais densamente povoadas do continente africano e, para os europeus, a mais importante em termos econômicos e políticos. (Pires, 2011, p. 62).

Posto de maneira simples, fetiche denotou inicialmente certos objetos vistos como dotados de poder sobrenatural por populações da África ocidental (e posteriormente objetos de alhures vistos como similares): pedras, estatuetas e aglomerados de ingredientes heteróclitos animados por uma força que ultrapassa a agência daqueles que os construíram. Fetichismo é a doutrina ou culto mais geral baseada em um suposto modo de pensamento daqueles que usam fetiches. (Pires, 2011, p. 62).

mercadoria (música de massa), há um fetichismo relacional, onde se nega a alteridade e o poder estético da Grande Música e se venera o que é fabricado pela música de massa.

O fetichismo não significa em si só o desconhecimento do que está velado, está vinculado à questão de extrair o máximo possível o prazer do processo. O fetiche para Marx, portanto, significa uma ilusão que pode ser superada, porém esconde suas condições de superação. Este fetiche é parte do nosso mundo, é uma abstração real, que nos cega, nos bloqueia e nos inviabiliza das várias coisas.

Marx descreve o caráter fetichista da mercadoria como a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor. [...] É o mero reflexo daquilo que se paga no mercado pelo produto: a rigor, o consumidor idolatra o dinheiro que ele mesmo gastou pela entrada num concerto de Toscanini. [...] O consumidor "fabricou" literalmente o sucesso, que ele coisifica e aceita como critério objetivo, porém, sem se reconhecer nele. "Fabricou" o sucesso, não porque o concerto lhe agradou, mas por ter comprado a entrada (Adorno, 2000, p. 77 - 78).

Assim, é evidente o poder **fetichizante** da Indústria Cultural que abarca a música como mercadoria circulante, como produto pago no mercado. Assim, o valor de mercadoria se expressa no valor de muitas outras mercadorias. A mercadoria consubstancia um cidadão deste mundo, a grandeza da mercadoria que atribui ao seu valor de troca. Sob a perspectiva de Freitag (1987, p. 56), a indústria cultural “[...] é a forma sui generis pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada em circulação no mercado e por este consumida”.

Freitag (1987, p. 84) insiste na necessidade de fazer com que a indústria cultural se comprometa com a qualidade do produto que lança, se assim o for, pode tornar-se agente “[...] poderoso de definição de novos padrões, de novo caráter da obra cultural, do trabalho educacional. Automaticamente criará, então, atitudes novas no consumidor e produzirá um novo consumidor: mais atento, mais crítico e mais sofisticado”.

Na visão de Türcke (2010), o que foi dado o nome de Indústria Cultural tem sua gênese bem antes do século XX. O produto “[...] cultural em questão não caiu posteriormente nas garras do mercado, foi, pelo contrário, desenvolvido especialmente para ele. A indústria cultural não começa de maneira nenhuma apenas no século XX” (Türcke, 2010, p. 182)

A mercadoria aqui é referendada pelo que a Indústria Cultural oferece como objeto de consumo, como meio de produção, sem qualificação e sem técnica, denotando apenas alienação devido ao seu “misticismo”. Nas palavras de Sennet (2018), o reino do consumo é teatral porque o vendedor, como um dramaturgo, precisa contar com a crença no faz-de-conta para que o

consumidor compre. Desta forma, “[...] o caráter místico da mercadoria não provém, portanto, de seu valor de uso” (Marx, 2013, p. 197). Para reforçar o caráter místico e de satisfação da mercadoria, Marx (2013, p. 165) fala que:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção.

A mercadoria pode ter um caráter fetichizante, transforma aparências subjetivas em aparências objetivas, devido à sua produção, e transforma as qualidades sociais restringindo-as a objetos de consumo. Para Türcke (2010, p. 183) faz uma “[...] diferença fundamental decidir sobre bens de consumo ou sobre seres humanos”. Neste momento, a mercadoria é configuração elementar da sociedade burguesa. Nem mesmo a Grande Música consegue escapar das leis do mercado.

Portanto, a música de massa torna o ser humano fetichizado e alienado a ponto de se tornar uma mercadoria à luz do capitalismo. Neste momento em que a Grande Música perde espaço para a música de massa, o ser humano perde sua capacidade de discernimento musical, deixando sua escuta embotada. É o que Adorno vem a chamar de regressão na escuta.

A regressão na escuta faz que os apreciadores da música de massa formem categorias, que tornem a música apenas uma mercadoria, sem a possibilidade da experiência estética e da apreciação instrumental. Isso, na visão adorniana, são chamados de comportamentos musicais, os quais alienam o gosto do apreciador e tornam a música meio de produção.

Ao dar uma determinação ao tipo de ouvinte musical, Adorno constitui categorias musicais de apreciação que estão ligadas a elementos sociológicos e psicológicos. Ele atribui uma qualificação aos ouvintes que são classificados, segundo ele, pelo tipo de comportamento musical, assim “[...] de início, ocupar-me-ei teoricamente dos comportamentos típicos de escuta musical sob as condições da sociedade atual” (Adorno, 2011, p. 55).

A sociedade atual está moldada com base na alienação e no fetiche que as obras da Indústria Cultural expressam no que tange a falsa apreciação musical, neste instante é que ocorre o processo de decadência e apaziguamento do comportamento musical e, por conseguinte, a regressão da escuta, ou seja, “[...] a introspecção musical é extremamente incerta” (Adorno, 2011, p. 59). A incerteza na introspecção musical ocorre segundo Adorno,

por conta dos conceitos de comportamento musical que são representações qualitativamente significativas em consonância com o perfil de cada ouvinte musical.

Esta concepção enquanto qualidade de um perfil que remete a escuta musical e, por conseguinte, ao gosto que “[...] se assenta, antes do mais, sobre a adequação ou inadequação da escuta com relação ao que é escutado” (Adorno, 2011, p, 58), uma estilização da escuta a qual Adorno enlaça a fatores psicossociais que é chamada por ele de Sociologia da Música.

Eu proponho apenas teses hipotéticas em relação aos tipos de escuta: é necessário considerá-los unicamente como perfis qualitativamente significativos, nos quais transparece alguma coisa sobre a escuta musical enquanto indicador sociológico, e eventualmente também sobre suas diferenciações e seus determinantes (Adorno, 2011, p. 56).

A escuta musical é um indicador sociológico, pois “[...] tal sociedade consiste no conjunto dos ouvintes ou não ouvintes musicais, mas as propriedades estruturais e objetivas da música determinam, por certo, as reações dos ouvintes” (Adorno, 2011, p.58). Logo, Adorno divide este comportamento musical social em oito estilos, que serão abordados neste momento de maneira pedagógica.

O primeiro é o *expert* que não pode ser tomado como parâmetro de uma suposta apreciação ideal, visto que, mesmo sendo portador de uma escuta, aguçada especializada e objetiva, usa da lógica musical denominada técnica, que faz aflorar sua audição detalhista, portanto:

O lugar dessa lógica é a técnica; para aquele que também pensa com o ouvido, os elementos individuais da escuta se tornam imediatamente atuantes como elementos técnicos, sendo que nas categorias técnicas se revela, essencialmente, a interconexão de sentido (Adorno, 2011, p.61).

Este ouvido pensante do *expert* se funda na técnica da apreciação da escuta apropriada, ou seja, que tem ouvido absoluto⁵ e cômico do que ouve. Este ouvido absoluto tem um caráter de ouvido pensante à luz de uma fruição e experiência estética a partir da reflexão sensível e racional dos encadeamentos que as obras apreciadas oferecem.

Neste sentido, na visão adorniana, apenas os musicistas profissionais teriam condições de serem *expert*, ou seja, abarcaria somente um seleto grupo de musicistas de vanguarda, os

⁵ O Ouvido Absoluto é “a capacidade de nomear tons sem uma referência externa, é comumente relacionada à cognição musical. [...] A literatura descreve o Ouvido Absoluto como a capacidade de identificar, nomear ou produzir a frequência de um estímulo tonal sem o auxílio de um tom de referência” (Veloso *et al.*, 2013, p. 357-358).

quais além da erudição estariam propensos a outros experimentos. Porém, na atualidade há um movimento contrário devido à baixa incidência de ouvintes *experts*, isso ocorre pela influência da Indústria Cultural nas composições que corroboram nas baixas qualificações das composições, cuja sua função está longe do devir estético, mas atrelada ao consumo e ao fetiche que são as marcas deste produto mercantil.

Por outro lado, tem-se o **bom ouvinte**, espécie rara, que está em declínio devido ao crescimento da burguesia da sociedade e pelo fato de as ações no âmbito musical sofrerem interferências de leigos que estariam propensos a uma produção musical em massa e midiática. Com uma experiência formativa musical amadora, a sociedade burguesa acaba não corroborando com a *práxis* amadora da música, logo o bom ouvinte estaria ameaçado de extinção como assevera Adorno (2011, p. 62-63):

O bom ouvinte, mais uma vez de modo inversamente proporcional ao crescente número de ouvintes musicais em geral, torna-se cada vez mais raro com o incontido processo de aburguesamento da sociedade e com a vitória do princípio de troca e rendimento, estando ameaçado inclusive de desaparecer.

O bom ouvinte não é inteiramente dotado de entendimento musical no que tange às regulamentações voltadas à técnica musical e às estruturações da música, quem sabe esta falta de desenvoltura musical seja a premissa para sua extinção, para legitimar do ponto de vista societal, pois não tem conhecimento pleno de todas as nuances e técnicas musicais; assim, sua escuta/apreciação musical está fundada em determinar “[...] interrelações de maneira espontânea e tece juízos bem fundamentados, que não se fiam em meras categorias de prestígio ou no arbítrio do gosto” (Adorno, 2011, p. 63).

O fato de sua condição na compreensão do fenômeno musical não ser plena e constante, não o coloca como um ouvinte alienado, pois ele é dotado de discernimento para tecer seu próprio juízo de valor estético atrelado ao seu próprio gosto musical, em outras palavras, tem completa condição de expor seu julgamento estético com propriedade, embasado de forma inerente à linguagem musical posta pela mídia. Tal embasamento de linguagem musical, apoiada em juízos de valores estéticos, fruídos pelos canais da sensibilidade em tempos atuais não acontecem devido ao relativismo que a Indústria Cultural oferece aos juízos de valores.

Nesta linha de raciocínio, fica evidente que o relativismo posto pela Indústria Cultural está ligado às facilidades de acesso que a internet oportuniza das mais variadas técnicas e estilos musicais, popularizando metodologias de ensino da música que na sua ampla maioria nas são

eficazes, com pouco valor pedagógico e quiçá estético, logo tais acessos podem estar ajudando na extinção de bons ouvintes.

Adorno (2011) esculpe mais um comportamento denominado **consumidor cultural**, que nada mais é que um ouvinte burguês representado pelo público que venera os concertos de ópera. O que diferencia o consumidor cultural dos outros comportamentos musicais é que ele usufrui da música de forma mais quantitativa, não está preocupado com a escuta e nem com a música enquanto bem cultural. Já *expert* e o bom ouvinte tem em sua égide musical o conhecimento musical estruturado dentro de pressupostos como a apreciação e técnica instrumental.

O fato de o consumidor cultural estar ligado à burguesia e, por conseguinte, ter acesso às obras eruditas, não quer dizer que ele seja um conhecedor profundo musical ou um esteta musical. Ele tem um conhecimento raso das mais significantes obras musicais, em que pese seus temas principais, porém sua afinidade com a música é fetichista e alienada pois “[...] lhe permite resumir os temas das obras musicais famosas e recorrentemente repetidas, identificando imediatamente aquilo que se escuta” (Adorno, 2011, p. 63).

Esta tipologia de ouvinte possui uma vasta tradição musical, tem ampla informação cultural e possui uma fina educação, pois coleciona livros do gênero musical e discos. Seu conhecimento e respeito com relação à música vem da tradição, devido a tradição ser vista como um bem cultural, e, portanto, utiliza de seu próprio prestígio social. Logo este ouvinte denominado consumidor cultural é um

Tipo burguês, e, via de regra, como frequentador de óperas e concertos. É possível chamá-lo de ouvinte de cultura ou consumidor cultural [*Bildungskonsumenten*]. Escuta muito, e, sob certas circunstâncias, de modo incessante; é bem-informado e coleciona discos. Respeita a música como um bem cultural, e, muitas vezes, como algo que se deveria conhecer pela própria importância social; tal atitude vai desde o sentimento de respeito sério até um esnobismo vulgar (Adorno, 2011, p. 63).

O consumidor cultural tem uma afinidade com a música de modo fetichista e alienado, a música para ele é um produto de consumo, isto significa que “[...] sua relação com a música tem, em geral, algo de fetichista. Consome conforme a medida da legitimação pública do que é consumido” (Adorno, 2011, p. 64).

O quarto estilo sugerido por Adorno é o **ouvinte emocional**, cujo nome já o define, pois acredita que a música tem a função de despertar sentimentos, pois visa apenas liberar suas emoções. Neste sentido, cabe ressaltar que este ouvinte tem a lembrança da música enquanto trilha sonora, as quais marcaram sua vida, pois transforma a música em “[...] expediente

essencial para a ativação de excitações instintivas reprimidas ou domadas pelas normas civilizatórias” (Adorno, 2011, p. 65).

Esta tipologia de comportamento musical não se preocupa com a estrutura musical e nem com a experiência estética das obras apreciadas, portanto, o ouvinte emocional é alvo fácil para os tentáculos da Indústria Cultural, pois sua fragilidade musical está ligada diretamente com suas questões emocionais. Seu pouco discernimento reflexivo faz com que eles continuem consumindo e idolatrando desde a infância os mesmos gêneros musicais, pois seu “Eu musical reproduz apenas clichês” (Adorno, 2011, p. 66).

Por querer reproduzir apenas clichês, o ouvinte emocional não tem a capacidade de experienciar as sensibilidades estéticas de maneira plena, apenas de forma cega e rasa ocorre a fruição estética, totalmente corrompida pela alienação e pelo fetiche, logo “[...] a indústria cultural musical termina por incorporá-lo” (Adorno, 2011, p. 66). Portanto, o baixo nível estético faz com que o ouvinte emocional utilize a música com reservatório no qual conseguissem extravasar mágoas e emoções ou até mesmo “[...] desejariam atrair [...] as emoções que sentem falta em si próprios” (Adorno, 2011, p. 67).

Em contrapartida ao ouvinte emocional, Adorno descreve a figura do **ouvinte do ressentimento**, que tem por base recusar o estilo musical tido como oficial, considerando apenas o caráter mercadológico da música. O ouvinte do ressentimento geralmente não se conforma com novidades no sistema musical, reprime suas pulsões e são estritamente leais às formas de escrita tradicional. São pessoas que são engajadas em ordens partidárias e corporações, não concebe o novo, no que diz respeito à escrita e execução musical, assim

O ouvinte do ressentimento, aparentemente inconformista em seu protesto contra o sistema musical, simpatiza na maior parte das vezes com as ordenações e coletividades pelo simples fato destas existirem, com todas as consequências políticas e sociopsicológicas. [...] A consciência desse tipo é pré-formada pelos estabelecimentos de metas fixadas por suas confrarias, que, em geral, são partidárias de ideologias extremamente reacionárias, assim como pelo historicismo. A lealdade à obra mantida (Adorno, 2011, p. 69).

Este estilo anarquista e inconformado do ouvinte do ressentimento que protesta sobre as estruturas musicais postas como catedráticas, pois ele despreza todo e qualquer estilo musical e ainda tem como guia grupos intolerantes, que preservam o gosto por um compositor, apenas pelo gosto não pelas suas qualidades como compositor ou instrumentista, como o exemplo de Bach, citado por Adorno (1988), pois o ouvinte do ressentimento é uma espécie alienada que necessita de grupos para apenas apreciar sem um julgamento estético a obras de Bach.

Assim, não estão preocupados com a qualidade musical que Johann Sebastian Bach exprimira, mas sim apenas são partícipes do grupo. Isso fica evidente quando Adorno (2011, p. 69) explica que este tipo de grupos têm a consciência pré-concebida “[...] pelos estabelecimentos de metas fixadas por suas confrarias, que, em geral, são partidárias de ideologias extremamente reacionárias, assim como pelo historicismo”. Logo, o que vale é o ideal burguês, tornando a música, bem como sua apreciação musical um fim em si mesmo.

Outro estilo é o **ouvinte de jazz**, um apreciador de vanguarda nato, que na visão adorniana é contrário a cultural musical tida como oficial, tem aversão ao movimento clássico/romântico:

O ouvinte de jazz também comunga da aversão ao ideal de música clássico-romântico. [...] Arroga-se ousado e vanguardista, quando, em verdade, seus excessos mais extremados foram ultrapassados e levados às últimas consequências há mais de cinquenta anos pela música séria (Adorno, 2011, p. 73).

Neste sentido, se considera um vanguardista ao não enxergar que o gênero *jazz* extravasou as formas catedráticas de escrita e interpretação, perdendo a autenticidade do seu conceito musical. “O conceito do estilo autêntico torna-se transparente na Indústria Cultural como um equivalente estético da dominação. A ideia do estilo como uma conformidade a leis meramente estéticas é uma fantasia romântica retrospectiva” (Adorno, 1986, p. 106).

Tal conceito que esteja alicerçado nos meandros da Indústria Cultural vai ao encontro do conceito dos novos fazedores musicais os quais Adorno (2000, p. 82) lembra que “[...] os novos fazedores de música fazem arranjos com toda música que possam apoderar-se [...] e manipulam os bens da cultura com muito maior desenvoltura.”

Esta maior desenvoltura dos novos fazedores de arranjos musicais que Adorno (2000) fala, também se direciona à crítica que ele próprio faz ao *jazz*, com suas improvisações, que são uma ponte da Indústria Cultural, que pode ser caracterizado neste estilo musical como uma maravilha da cultura de massa, através das improvisações. Neste interim “[...] as chamadas improvisações nada mais são que paráfrases de fórmulas básicas, sob as quais o esquema, embora encoberto, aparece a todo instante. Até mesmo as improvisações são em certo grau normatizadas, e sempre voltam a se repetir” (Adorno, 2001, p. 119).

A repetição maçante, o mais do mesmo que Adorno critica são traços preponderantes da música de massa, não apenas no *jazz*, como a ineficácia de sua improvisação, em certo momento Adorno chega a comparar o *jazz* com as marchas militares, portanto

O jazz é uma música que combina a mais simples estrutura formal, melódica, harmônica, e métrica com um decurso musical constituído basicamente por sincopas de certo modo perturbadoras, sem que isso afete jamais a obstinada uniformidade do ritmo quaternário básico, que se mantém sempre idêntico (Adorno, 2001, p. 117).

Por conseguinte, o *jazz* caracterizado em Adorno é uma ponte à Indústria Cultural ligando-o à música de massa. Dentro de uma concepção histórica, em especial na atualidade, o *jazz*, na visão adorniana, é o sertanejo universitário, o *funk*. Para ele não é o problema do estilo em si, mas sim o problema da construção do estilo musical cujos métodos acabam sendo intensificados dentro de um projeto de recorte harmônico do mundo. Logo, “[...] o costumeiro jazz comercial só pode exercer a sua função quando é ouvido sem grande atenção, durante um bate-papo e, sobretudo, como acompanhamento de baile” (Adorno, 2000, p. 93).

Já o **ouvinte do entretenimento**, está diretamente ligado ao consumo e à alienação da Indústria Cultural. Neste estilo ficam mais acaloradas as questões que dizem respeito ao fetiche e alienação da música de massa como consumo, deixando evidente o entrelace entre este tipo de ouvinte e a mídia. A música como mercadoria, cuja sua função faz dela o entretenimento que vicia e escraviza a massa, desta maneira, a “[...] música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências” (Adorno, 2000, p. 67).

Esta massa é passiva perante o que lhe é oferecido como obra musical. Decididamente seu patamar estético é decadente. Existe uma morosidade avassaladora no que diz respeito à obra musical, nesse sentido “[...] na maioria das vezes, no entanto, os representantes do tipo do entretenimento são decididamente passivos e reagem com impetuosidade contra o esforço que as obras de arte lhes impõem” (Adorno, 2011, p. 78).

Portanto, esta tipologia é a mais comum, pois, para ele, a música serve como entretenimento apenas para preencher o vazio do apreciador e não há, de forma alguma, caráter emancipatório na analogia da experiência estética. Assim, na perspectiva de Adorno (2000), a música de entretenimento serve apenas e unicamente como pano de fundo. O ouvinte de entretenimento jamais conceberá a experiência estética, porque não está aberto a ela. Destarte, esta passividade inerente ao ouvinte do entretenimento está ligada ao fato de que ele ouve tudo ao mesmo tempo, mas não ouve nada (Adorno, 2011).

O último comportamento musical segundo Adorno é o **ouvinte indiferente**. Este ouvinte tem em sua infância a razão da indiferença devido à rigidez em sua educação provinda de pais insensíveis.

Não se trata, no caso, como apregoa a *convenu* burguesa, de uma falta de disposição natural, senão de processos ocorridos durante a primeira infância. Ousamos lançar a hipótese de que, em tal período, esse tipo foi vitimado por uma autoridade brutal, ocasionando-lhe, pois, alguns defeitos. Em geral, crianças com pais particularmente rígidos parecem ser, inclusive, incapazes de aprender a leitura da notação musical-que, aliás, hoje é a precondição de uma formação musical humanamente digna (Adorno, 2011, p. 80).

Estes processos educacionais imposto pelas famílias, na primeira infância, estão ligados a uma educação estética e pedagógica de certa maneira bárbara e brutal, justamente o contrário do que Adorno busca que é a composição de uma resistência contra a ignorância dominadora, a qual perpassa o debate pedagógico, para de maneira dialógica, criar a possibilidade de construir plenas condições para superar a barbárie.

Como dito anteriormente, o primeiro passo para que a barbárie educacional volte a acontecer é o retorno das crueldades de Auschwitz. Nesta linha de pensamento, como o ouvinte indiferente pode estar associado a uma educação de barbárie? Este questionamento se responde por meio da brutalidade e severidade que este ouvinte educa seus filhos, ou seja, são pessoas reativas, por serem reprimidas na sua tenra infância.

A rigidez educacional, à luz das barbáries estéticas e sensoriais contemporâneas do ouvinte indiferente é enfrentada, em termos pedagógicos, por uma educação emancipatória e reflexiva do eu para a compreensão e conscientização do Outro. Restrepo (1998, p. 32) expressa bem o que é esta rigidez educacional. “Se pudesse fazer cumprir uma ordem destas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa”.

Romper com estes modelos pedagógicos são formas de implementar resistência ao cotidiano da escola e na vida, Han (2020, p. 63) refere-se ao “capitalismo da emoção”, ou seja, explora-se o que não dura, o fugaz, o dinâmico, o performático. “Significados e emoções também são vendidos e consumidos no capitalismo de consumo. Não é o valor de uso, mas o valor emotivo ou de culto que é constitutivo da economia de consumo.” Para Crary (2016, p. 64), no novo capitalismo, os estados emocionais são transformados em mercadoria para se obter lucro, para isso são caracterizados como “[...] patologia, com o objetivo de criar novos e amplos mercados para produtos até então desnecessários.” Explora-se a subjetividade livre para alcançar mais produtividade e desempenho. Sennet (2018), conclui que essas mudanças não libertam as pessoas.

Isto significa que a reprodução e a determinação da formação capitalista social não podem ser colocadas como um saber limitado, ou como verdades postas para aludir a cada

tipologia de ouvinte. A formação à luz da emancipação, da autonomia e do desenvolvimento pedagógico dos ouvintes, bem como a plena capacidade do eu em si mesmo em relação ao Outro em construção, são condições para que a regressão da escuta não ocorra.

Deste modo, “[...] quem tivesse que dizer, com desembaraço, o que é Sociologia da Música, provavelmente logo responderia: conhecimentos sobre a relação entre os ouvintes musicais, como indivíduos socializados, e a própria música” (Adorno, 2011, p.55). Assim sendo, o que Adorno traz ao caracterizar os comportamentos musicais, classificando-os como ouvintes da música nada mais é que uma espécie de sociologia da música que através do seu conhecimento empírico classifica seu gosto e acaba fazendo a regressão da sua escuta.

Os conceitos aqui elencados fazem, em tempos de consumo, com que a música de massa se torne apenas mercadoria, com tempo delimitado para estar na mídia, pois logo aparecerá outro estilo ou subgênero musical que enfeitiçará o consumidor dando início a um novo ciclo.

Claro que podemos – e devemos - fazer críticas ao que nos é posto por Adorno, afinal sua leitura, normalmente, é vista como elitista dentro de um conceito de busca pela emancipação que seja, intrinsecamente, popular. Além disso, há quem coloca, em Adorno, a pecha de um radicalismo sem necessidade. Nesta segunda linha de raciocínio, é importante lembrarmos da crítica habermasiana a Adorno:

A primeira razão que Habermas esgrime a favor de uma mudança de paradigma na teoria crítica da sociedade se refere às imprecisões, aos enganos e, por fim, à falsidade do diagnóstico apresentado por Adorno e Horkheimer acerca do capitalismo tardio (cf. Habermas, 1987a, pp. 465 e ss.; Honneth, 1995, pp. 67-69). O diagnóstico sombrio dos seus predecessores dependeu da redução do extenso e complexo processo de racionalização social iniciado pela modernidade europeia no século XVIII às suas consequências "menos esperadas": o totalitarismo político, a concentração e a burocratização econômicas e a progressiva desdiferenciação e mercantilização das distintas esferas da produção cultural. Esse diagnóstico retomava unilateralmente os aspectos negativos que a teoria weberiana tinha encontrado no processo de racionalização do mundo social; algo como o momento kafkiano das teses que destacavam uma progressiva perda de liberdade e sentido nas sociedades organizadas segundo os critérios da racionalidade instrumental. A partir dessa perspectiva, aquilo que Adorno e Horkheimer ofereceram como marco interpretativo capaz de efetuar uma releitura crítica do projeto original do Iluminismo, bem como de suas instituições políticas e culturais, teria sido elaborado ora nos termos de uma "teoria do fascismo", ora de uma "teoria da cultura de massas". Com ambas as teorias os autores pretendiam - e aqui radica o engano que Habermas quer ressaltar - dar conta da nova fase do capitalismo em seus aspectos econômicos, psicológicos, políticos e culturais. A opinião de Habermas é a de que esse diagnóstico sombrio sobre a modernidade só podia se justificar na época sinistra na qual a Dialética do esclarecimento fora escrita, sendo a sua extrapolação para além desse contexto histórico preciso muito prejudicial para o desenvolvimento posterior da teoria crítica (cf. Honneth, 1995, p. 70). Quando consideraram o processo de modernização social a partir do prisma oferecido por fenômenos como a burocratização da atividade econômica, o totalitarismo político e a padronização da cultura, Adorno e Horkheimer incorreram em sérios enganos histórico-empíricos. Tais enganos poderiam ser facilmente rechaçados por uma análise histórica que abordasse os progressos e retrocessos do processo de

modernização europeu em seu conjunto. Essa análise permitiria constatar que, junto com a linha regressiva que conduz da revolução industrial até Auschwitz, existe também uma difícil linha evolutiva que parte das lutas sociais do século XVIII e chega à consolidação da economia de bem-estar, à democracia constitucional e à vigência jurídica dos direitos humanos. A unilateralidade do diagnóstico sociológico que se fixa obsessivamente no lado obscuro da modernidade deteriora a explicação da totalidade desse processo. No entanto, esse erro na análise empírica da história não seria tão sério se não houvesse conduzido, por sua vez, à consolidação de graves falsidades no marco teórico utilizado para efetuar a crítica da sociedade. Para compreender a crítica habermasiana, é fundamental explicitar a conexão necessária que ele encontra entre as falhas do diagnóstico sombrio da modernidade e os déficits teóricos dos principais conceitos utilizados por Adorno e Horkheimer da Dialética do esclarecimento até a Dialética negativa. Segundo a interpretação de Habermas, a radicalização do momento kafkiano da teoria da racionalização weberiana deixou os autores aquém de Weber no que se refere à possibilidade de construir um conceito de ação social não redutor da complexidade das esferas diferenciadas de ação e validade da modernidade; o que, por sua vez, os impediu de elaborar um conceito relacional de poder, apto à compreensão da dinâmica diferenciada dos conflitos intersubjetivos, sem os reduzir a nenhum critério superior totalizante (como fez o marxismo vulgar) (Catanazo; Ipar, 2012, p. 284).

Apesar de ciente das críticas que podemos fazer a Adorno, é importante colocarmos que, o quadro distópico de suas conclusões tiveram, de certa maneira, um caráter “futurista”. Ou seja, determinadas linhas de força do fascismo autoritário ideológico que ele demarcou como retornando a partir da Indústria Cultural e da Cultura de Massa tem seu processo concluído após meio século de suas ideias, tornando um autor relevante para o século XXI.

Além disso, Adorno nos parece certo em dizer que não há de maneira alguma emancipação pedagógica, nem mesmo experiência estética dentro diante dos interesses mercadológicos que estão postos na tipologia adorniana dos ouvintes descritas em seu estudo (Adorno, 2011). Assim, apesar de certo tom distópico, podemos afirmar que o que realmente existe é a perda da alteridade imposta pelo viés da Indústria Cultural, avançando na problemática da presente tese.

4.2 A diferença entre a Grande Música e a música de massa a partir do esclarecimento da alienação e do fetiche como início do processo de decadência musical

A busca para elucidar a diferença entre a Grande Música e a música de massa, segundo Adorno, é o que almejamos aqui. Assim, a primeira coisa que devemos notar é que a Grande Música e a música de massa são fenômenos musicais distintos, e como a Grande Música é prejudicada nesta relação de alienação e consumo.

Sendo o ciclo mercadológico de consumo uma roda viva, se faz necessário identificar, o que é Grande Música e o que é música de massa. A Grande Música é um estilo que não serve

ao consumismo midiático da Indústria Cultural, neste estilo se faz alusão aos gêneros musicais como o erudito, o sertanejo raiz, o rock ou ao pop, que se bem empregados se distanciam da música de massa devido à sua forma de escrita e da poética empregada.

Na Grande Música, as composições estão ligadas diretamente à técnica, à fruição, à poética, à experiência estética, à alteridade e à forma de execução, logo, neste estilo as peças musicais não são concebidas para o entretenimento, para o comércio, assim “[...] quanto mais elaborado o produto cultural, menor sua aceitação pela população envolta e ideologicamente estrangulada pelos modos de produção capitalista” (Adorno, 2011, p. 17).

A verdadeira fascinação, a verdadeira elaboração cultural e intelectual somente é causada pela Grande Música com seus acordes ricos em sonoridades, formando tríades e tétrades, sejam elas dissonantes ou consonantes por meio da sobreposição de sétimas, nonas e/ou décimas primeiras. Aqui se verifica todo momento de inspiração do ato da composição que será transferido à orquestra da qual fica responsável pela interpretação. Esta interpretação, oriunda de um processo de exegese e hermenêutica, causará paixão, fervor, ludicidade, gosto, tensão, graça, estabelecendo o início da experiência estética entre apreciador e orquestra, assim em linhas gerais:

A questão de compor uma obra musical diante de determinado estilo nem sempre agrada ao ouvinte, ainda quando se utiliza acordes dissonantes, pois o ato de harmonizar melodias simples com acordes dissonantes na formação de tétrades, com suas respectivas sétimas deslocando cromaticamente e de maneira imediata a partir da nota fundamental ocasionando as tensões, nem sempre é compreendido de imediato (Santo, 2016, p. 19).

Neste sentido, as formas de conduzir o processo de harmonização da Grande Música ocorrem de maneira densa e profícua, pois seus acordes e contrapontos não são lançados dentro da melodia de maneira aleatória, como é característica predominante na música de massa, mas de maneira pensada, arquitetada para que haja um processo de absorção do conteúdo musical.

Para maior entendimento, imaginem os acordes da quinta de Beethoven em seu primeiro movimento, o *allegro con brio*. Seu início é executado apenas pelas cordas, depois em um crescendo entram os metais e em seguida em um majestoso *tutti*, onde todos os instrumentos tocam o tema principal. Enfatizando este aspecto, Adorno (1974, p. 38) destaca que “[...] as composições não são nada mais do que respostas deste gênero, soluções de quebra-cabeças técnicos, e o compositor é a única pessoa que está em condições de decifrá-los e compreender sua própria música”.

Estas nuances de composição e compreensão podem ser mobilizadas na Grande Música, onde além da disposição harmônica o compositor se preocupa com o brilho da interpretação, desmistificando o quebra cabeça musical, provocando ao apreciador a possibilidade da experiência estética. O que não acontece na música de massa, pois não há possibilidade de uma música do subgênero sertanejo universitário, ter a mesma proporção estética/musical que uma obra de cunho erudito.

Um bom exemplo é de Igor Stravinsky que em sua “A Sagração da Primavera”, com seu começo entoado pelo naipe das madeiras causam um questionamento ao apreciador de um por vir inesperado, isso acontece devido à distribuição harmônica do compositor, o que fica evidente na primeira passagem onde se tem o *tutti*, metais, cordas, madeiras e percussão que passam a sensação de tensão, de um estranhamento, um peso musical. No entanto, Adorno (1974, p. 17) aponta ainda que:

Stravinsky representa um dos extremos do movimento da nova música, ainda que se possa registrar de obra em obra a capitulação de sua própria música, quase pelo peso de sua gravitação; mas hoje se toma evidente um aspecto geral que não pode ser atribuído diretamente a ele e que está indicado somente de maneira latente na variação de seus procedimentos de composição.

O peso que carrega esta obra, de forma alguma, denigre a beleza sonora de sua composição e interpretação. Os efeitos fisiológicos que a obra transmite por meio do grau de intensidade e da qualidade musical, sua introspecção musical e a própria experiência estética, são decodificados no desenrolar da obra.

Contudo, a Grande Música é soberana e não abre a possibilidade da alienação e do consumo em massa aos seus apreciadores, mesmo em um mundo capitalista, onde este gênero é considerado de acesso para poucos. A Grande Música tem valor cultural, musical, social e estético imensuráveis. A Grande Música está em uma cátedra mais elevada da qual a música de massa não alcança devido ao seu simplismo musical e à sua forma alienada e consumista de apreciação. Com isso, a Grande Música sempre será onipotente em relação à música de massa, mesmo que por um percentual pequeno de apreciadores, ela tem texto, contexto e valor. Já a música de massa sempre será capitalista, alienada e seu valor está ligado ao quanto se consome e à sua rentabilidade financeira.

Sendo assim, a Grande Música visa o enriquecimento cultural e, não está entre seus objetivos primários. a vinculação com o mercado e com o consumo. Ela se preocupa diretamente com o prazer estético proporcionado pelos encadeamentos harmônicos e pela poética das letras, isso torna o gosto refinado de quem a aprecia.

Em contraponto à Grande Música, a música de massa atinge multidões em decorrência do poder da mídia. Suas letras são simplistas e seus arranjos não causam nenhuma dificuldade na interpretação por conta de a sucessão de intervalos serem simplificados e marcados pela pobreza poética. Ligado a isso, estas obras também alienam o ouvinte enfeitando-os de tal forma que tornam a música mercadoria, um produto para o consumo.

Na música de massa, geralmente as letras não têm texto, contexto e a harmonia é simples que não exprime nenhuma dificuldade de interpretação, o que se conhece como decadência musical, logo a música de massa cai no gosto da população mais rapidamente e seus subgêneros estão relacionados com o tempo histórico, assim

As queixas acerca da decadência do gosto musical são, na prática, tão antigas quanto esta experiência ambivalente que o gênero humano fez no limiar da época histórica, a saber: a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para seu apaziguamento (Adorno, 2000, p. 65).

Este gênero musical causa apaziguamento, não contribui para o intelecto musical, pois, geralmente sua escrita não ultrapassa a forma de composição simplista da cadência perfeita, que utiliza *I, IV, V, IV, I* graus e na pior das hipóteses é usada a relativa menor, como por exemplo: se a música foi escrita na tonalidade de Sol Maior, os acordes que farão parte da cadência perfeita são: *Sol, Dó e Ré*, com o incremento muito parvo do *Mi menor*. Isso é usado atualmente nas músicas do subgênero sertanejo universitário.

No exemplo acima fica evidente a ação da Indústria Cultural, que ocasiona a decadência do gosto musical por meio dos diversos fatores dos quais os meios de comunicação e sua forma simplista de arranjo musical ocasionam a perda da alteridade da Grande Música, ou seja, perder a alteridade pouco importa o que importa é a massificação à luz da pouca compreensão musical e um barateamento do produto como oferta final ao apreciador,

Esta alusão musical do idêntico, estruturada harmonicamente à luz do simplismo, corrobora com as questões da música como produto mercadológico, que é submissa ao negócio capitalista que escraviza midiaticamente, alienando e fetichizando o consumo, impedindo a formação autônoma, individual e independente do ser humano. Silva Junior (2023, p. 259) explica que se pode falar que tal racionalidade política exige a produção de um sujeito, com valores morais e formas de sociabilidade adequados a ela. “Há um sujeito que foi produzido especificamente pela formação discursiva neoliberal, com suas formas de verdade, seus valores morais, suas instituições sociais.” À vista disso, há estagnação a partir de uma música sem conteúdo, que neste estilo musical, tal como nos lembra a filosofia adorniana, “[...] o próprio

ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho” (Adorno, 2000, p. 09).

Na citação acima fica evidente a preocupação de Adorno (2000), com a proximidade entre a Indústria Cultural, o capitalismo e a inércia intelectual que isso acarreta, porém traz a preocupação que apenas a música de massa será um produto comercial e que está estará ratificada pelo consumo e sua prioridade será a alienação de seus ouvintes assim

A indústria cultural, os meios de comunicação, de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização. É esta, através das alterações que produz no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador; a divisão do trabalho. Estes são alguns dos traços marcantes da sociedade capitalista liberal, onde é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa (Coelho, 1980, p. 06).

Portanto, a música de massa, fruto exclusivo da Indústria Cultural, que é um fenômeno contemporâneo, não proporciona a possibilidade da experiência estética, em outras palavras, se preocupa apenas com as questões econômicas e capitalistas. “A indústria cultural, os meios de comunicação, de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização” (Coelho, 1980, p. 06).

Se o imperativo é a industrialização e o comércio que são conjugados em primeiro plano, deste modo o produto da música de massa é “[...] a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador; a divisão do trabalho” (Coelho, 1980, p. 06), ou seja, o capital pelo capital assim “O consumidor ‘fabricou’ literalmente o sucesso, que ele coisifica e aceita como critério objetivo, porém sem se reconhecer nele” (Adorno, 2000, p. 86).

Aqui fica evidente que a Indústria Cultural se interessa em vender o produto, não se importando com sua qualidade musical, por esta razão o gosto e a experiência estética quiçá são trazidos à baila da compreensão e do discernimento. Logo, a sociedade capitalista liberal enfatiza a proliferação da música de massa, o que torna seus ouvintes (apreciadores) alienados e fascinados, mesmo diante de sua pobreza estética.

Sendo uma mercadoria para o consumo, não há nada de novo na música de massa, existe apenas uma repetição de melodias com letras apelativas, sem poética alguma, um mais do mesmo, ou seja, uma produção em massa que caracteriza a Indústria Cultural, o que fica evidente nas palavras de Adorno (2011, p. 129), onde ele explana sobre a produção em massa:

“Na produção industrial em massa, a forma do trabalho é, virtualmente, aquela da repetição do sempre igual: de acordo com tal ideia, não ocorre absolutamente nada de novo”.

Sem novidades na produção em massa não existe novidade para a produção cultural da Grande Música, neste sentido o maior nível de elaboração do produto cultural é algo que o capitalista não aceita dentro da Indústria Cultural, pois aqui o que importa é o consumo, o fetiche que o produto (in)cultural do mercado irá vender e, é neste momento que a Grande Música perde espaço, sua alteridade perante a música de massa, pois

Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (Adorno, 1996, p. 104).

Devido ao gigantesco arcabouço da máquina que opera a Indústria Cultural, a música de massa visa somente lucros, não dá folga para quem a produz e nem para quem a consome, não se preocupa com a experiência estética e de modo algum na forma de apreciação do gosto. Existe apenas uma relação mercadológica do produto (in)cultural que se fabrica pela mídia, cuja sua função é a manufatura.

Com a manufatura surge o que se entende por qualificação da mão-de-obra. Cada trabalhador se especializa em uma determinada etapa ou função do processo de trabalho, assim sendo, a essência da manufatura é a divisão do trabalho, ou seja, o parcelamento do ofício do antigo artesão em tarefas fixas e determinadas. Neste sentido, a manufatura, na visão marxista (2013), pode ser apenas um artifício especial da produção de mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital. “Mas, para aumentar a mais-valia por unidade de tempo, há apenas uma forma, qual seja, intensificar a produtividade, aumentar a quantidade de valor que o trabalhador produz por unidade de tempo. Acelerar”. (Berardi, 2019, p. 18).

A manufatura, enquanto método de produção de mais valia relativa⁶, não se distingue da cooperação simples. Ambas têm como finalidade a produção de mais trabalho para o capital. Entretanto, enquanto formas históricas criadas pelo capital elas guardam particularidades que as diferenciam entre si. Na segunda, por exemplo, o trabalho coletivo é ainda organizado sobre uma base na qual o trabalhador individual executa suas atividades independentemente dos

⁶ Como se sabe, Marx apresenta a teoria da mais valia relativa tomando como dadas as necessidades de consumo da força de trabalho, ou seja, partindo da hipótese de uma cesta de consumo conhecida e fixa. [...] A Produção de Mais Valia Relativa descreve o processo de simplificação do trabalho e, como tal, apresenta a forma histórica do aumento do número de trabalhadores disponíveis para o capital no bojo da qual os trabalhadores lutam uns contra os outros pelo emprego, isto é, a forma empírica do grau de divisão da classe trabalhadora (Cipolla, 2014, p. 384-385).

demais trabalhadores. Na ótica de Berardi (2019), o capital hoje não precisa mais usufruir de todo o empo de vida de um operário, precisa de fragmentos isolados de seu tempo, instantes de atenção e operatividade.

Devido à parcialização das intervenções para produzir uma dada mercadoria, cada trabalhador ocupa espontaneamente o outro, na medida em que o resultado do trabalho de um é o ponto de saída do trabalho do outro, logo, se é

[...] verdade que essa simultaneidade decorre da forma cooperativa geral do processo total, a manufatura não se limita a encontrar dadas condições para a cooperação, mas as criam, em parte mediante a decomposição da atividade artesanal. Por outro lado, ela só alcança essa organização social do processo de trabalho ao soldar o mesmo trabalhador ao mesmo detalhe. Por ser o produto parcial de cada trabalhador parcial apenas um grau particular de desenvolvimento do mesmo artigo, cada trabalhador ou grupo de trabalhadores fornece ao outro sua matéria-prima. No resultado do trabalho de um está o ponto de partida para o trabalho do outro. Assim, um trabalhador ocupa diretamente o outro (Marx, 2013, p. 521-522).

Muito embora a manufatura se revele uma forma mais adequada de produção de mais-valia relativa do que a cooperação simples, ela não é, contudo, o método mais adequado encontrado pelo capital para se autovalorizar, isso acontece porque “[...] uma vez que a habilidade artesanal continua a ser a base da manufatura e que o mecanismo global que nela funciona não possui nenhum esqueleto objetivo independente dos próprios trabalhadores, o capital luta constantemente contra a insubordinação dos trabalhadores” (Marx, 2013, p. 274-275).

Portanto, na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por conseguinte, do capital em sua força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas individuais. É o que Sennet (2012, p. 27) denomina de “corrosão do caráter”, ou seja, “Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos?” Em outra passagem, reforça que o capitalismo corrói o “[...] caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável.” (Sennet, 2012, p. 27). Sendo assim, a manufatura fica em primeiro plano e o trabalho artesanal uma atividade repassada de geração a geração será relegada ao segundo plano.

Um artesão que executa, um após outro, os diversos processos parciais da produção de uma obra, é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma em certa medida poros em sua jornada de trabalho. Esses poros vedam-se, tão logo ele execute o dia

inteiro continuamente uma única e mesma operação, ou desaparecem na medida em que diminuem as mudanças de operação. O aumento da produtividade se deve aqui ao dispêndio crescente de força de trabalho em dado espaço de tempo, portanto crescente intensidade de trabalho ou decréscimo de dispêndio improdutivo de trabalho (Marx, 2013, p. 517-518).

Por conta do aumento da produção, o trabalho em série, como acontece hoje nos frigoríficos, acaba diminuindo a capacidade laboral de cada trabalhador. Marx usa o exemplo dos agulheiros de Nuremberg que por conta deste estilo de trabalho acabam apenas dando uma agulhada por peça fabricada, ao invés de fazê-la no todo, ou seja, dando exclusividade ao ofício individualmente. O que fica evidente nas palavras de Marx (2013, p. 514) “[...] de obra individual de um artesão de Nuremberg, o relógio transformou-se no produto social de um sem-número de trabalhadores parciais, como o fazedor das peças brutas”.

Transformar a atividade artesanal para uma atividade em série, mesmo mantendo o estilo parcial de execução artesanal, colocando em segundo plano a habilidade laboral do trabalhador, nada mais é que ação produtiva do trabalho não depender apenas da sua intensidade. “O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (Dardot; Laval, 2016, p. 352). Ela se deve também à perfeição dos instrumentos de trabalho, sua maior intensidade e o melhor aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, tendo como resultado, uma diminuição do tempo laboral necessário para produção de mercadorias, ou seja, aqui a cultura se transforma em técnica.

Mas isso não é tudo. A manufatura, ao criar uma classe de trabalhadores desqualificados, reduz as despesas com aprendizagem do trabalhador, o que torna a força de trabalho mais barata e assim redundando num ganho de trabalho para o capital e quando estes não mais correspondem, são descartados. É o que Dardot e Laval (2016, p. 371) mencionam como “[...] populações de consumidores ávidos de gozo perfeito”. Em outras palavras, quanto mais o ser humano envereda “[...] por este vício em objetos mercantis, mas tende a tornar-se ele próprio um objeto que vale apenas pelo que produz no campo econômico, um objeto que será posto de lado quando tiver perdido a ‘performance’, quando não tiver mais uso”. Nesta linha de raciocínio se assevera que:

Se ela desenvolve a especialidade inteiramente unilateralizada, à custa da capacidade total de trabalho, até a virtuosidade, ela já começa também a fazer da falta de todo o desenvolvimento uma especialidade. Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em

ambos os casos cai o valor da força de trabalho. [...] A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais trabalho (Marx, 2013, p. 273).

Na ausência, portanto, de um processo de trabalho objetivo independente da vontade dos trabalhadores, são estes que dão o ritmo e a velocidade em que as mercadorias devem ser produzidas, o que obstaculiza ou cria dificuldades ao processo de valorização do capital. No entender de Berardi (2019, p. 108), “[...] a mutação antropológica que o capitalismo produziu na mente humana e na vida cotidiana foi, sobretudo, transformação da percepção do tempo.” Por conseguinte, existem outras dificuldades ou entraves que a manufatura põe ao processo de valorização do capital, cujo fator subjetivo domina o processo de trabalho, dentro de uma estrutura ocupacional extremamente rígida na qual a manufatura limita a capacidade de acumulação do capital.

Portanto, é possível entender que, para a música de massa o que importa é o modelo, o conceito autêntico de dominação através da produção capitalista. Para a Grande Música o que vale é a experiência estética, a alteridade, a apreciação, a fruição e a beleza do conjunto da obra, pois a identificação musical funda-se na integração métrica do compasso, do andamento e na forma da composição. Berardi (2019, p. 16) alega que hoje nós estamos impossibilitados do exercício profundo de interiorização, uma vez que a ideia de máquina que estava diante do trabalhador sofreu profundas modificações, fazendo com que ela esteja na mente, dentro do corpo do homem.

Hoje, a máquina está em nós. Aquela que hoje absorve o trabalho e produz mercadorias é não mais a Máquina Externa, mas a infomáquina que se entrelaça com o sistema nervoso social, a biomáquina que interage com a genética do organismo humano. A máquina interiorizada, a nanomáquina capaz de produzir mutações no agente humano.

Assim, fica a necessidade de nos questionarmos acerca da relação ética e estética da música diante desta perda imposta pela Indústria Cultural. A perda da alteridade musical é, no limite, também uma perda da alteridade humana, sendo necessário uma reflexão em termos da relação com o Outro. Desta forma, na presente pesquisa, trazemos a filosofia de Levinas, com auxílio de suas interlocuções com Kant e com Schiller, para nos ajudar a compreender isso, bem como conectá-la a uma educação musical dentro de uma pedagogia da autonomia.

4.3 A relação ética e estética da música e a perda da alteridade musical que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural

Sabe-se que foi a partir do *cogito* de Descartes “Penso, logo existo”, com o aparecimento da modernidade que as questões voltadas à compreensão alheiam se tornaram mais latentes, considerando que a ação de pensar também é um momento de compreender o Outro.

Se penso logo existo, o ato de pensar torna-se momento da busca pela compreensão do Outro, o que no campo da Filosofia chama-se de alteridade, ou seja, o ser humano edificado sob a égide da liberdade e da autonomia do pensamento busca conceber o Outro, que agora se torna uma referência para a reflexão sobre o viver, logo

Com o advento da modernidade, encontramos a passagem de uma discussão que assumia o ser (ontologia) como centralidade dos problemas filosóficos – característica da filosofia medieval – para uma ênfase na problematização do conhecimento (epistemologia). Passagem esta que marca o início do pensamento filosófico da modernidade. Nesse momento, René Descartes (1596-1650) é considerado o grande pensador que inaugura uma tradição filosófica, pois encontra no princípio da subjetividade, no “eu penso”, o autêntico “ponto arquimediano” sobre o qual será erguido o conhecimento e garantida a certeza da verdade (Miranda, 2014, p. 464).

Neste sentido, a partir da racionalidade humana, o pensar sendo algo subjetivo torna-se o ponto de referência para reconstrução da própria subjetividade pela perspectiva da relação com o Outro, ou seja, o conhecimento do eu está diretamente ligado ao Outro, por meios ontológicos e racionais, sob o plano do cartesianismo para se chegar à possível objetividade da compreensão, que mesmo em sua totalidade, tal objetividade ainda será subjetiva na visão do Outro.

Nesta perspectiva de subjetividade é que ocorre a possibilidade de compreensão do Outro, que depende de uma mediação de certa forma dialética aonde o ir e vir das informações pertinentes ao eu e ao Outro sejam absorvidos de modo que o Outro não seja visto como um problema nesta relação. Aqui se tem a primeira nuance do propósito desta tese que é entender o problema de alteridade nas relações entre a Grande Música e a música de massa, o que fica evidente nas palavras de Miranda (2006, p. 8), onde o Outro seria a Grande Música e seu Outro do mesmo a música de massa, assim

O Outro não é um Outro do Mesmo. A alteridade do Outro não pertence ao domínio do Mesmo. Sendo assim, o Outro revela-se como pura exterioridade, exterioridade que coloca em questão o domínio e a posse do Mesmo. Pelo seu caráter de exterioridade, o Outro não pertence ao mundo do Mesmo, não se deixa integrar ao sistema de compreensão e apropriação do Mesmo, ou seja, o outro sempre resiste e

não se enquadra às formas englobantes de concebê-lo. Isso acontece não por incapacidade ou deficiência de compreensão do Mesmo, mas porque no Outro produz-se a ideia do infinito.

Compreender o Outro que existe em nós, por si só já é uma tarefa difícil, agora se este Outro que aqui se exemplifica como a música de massa que aparece cheio de rótulos cuja a alienação, o fetiche e mercadoria são evidentes, fica muito difícil ter o discernimento entre tais gêneros musicais, logo, por esta lógica de pensamento, Levinas (2004, p. 15) versa que “O outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural [...] O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo o contexto do ser”.

As palavras de Levinas dizem respeito exatamente ao que realmente a música de massa proporciona aos seus espectadores, uma significação sem contexto que não almeja um horizonte ético e muito menos estético. Assim, o ser humano na busca do ideal de beleza, encontra tal ideal justamente na Grande Música onde, através da uma fruição estética ampla, consegue significar e ressignificar os contextos éticos e estéticos, chegando ao momento de experiência estética.

A experiência estética, onde o ser humano concebe e reconhece o Outro, deve ocorrer sem interferência do meio, e é justamente neste momento que a Indústria Cultural ofusca tal capacidade humana, pois se temos duas pontas onde em uma extremidade tem a Grande Música, onde o ser humano tem a capacidade de desenvolver a experiência estética, e do Outro, a música de massa, que aliena e sucumbe tal momento de fruição estética, assim

Na realidade, na concepção que o público tem da música tradicional, permanece importante apenas o aspecto mais grosseiro, as ideias fáceis de discernir, as passagens tragicamente belas, atmosferas e associações. Mas a estrutura musical que dá sentido a tudo isso permanece, para o ouvinte educado pelo rádio, não menos escondida numa sonata juvenil de Beethoven quanto num quarteto de Schoenberg, que, contudo, pelo menos o adverte que seu céu não vibra cheios de violinos, cujos doces sons o embelezam. [...] Mas a tendência social geral, que eliminou da consciência e do inconsciente do homem essa humanidade que outrora constituía o fundamento do patrimônio musical hoje corrente, faz com que a ideia da humanidade se repita ainda sem caráter de necessidade e somente no cerimonial vazio do concerto, enquanto a herança filosófica da grande música somente por acaso atinge quem desdenha essa herança. O manejo comercial da música, que envilece o patrimônio existente ao exaltá-lo e galvanizá-lo como algo sacro, confirma somente o estado de consciência do ouvinte em si, para quem a harmonia alcançada no classicismo vienense e a transbordante nostalgia do romantismo se converteram indiferenciadamente em artigos de consumo (Adorno, 1974, p. 18).

O que Adorno (1974) fala vai ao encontro das questões estéticas de apreciação. Um exemplo básico da comercialização da Grande Música ocorria anos atrás quando da venda de gás de cozinha pelo caminhão de uma determinada revendedora nacional. Nesta época, não

existiam os serviços de tele entrega e o caminhão passava uma vez por mês pelas ruas da cidade. Até aí, tudo bem, mas a música de fundo para vender o produto era a obra de Ludwig van Beethoven, intitulada *Fur Elise*.

Como a música de Beethoven está ligada aos tentáculos da Indústria Cultural? Ora, se em determinado momento das nossas vidas escutamos a obra em questão, automaticamente seremos remetidos à percepção que devemos comprar gás e, por conseguinte, deixaremos todas as questões inerentes a apreciação da obra de lado, ou das nuances estéticas que a obra contém, pois, “[...] a música de entretenimento serve ainda — e apenas — como fundo” (Adorno, 2000, p.67). Fazendo o papel de fundo sem nenhuma perspectiva de vigor musical, não haverá a possibilidade da experiência estética, mas apenas o consumo da música enquanto mercadoria e entretenimento.

Aqui se caracteriza como a Indústria Cultural, aliena e *fetichiza* os seres humanos, pois tem o cunho de entreter e como tal “[...] a música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências” (Adorno, 2000, p. 67).

Tornando a música enquanto simples consumo e entretenimento, ela, a partir deste momento, coloca toda a técnica de execução musical, toda expressividade do intérprete, toda eficácia da regência e toda beleza da escrita musical em desprezo, pois ao apreciarmos a referida obra de Beethoven, estamos lembrando que se faz necessário o consumo e todas as possibilidades estéticas/musicais que a peça musical oferece em hipótese alguma será alocada em nossa fruição, ou seja, a música será mera mercadoria. Assim, “[...] à medida que o movimento das mercadorias se apresenta independentemente da vontade de cada produtor, opera-se uma inversão: a mercadoria criada pelos homens aparece como algo que lhes é alheio e os domina” (Vasconcelos; Lima; Cunha; Abreu, 2014, p. 04).

A música como mercadoria domina a fruição dos ouvintes e interfere no discernimento ético, estético, ou seja, tem caráter alienado, midiático e fetichista. Portanto, a Indústria Cultural, trata a música como mercadoria que domina o ser humano pelo processo de fetichização e de alienação no consumo, dominando seu gosto e são nestes processos que ficam vedadas as possibilidades do encontro com a obra de arte (A Grande Música).

Ainda, sobre a experiência estética, ela pode ocorrer quando o ser humano se encontra com a obra de arte, neste modo o momento estético, nada mais é que a experiência estética, onde se origina o encontro com o Outro, ou seja, com a obra de arte. Neste instante se assimila

e se integraliza a beleza que há na obra de arte e possibilita a ampliação da relação do sujeito consigo mesmo e com o Outro em construção.

Este encontro em uma perspectiva de alteridade ocasionará uma reconstrução do Outro que existe no apreciador. Logo, é na experiência estética que se oferece ao apreciador a capacidade de compreender diante de uma equidade estética a realidade pelos canais da sensibilidade, algo que é individual, subjetivo e humano.

Ter a equidade para chegar ao estado estético, onde ocorre a experiência estética, que nada mais é que o impulso sensível, sendo ele a “[...] parte da existência relativa ou da natureza sensível do homem” (Caminha, 2008, p.110), e o impulso formal que, conforme Caminha (2008, p.110), é a “[...] parte da existência absoluta ou da natureza racional do homem”. Verificando o que Caminha fala só ocorrerá a experiência estética quando do equilíbrio destes impulsos, o que Schiller (2002, p. 77) chamará de impulso lúdico, onde se forma o terceiro caráter, o estado estético que indica a liberdade para o ser humano, pois

O objetivo do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se vida em seu significado mais amplo; [...]. O objetivo do impulso formal, expresso num conceito geral, é a forma, tanto em significado próprio como figurado; [...]. O objetivo do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza.

A ocorrência do impulso lúdico fornece equidade para o entendimento da beleza. É o fator preponderante para sintetizar sobre os pontos que alicerçam a experiência estética. Assim sendo, é importante frisar que o momento que se atinge a experiência é subjetivo e mostra um leque imenso de perspectivas para tornar a subjetividade em realidade, a partir da reconstrução do próprio eu, o que reforça a ideia que é no encontro com a Grande Música (obra de arte), que se estabelecerá a possibilidade do prazer estético, e, neste momento, o ser humano se forma em sua plenitude, atingindo a possibilidade de ser lúdico e que “[...] completa o conceito de humanidade” (Schiller, 2002, p. 78). Portanto, se compreende que o estado estético é individual e subjetivo, e depende do gosto de cada um, sendo que por mais que a Grande Música tente impedir, também existem pessoas que atingem a experiência estética por meio da música de massa.

Nesta direção de reflexão, para que haja a experiência estética dentro da perspectiva do resgate das humanidades como conceito de formação é importante calcar as questões da alteridade, no que tange os aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural, na

compreensão que o lúdico e a estética serão articuladores na busca pela experiência estética como horizonte da Grande Música, dentro de uma perspectiva hermenêutica.

Neste momento se faz necessário estabelecer que a Grande Música seja geradora de sensações estéticas, oriundas de sua beleza e acima de tudo ela é extremamente ética, assim Hermann (2010, p. 93) fala que existe “A abertura da ética para suas relações com a estética”. A concepção estética está na base da concepção ética da existência de um padrão para o ser humano (conceito abrangente) a partir do qual todos os exemplares são julgados. Desta exatidão se deriva o sentido de beleza, pois não contradiz as condições de beleza, ao tratar desta questão Kant (2002, p. 82), aponta que a “Beleza é a forma da conformidade a fins de um objeto, na medida em que ela é percebida nele sem representação de um fim”.

Admitindo a defesa kantiana, em termos estéticos e éticos, de que as ações devem ter coerência com o modelo dado pela lei moral, tal coerência permite a ação bela – temos um critério universal que deve ser aplicado na singularidade. Deste modo, a concepção estética kantiana, leva à segregação e à classificação dos indivíduos, em maior ou menor grau de humanidade, dependendo de sua adequação ao padrão de julgamento universal.

Passamos a ter um posicionamento moral a partir do posicionamento avaliativo de adequação ou não adequação. Aqui parece encontrar sentido a concepção kantiana de satisfação desinteressada, coerente do sentido ético de universalidade e necessidade na determinação dada pela lei moral, a qual dita a não vinculação da intenção ao interesse egoísta. A satisfação desinteressada é a ausência de utilidade. Neste sentido, o exemplo supremo está na figura humana, pois estaríamos diante do fim em si mesmo.

Sem fim em si é ato da experiência estética que se estabelece no encontro do ser humano com a Grande Música, possibilitando diante do critério de fim último, sob o sentido de dignidade, algo do próprio humano distinguir toda a beleza que este gênero produz. Assim sendo, pode-se dizer que, em Schiller (2002), a estética tem um caráter fundamentalmente formativo, enquanto cultivo ou aperfeiçoamento do impulso lúdico, onde se projeta o encontro com o belo.

Portanto, quando algo é considerado belo a partir de uma função, de uma finalidade externa, de um interesse, perde-se o caráter estético por não ser mais uma beleza livre, com fim em si mesmo e por si mesmo. Na relação com fins exteriores está o verdadeiro prazer estético que a Grande Música proporciona e que se torna ético no momento que não sofre interferências externas.

Assim, após esta reflexão a partir dos pressupostos da filosofia estética de Schiller, a ética se torna assunto principal nesta abordagem de nossa pesquisa sobre o Outro a partir de Levinas. É patente, então, colocarmos a reflexão da ética a partir de Kant, onde a ideia do imperativo categórico pode nos ajudar a expandir o potencial pedagógico da Grande Música como forma de alteridade, seja na filosofia levinasiana ou na pedagogia de Paulo Freire.

4.4 A eticidade humana na visão kantiana: ética/moral e imperativo categórico

A importância da eticidade humana como autonomia no saber são pressupostos conjugados por Kant, Adorno, Freire e Levinas. Cada qual em sua corrente filosófica/pedagógica e seu tempo histórico, entrelaçam a ideia de uma educação pautada no exercício da liberdade. Entretanto, este entrelace se coaduna nesta pesquisa, haja visto que a ação pedagógica destes educadores compreende a constituição de uma educação que emancipe, liberte e de autonomia aos seres humanos.

Portanto, a eticidade humana se evidencia na intelectualidade à luz da educação, deixando claro sua afinidade entre conhecimento e liberdade. Isto posto, a pedagogia que decorre para uma educação ética e estética tem em seu ideal a autonomia humana sob a égide do resgate das humanidades, a partir do desenvolvimento do saber e da vida ética e moral.

Pautado na pedagogia decorrente de uma educação ética e estética é que se traz Kant para esta pesquisa, pois, na visão kantiana a “[...] educação por meio da disciplina e instrução possibilita o sujeito orientar suas ações em uma pedagogia que aponta para a liberdade” (Ribeiro; Zancanaro, 2011, p. 94). Kant (1999, p. 16), em suas palavras literais, diz que quem não tem cultura é um bruto e esta possui estreitos vínculos com a disciplina. “A falta de disciplina é uma mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem corrigir um defeito de disciplina”. A educação para Kant é a condição que contribui no processo do ser humano para alcançar a autonomia. A definição de sujeito autônomo implica em sua liberdade, ou seja, um ser autônomo está propenso ao conhecimento de uma educação ética/estética (Ribeiro; Zancanaro, 2011).

O alicerce da ação moral está centrado na autonomia da vontade, assim, o conceito de moral em Kant está pautado na moralidade e na ética do dever, que harmonizam a liberdade à luz da razão. “O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Esta livre cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua educação.” (Kant,

1999, p. 67). Isso ocorre, a partir da conceituação do imperativo categórico kantiano que não permite mentiras, forma e conteúdo e enaltece de maneira ampla os princípios humanos.

Kant é enérgico ao asseverar a conduta moral do ser humano através dos juízos de valores denominados imperativos categóricos e hipotéticos. A visão kantiana é que o ser humano deve ser regido apenas pelo imperativo categórico, sem a possibilidade das inclinações que o meio oferece. O ser humano deve agir conforme uma máxima que se tornará lei universal.

De fato, são muitas as dificuldades a serem enfrentadas pelo ser humano contemporâneo ao tratar acerca da moral, do individualismo, das questões narcisistas, do ego inflado, da negação da racionalidade e do próprio relativismo da moral. Esquirol (2008, p. 64) fala do indivíduo que não presta atenção, não se abre ao outro, não o reconhece. “O indivíduo que se volta exclusivamente para si mesmo, para as próprias ideias e interesses, para as próprias opiniões e desejos, torna-se incapaz de receber o outro e, portanto, de respeitá-lo”. Neste sentido, uma das ansiedades dos seres humanos no que tange o seu comportamento moral é saber discernir o bem do mal.

No entendimento de Kant (1999, p. 27), na verdade, “[...] não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.” Sendo a moral o elemento que preserva os costumes, surgem algumas indagações como: “Há ou não valor moral adequado para todos os seres humanos?”, “E de como se explica a categorização das ações em moralmente corretas ou incorretas e boas ou más?” Tais questionamentos podem ser respondidos da seguinte maneira: pela autoridade da moral a razão poderá, legalmente, manifestar-se em toda sua eficácia, neste momento o ser humano como fenômeno se manifesta pelo seu comportamento prático e ordenado. A autoridade diferencia as pessoas em seu comportamento e ação, o que para Sennet (2018) significa que uma pessoa dotada de autoridade é diferente de um tirano, que recorre à força bruta para ser obedecido.

Deste modo, ocorre o comportamento moral em respeito aos princípios da lei moral, no que tange a um princípio universal que valha para todos, distinguindo as moralmente corretas ou não e se são boas ou más. Na visão de Kant (2007, p. 16), “[...] as leis morais com seus princípios, em todo conhecimento prático, distinguem-se, portanto, de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico”. Portanto, a moral só é concebida pela razão.

Pela razão, o ser moral se enquadra nos juízos categóricos, o que não permite ao ele ter inclinações ou ser tendencioso. Neste sentido, Kant (2007, p. 16) versa que “[...] o homem, com

efeito, afetado por tantas inclinações, é na verdade capaz de conceber a ideia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para a tornar eficaz in concreto no seu comportamento”.

Por meio de sua racionalidade o ser humano, ao questionar-se sobre o modo como atua em alguma situação, seguramente se aproximará das questões morais inerentes que pautam dados teóricos e abstratos tais como: o que representa o bem? Qual o fundamento da ação moral? O próprio Kant nos responde estes questionamentos ao dizer que pela

[...] simples análise dos conceitos da moralidade pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia (Kant, 2007, p. 85 - 86).

O ser humano conquista sua moral sendo firme, enérgico e doutrinador, porém, sem inclinações e com a devida autonomia. Nas palavras de Kant (1999, p. 72), é preciso cuidar que “[...] o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem.” Isso só ocorre através do imperativo categórico que proporciona um meio para um fim, que é o imperativo da moralidade, algo exclusivo da razão e que não pode ser oriundo da experiência. A moral se personifica no reino dos fins pois só há moral entre os seres racionais diante de uma perspectiva de compreensão do Outro. Diante disso, a moral é delimitada em um conceito do ser humano livre, independente, sem precisar de nenhum Outro ente para asseverar o dever moral.

Pois que se um sujeito é um fim em si mesmo, os seus fins têm de ser quanto possíveis *os meus*, para aquela ideia poder exercer em mim *toda* a sua eficácia. Este princípio da humanidade e de toda a natureza racional em geral *como fim em si mesma* (que é a condição suprema que limita a liberdade // das ações de cada homem) não é extraído da experiência, — primeiro, por causa da sua universalidade, pois que se aplica a todos os seres racionais em geral, sobre o que nenhuma experiência chega para determinar seja o que for; segundo, porque nele a humanidade se representa não como fim dos homens (subjetivo) (Kant, 2007, p. 71 - 72).

A moral ocorre pela autonomia, por meio de sua racionalidade, assim se chega ao discernimento entre o bem e o mal. Kant (2007), sustenta que pelo conceito de autonomia é forjado o conceito de moral que é um imperativo categórico. Assim, o conceito de autonomia se baseia em toda a moralidade das ações humanas, portanto, a vontade para ser autônoma

transforma sua máxima em imperativo categórico, livrando-se da dependência perante a vontade de terceiros ou à coletividade.

Kant constrói ao longo de suas obras a lei suprema da moralidade, por ele definida como “imperativo categórico” consubstanciado no dever moral. O “imperativo categórico” é formulado com o propósito de abarcar todas as questões de moralidade. Para isso o filósofo constrói duas máximas: a primeira diz que, para agir moralmente, devemos agir de tal forma que a nossa ação possa ser transformada em lei universal de comportamento. A segunda máxima conclama o homem a agir de modo a considerar o outro como tendo uma finalidade em si mesmo (Hupffer, 2011, p. 142 - 143).

A moral kantiana não pode ser um mero desvio de caminho. Ela é enfática ao beneficiar a racionalidade do ser humano, se distancia da natureza humana, dos instintos, das tendências e das inclinações. Tudo o que é baseado na experiência é inerte, ficando evidente o rigor e a dureza kantiana quanto do ser corretamente moral.

Assim, naturalmente o ser moral entra na seara da ética, proposição que explana sobre a reflexão crítica da experiência dos bons costumes e deveres, e que por finalidade maior discute as noções e princípios que fundamentam e norteiam a conduta moral que nada mais é que o comportamento prático, de tal modo, que a ética são os princípios universais, o julgamento e o juízo de valor e a moral preza pelos costumes.

Como a ética se distancia da *physis*, pois ela se distancia das leis naturais a partir dos costumes, prontamente necessita de valores, que são os resultados destes costumes, de tal modo que a ética pode ser denominada como o conhecimento racional sob os costumes de um período ou época. A ética se refere ao *ethos*, aos costumes, às relações sociais que dizem respeito às instituições, como a família com seus regulamentos, significando modo de ser, enquanto forma de vida adquirida pelo ser humano.

Contudo, a ética não é somente perceber o Outro, mas o impacto da ação deste Outro frente à nova perspectiva que lhe é posta. Do ponto de vista social, a ética tem a finalidade de tornar as pessoas melhores. Como julgamento do juízo de valor dá a ideia da regra como comportamento prático, onde ele se mantém como princípio para mudança das regras, sendo que estas são limitadas diante das universalidades que devem ser praticadas.

Portanto, a razão prática, ou seja, a ética deve, por excelência, estar acima de tudo que seja sensível ou empírico, constituindo juízos categóricos e devendo estabelecer forma e conteúdo. Assim, todo ato que fomenta a sensibilidade e as aspirações empíricas são estranhas perante a moral, pois fazem parte do imperativo hipotético, mesmo que este ato tenha uma

prévia condição de bondade, considerando que na visão kantiana o ser ético só é concebido à luz do imperativo categórico.

Em sua filosofia, Kant cunha a moral através de imperativos que representam o dever pela relação de uma lei objetiva da razão, pois o conceito de razão para Kant (2007) é muito mais amplo, saindo da experiência e indo para a razão. Esta determinação vale apenas para os seres racionais, logo o ser humano é e continua sendo racional, sendo sua forma essencialmente importante enquanto universal. Em outras palavras, na visão de Kant (2007), a autonomia é o alicerce de toda a moralidade das ações humanas.

Nesta linha de raciocínio, ao consultar o pensamento de Freire quando discorre a respeito da autonomia, é possível estabelecer relação do seu pensamento com Kant, ao falar que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2007, p. 31). A autonomia freireana está ligada com a autonomia kantiana devido ao fato que ambas conferem aos seres humanos a liberdade da razão, cada uma com suas particularidades.

Portanto, a autonomia versa na conferência da razão para si mesma da lei moral validada para a vontade de todos os seres racionais. A lei moral vai contra as ações que são praticadas por exclusivismo, fatuidades, já que ela tem a forma de legislação universal que é expressamente encontrada no imperativo categórico da razão.

Por outro lado, de acordo com Adorno (1986), o incremento da sociedade a partir do Iluminismo, onde se destacou o papel da educação e da formação cultural (*Bildung*) em busca da emancipação do ser humano, conduziu, inexoravelmente, ao seu contrário: à barbárie, à acomodação e à semiformação.

Entretanto, em sua influência e intervenção no discurso pedagógico, percebe-se a elaboração de uma concepção de educação e formação ainda pautada na ideia de emancipação, conceito necessariamente devedor da ideia Kantiana de autonomia. (Lima, 2013). Já em Levinas (1980), a autonomia está na relação ética com o Outro por meio do Rosto, pois o Outro se torna valor absoluto que humaniza o sujeito (Kunzler, 2008), assim sendo, para Levinas (1980), a ética está no reflexo do Rosto do Outro.

Deste modo, estabelece-se o imperativo categórico e o imperativo hipotético que, para Kant (2007, p. 49), “[...] são apenas fórmulas para exprimir a relação entre leis objetivas do querer em geral e a imperfeição subjetiva deste ou daquele ser racional”. Neste sentido, tanto um, quanto outro têm suas formulações, seus desenvolvimentos e suas implicações relacionados diretamente com a moralidade. Aqui, o enfoque será apenas sobre o imperativo categórico.

O imperativo categórico kantiano acontece *a priori*, sem interferência da experiência, ou seja, é algo puro e independente. Sendo assim, para Kant ele é o mesmo que moralidade e sua ação ocorre de tal maneira que a máxima da sua vontade possa valer sempre, ao mesmo tempo, como princípio de lei universal.

Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. [...] Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade (Kant, 2007, p. 52).

É uma escolha espontânea e racional, regida pelo princípio e não pela causalidade das coisas, desta forma os interesses particulares são superados e impõe-se ao ser moral, o dever, de tal modo que a moral só existe a partir do dever. Neste momento o dever se torna o início soberano de uma moralidade plena. Para Kant (2007, p. 76), “A moralidade consiste, pois, na relação de toda a ação com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins”. Aqui se assevera o que se deve e o que não se deve fazer conforme o que rege o imperativo categórico, sem a possibilidade de sofrer inclinação alguma. No entender de Kant (2007, p. 47), se

[...] a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, // reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom.

Desta forma uma ação é certa quando realizada por um sentimento de dever, sem interferência do meio e para isso a razão é a condição *a priori* da vontade, por isso independe da experiência. De tal modo o puro dever existe em uma ordem que vem da razão pura, dizendo o que deverá acontecer, pois o imperativo categórico não tem a ver com um dever exterior, mas com um dever interno. Nesta linha de raciocínio, Kant (2007. p. 27) versa que

O conceito do Dever que contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjetivos, limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara.

Entretanto, é difícil estar em conformidade com o dever e não basta ser adequado ao mesmo, pois em sendo adequado ao dever o ser humano não sabe os modos e as tendências que os deixaram desta maneira.

Ponho de lado também as ações que são verdadeiramente conformes ao dever, mas para as quais os homens não sentem imediatamente nenhuma inclinação, embora as pratiquem porque a isso são levados por outra tendência. Pois, é fácil então distinguir se a ação conforme ao dever foi praticada por dever ou com intenção egoísta. Muito mais difícil é esta distinção quando a ação é conforme ao dever e o sujeito é além disso levado a ela por inclinação imediata (Kant, 2007, p. 27).

Kant (2007), nos mostra que o dever não pode sofrer influências do meio, de nossas inclinações, devido suas ações estarem diretamente em conformidade com o próprio dever. Desta forma, somente a partir da razão que o ser humano encontra o verdadeiro sentido das coisas, produzindo o conceito de boa vontade.

Algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra, mas não têm, todavia, nenhum valor íntimo absoluto, pelo contrário pressupõem ainda e sempre uma boa vontade, a qual restringe a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre, e não permite que as consideremos absolutamente boas. (Kant, 2007, p. 22).

Do ponto de vista ético a razão é salutar e benévola e mostra algo mais no ser humano que é sua capacidade de produzir uma boa vontade, sobretudo pelo puro dever que é um princípio máximo do humano. Na visão kantiana, a boa vontade é o único acontecimento que possibilita e que considera como boa em si mesma, ou seja, a boa vontade ocorre como princípio orientador das ações humanas e não busca o seu valor aos impulsos que levam ao agir.

Portanto, nenhum ser humano reconhece o valor moral em um ato de altruísmo, de bondade, mas o reconhece na prática, na intencionalidade de obter benefícios pessoais, na pura intenção de proporcionar o bem. Para Kant (2007, p. 23), a

[...] boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser, da soma de todas as inclinações.

Entretanto, a determinação do dever enquanto moral, exercido pela racionalidade humana, sem nenhuma influência exterior sobre a vontade ou qualquer inclinação, não obstante será o imperativo categórico, pois o dever nada mais é que uma certa explicitação da boa vontade, cuja ação não tem intermédio de qualquer inclinação, determinando assim a moralidade humana. Por conseguinte, o imperativo categórico é a moralidade em si, que se torna em lei moral, ou seja, é um acontecimento da razão pura, universalmente *a priori*, que surge antes da experiência.

Destarte, o imperativo categórico, uma vez estabelecido tem a propriedade de tornar universal a máxima subjetiva, tornando o dever obrigação de uma ação em conformidade da lei moral, sem a possibilidade de inclinações, contendo a finalidade em si. Em outras palavras, o imperativo categórico anuncia o comando de forma precisa junto às ações e desta forma ele ordena formulações em conformidade com a moral que acabam em máximas universais.

Portanto a ética kantiana é um trampolim crítico para que tenhamos uma ética da filosofia primeira sem inclinações, cujo intuito é levar o Rosto em consideração à preservação do particular por e para o Outro, com a possibilidade de uma educação reflexiva. Assim sendo, no próximo capítulo será exposto a noção de Rosto entendida como abertura para o horizonte infinito, o qual constituiria o local desta intenção ética.

No entanto, é importante frisar que esta pesquisa não tem a aspiração de resolver a questão do Rosto e da Ética levinasianos, busca a elucidação e o levantamento de apontamentos para a possibilidade de leitura exegética, que construa um sentido pedagógico e crítico sobre o tema em questão. Assim sendo, para o próximo capítulo, partimos para uma reflexão sobre o debate da perda da alteridade da Grande Música frente à Indústria Cultural, onde será contextualizada a relação ética/estética da Grande Música, cuja ética da alteridade, se torne uma perspectiva de ideal de beleza.

Este será um ponto importante para fazer a conexão final do campo da Filosofia da Música (Adorno) com o campo Estético e Ético (Levinas, Schiller, Kant) com a ideia da Filosofia da Educação (Paulo Freire) que nos oportunizem a construção de uma Educação Musical de valorização da Grande Música visando a alteridade ao dizer “não” à regressão da audição, focado na realidade educacional brasileira, precisamente no Ensino Fundamental I.

Assim, nos é importante colocar uma reflexão associativa mais ampla entre Levinas e Freire, sem perder o foco nas ideias adornianas de Grande Música e Educação, para entender como este processo de beleza estética pode construir uma alteridade pedagógica musical.

5 ALTERIDADE EM LEVINAS, ASPECTOS DA GRANDE MÚSICA DE ADORNO DIANTE DA INDÚSTRIA CULTURAL E A RELAÇÃO COM A ÉTICA E ESTÉTICA EM FREIRE

Para este quinto capítulo, a base será Paulo Freire e Levinas, calcada no objetivo específico de trazer ao debate as questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e à relação ética/estética da Grande Música, dentro de um contexto em que a ética da alteridade, como filosofia primeira, se torne um horizonte de ideal de beleza, refletindo sobre aspectos que possam provocar a instauração da autonomia e da consciência crítica na educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Paulo Freire.

A ideia é estabelecer a alteridade como filosofia primeira, se tornando um horizonte de ideal de beleza e refletindo sobre aspectos que possam provocar a instauração de uma autonomia e uma consciência crítica da educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Paulo Freire. Contreras (2002, p. 204) ao se referir ao trabalho docente e a autonomia deixa claro que ela deve ser “[...] entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade”.

A opção pelas ideias freireanas visa a construção de alteridade a partir da ética como filosofia primeira pautada sobre a perda da alteridade à luz do conceito levinasiano de Rosto e a autonomia como possibilidade e pressuposto de uma educação estética que aponta uma formação pedagógica musical em prol de uma prática docente autônoma.

A importância do debate das questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e a relação com a ética/estética em Freire, dentro de um contexto em que a ética da alteridade como filosofia primeira, possa se tornar um horizonte de ideal de beleza.

5.1 A responsabilidade ética em relação ao Outro sobre a perspectiva da alteridade em Levinas e em Freire

As relações de Alteridade, tanto em Levinas, pautada sobre a responsabilidade ética em relação ao Outro, quanto em Paulo Freire que versa sobre uma Alteridade na educação

formando sujeitos autônomos e autorreflexivos de suas práticas pedagógicas, são aspectos inerentes do ser humano para construir o Eu. Afinal, se faz necessária a construção deste Eu em uma relação com o Outro. Em outras palavras, na visão dos autores supracitados, para que qualquer Eu surja, é preciso que exista alguma coisa ou alguém que possa ser classificado como Outro. A autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem. Na perspectiva de Contreras (2002, p. 211), ela não tem a ver com o “[...] inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as”.

A Alteridade, em linhas gerais, é a compreensão do Outro: o que há no Outro? Ou que horizonte este Outro possibilita a partir da imagem ética do Rosto? Sua definição também é o encontro com a obra de arte. Sendo assim, o ser humano edificado sob a égide da liberdade e da autonomia do pensamento busca conceber o Outro, que agora se torna uma referência para a reflexão sobre o viver e o devir, a partir da exterioridade funcional da relação ética em seu transcender.

Neste momento do encontro com a obra de arte⁷ será o momento da transformação onde o apaziguamento musical da música de massa será ultrapassado e consistirá, nesta ocasião, que a Grande Música fará a conexão para estabelecer a experiência estética diante das duas subjetividades do Eu e do Outro.

Nesta perspectiva de subjetividade é que ocorre a possibilidade de compreensão do Outro, que depende de uma mediação de certa forma dialética aonde o ir e vir das informações pertinentes ao Eu e ao Outro sejam absorvidos de modo que o Outro não seja visto como um problema nesta relação, pois a subjetividade do Eu, reconstrói a subjetividade ética do Outro.

Levinas procura reconstruir a subjetividade não mais na perspectiva do sujeito soberano, com um domínio total de si, mas na perspectiva de edificação de uma subjetividade acolhedora, exposta e vulnerável ao Outro, ou seja, uma subjetividade constituída, desde o seu nascimento anárquico, pela alteridade do Outro. A alteridade é um elemento constitutivo da subjetividade ética. A abordagem da alteridade em Levinas situa-se em um registro que pretende mostrar que a presença irredutível do Outro inquieta constantemente a autonomia do Eu, chamando-o à responsabilidade ética. A alteridade do Outro anima e mantém viva a intriga na relação ética, pois provoca uma abertura na consciência do “Eu” fazendo, com isso, vibrar na egologia do ser o sopro ético que anuncia o nascimento de uma nova relação com a alteridade (Miranda, 2014, p. 469).

⁷ Nesta pesquisa, leia-se obra de arte como Grande Música.

A subjetividade ética que constitui a alteridade soberana do Outro, acaba sendo afetada pelo viés da Indústria Cultural. Nesta relação, o Eu não concebe a abertura da sua consciência. Aqui se busca o entendimento sobre a perda da alteridade da Grande Música perante a Indústria Cultural e sua relação ética e estética enquanto ética da alteridade como filosofia. O problema de alteridade nas relações entre a Grande Música (Eu) e a música de massa (Outro), ocorre a partir da “[...] relação entre o Mesmo e o Outro nem sempre se reduz ao conhecimento do Outro pelo Mesmo, nem sequer à revelação do Outro ao Mesmo, já fundamentalmente diferente do desvelamento” (Levinas, 1980, p.15).

Assim sendo, o Outro jamais será o Outro do Mesmo, ou seja, a alteridade do Outro e sua compreensão não são propriedades do Outro do Mesmo. Sob a perspectiva de Levinas (1980, p. 26), o

Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.

Compreender o Outro do Mesmo, representado por uma alteridade não formal, não é uma tarefa fácil. Agora se este Outro, que aqui se exemplifica como a música de massa (alteridade não formal), que inserido neste sistema ainda seria denominado o Mesmo e que aparece cheio de rótulos oferecidos pela alienação, fica muito difícil ter o discernimento de alteridade constituída como conteúdo do Outro. Logo, por esta linha de argumentação, Levinas (2004, p.15) versa que “[...] o outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. [...] O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo o contexto do ser”.

As palavras de Levinas (2004) dizem respeito exatamente ao que realmente a música de massa proporciona aos seus espectadores, uma significação sem contexto que não almeja um horizonte ético e muito menos estéticos, assim o ser humano na busca de um ideal de beleza, encontra-o justamente na Grande Música por meio de uma vasta fruição, significam-se e ressignificam-se contextos, chegando ao verdadeiro momento de experiência estética. Assim, a Grande Música “[...] é o Outro, entendido como significância ética por excelência, que inaugura a relação ética” (Miranda, 2014, p. 472).

A experiência estética em uma relação ética, à luz de um horizonte de eticidades enquanto filosofia primeira, só ocorre mediante a significação do Outro calcada no contexto da

fenomenologia. Neste momento, a figura do Rosto expressada como Alteridade validada, que acolhe o Outro é o próprio surgimento da experiência estética.

A ética como filosofia primeira e a estética indicam que o processo de alteridade musical deve passar, por meio da compreensão do Outro, onde as estratégias de aproximação éticas/estéticas, ocorrem valendo-se do conceito de estética enquanto beleza da arte. Portanto, o sentido da ética nasce do conceito estético, através das sensações do Rosto, “[...] pois a ética revela-se no sentido do Rosto, já que o Rosto do próximo é portador de uma nova ordem” (Levinas, 2014, p. 28).

O revelar ético do Rosto faz que o comportamento musical se torne Alteridade, e, por conseguinte, o Rosto como reflexo ético da Grande Música leva o comportamento musical a uma nova ordem por conta do pluralismo que a Grande Música emana se tornando Alteridade diante do comportamento musical. Assim sendo, este reflexo ético como filosofia primeira faz com que a Grande Música se torne novamente um estilo musical no Rosto do Outro.

Todavia, para que haja novamente um estilo musical no Rosto do Outro e um processo da busca pela alteridade musical da Grande Música que foi perdido por conta da Indústria Cultural é de grande relevância que se procure também um horizonte nas relações éticas e estéticas para uma melhor compreensão do que realmente significa a Grande Música.

Em suma, de que modo a negação da Grande Música, pela falta de alteridade, avança a Indústria Cultural? A resposta é evidente: pela alienação e pelo fetiche que a música de massa causa ao ser ouvida, ocasionando desconformidade e desqualificação social e estética. Está vinculada a um comodismo musical, e, portanto, em tempos de comodismo musical, não há horizonte a ser seguido senão o do apaziguamento musical, ou seja, não há um estilo musical no Rosto do Outro, pois este carrega toda a transcendência do infinito e no Rosto se instaura a possibilidade da Alteridade. Portanto, a transcendência do infinito instaurada no Rosto indica a fruição estética, tal como a experiência estética. O encontro com o Outro e seus vários Outros, só ocorre na relação ética/estética onde a Grande Música é a ponte para a instauração do Rosto como reflexo cultural da condição humana, possibilitando o resgate das humanidades. Em outras palavras, só assim teremos um sujeito autônomo e racional que estará longe das amarras da Indústria Cultural. Contreras (2002, p. 203) reitera que a autonomia precisa ser entendida como

[...] um processo de emancipação, pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras.

Nesta perspectiva de análise, onde teremos a possibilidade de encontrarmos sujeitos autônomos e racionais? Na escola, na figura do professor que, enquanto sujeito autônomo e racional, busca por meio da ação pedagógica fazer com que a Grande Música solucione o problema do Outro na educação, oferecendo perspectivas cognitivas, fortalecendo sob o ponto de vista do conhecimento a busca do reconhecimento e da compreensão do Outro pelo horizonte da alteridade destes Outrem na arena educacional. Na visão de Nogaró e Nogaró (2007), autonomia tem como princípio o atendimento da necessidade e orientação humana de liberdade e independência, que lhe garantem espaços e oportunidades para a iniciativa e a criatividade, as quais são impulsionadoras do desenvolvimento pessoal e organizacional.

Entretanto, o Outro na educação é uma questão a ser pensada, pois a presença radical dele na perspectiva de alteridade pedagógica pode gerar fissuras no processo ensino-aprendizagem, em que pese o Ensino Fundamental I⁸. Assim como podemos deixar de gerar estas fissuras? A partir da autonomia que corrobora com o ser humano em sua capacidade cognitiva, sensorial, elevando a Grande Música em sua cátedra verdadeira, mostrando que a experiência entre a Grande Música e educação no Ensino Fundamental I dialoguem para que haja uma ação pedagógica profícua e constante. Segundo Nogaró e Nogaró (2007, p. 14), a

[...] autonomia está relacionada com o desempenho do professor, com seu fazer, “saber fazer”, mas não como ato mecanicista, e, sim, como alguém que elabora, conduz, planeja, executa, como componentes necessários e dinâmicos do seu trabalho diário. Ele não apenas segue um planejamento de rotina, definido e estruturado, mas possui uma atitude criadora e criativa ao mesmo tempo em que executa uma ação.

A aproximação entre a educação no Ensino Fundamental I e o Outro (Grande Música) se dá respeitando as diversidades do Outro, pois a educação sob a ótica levinasiana versa na significação/ressignificação buscando uma outra maneira de Educação, embasada no ensinamento que provém do Outro, enquanto condição ética como filosofia primeira de todo o saber a partir do conceito de Rosto, que nada mais é que a expressão única da singularidade do ser humano, assim sendo “[...] o rosto é significação, e significação sem contexto. Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, levamos além” (Levinas, 1982, p. 78).

⁸ A ênfase de nossa pesquisa está no Ensino Fundamental I pois acredita-se que neste nível de escolaridade e desenvolvimento do estudante é que se constituem conceitos, hábitos e valores fundamentais que levará para a vida toda. Também é o período em que a criança/adolescente possui maior consciência de suas possibilidades e potencialidades de crescimento e onde pode-se educar e consolidar as grandes virtudes humanas.

O Rosto dá significação e pode transformar a Grande Música em uma ação pedagógica que abarca a cognição humana pela autonomia do sujeito. Nesta perspectiva, a educação no Ensino Fundamental I não deve perder sua alteridade vislumbrando a Grande Música com “estranhamento” no contexto pedagógico, pois se continuarmos com esta visão, a relação entre a educação no Ensino Fundamental I e a Grande Música estará no mesmo patamar entre o Outro e o Outro do Mesmo.

Portanto, ao equilibrarmos a equação entre a educação no Ensino Fundamental I e a Grande Música, os estudantes inseridos no processo ensino-aprendizado terão as condições para desenvolverem-se como sujeitos autônomos e verificarão a potencialidade cognoscente da Grande Música, sua aplicabilidade pedagógica e sua capacidade de ressignificação do conhecimento. Sendo assim, verificamos que o reconhecimento do Outro na educação (Grande Música) é algo que se faz necessário, que deveria estar inserido no contexto escolar, pois só assim teremos uma visão da alteridade que a Grande Música proporciona.

No entanto, há um problema a ser considerado, a Grande Música sempre causará estranheza, pois a Indústria Cultural faz com que ela perca sua alteridade e, por conseguinte, seu Rosto não seja proponente de ações pedagógicas, mas de inverdades e inércias pedagógicas que causam a alienação dos seus envolvidos neste processo. O conhecimento que o Rosto proporciona é a experiência *sui generis* que permite aos seres humanos saírem de si mesmos e, conseqüentemente, da sua totalidade, porque o Rosto é o reflexo de nossa humanidade, assim “[...] a relação do eu com a totalidade é uma relação com os seres humanos dos quais reconheço o rosto” (Levinas, 2004, p.37). Portanto, a relação do Eu com a totalidade não pode ser autoritária.

Neste sentido, na investigação de quem é o Outro como forma de ação pedagógica, sob a perspectiva de alteridade, deixa-se de lado os autoritarismos impostos pela Indústria Cultural. A Grande Música se torna este Outro que tem caráter educacional, conseguindo trazer à tona as questões de alcance do conhecimento, dando reflexo ao Rosto, trazendo as verdades do sentir estético. Deve ser visto como espelho de uma melhora no que diz respeito ao saber e oferece aos sujeitos a autonomia do saber, pois de acordo com Levinas (1982), o Rosto fala. Por conseguinte, é pelo Rosto que temos a marca característica e singular que nos identifica como seres humanos e só por isso temos a autonomia de nos relacionarmos com os Outros.

Portanto, a ideia de termos a Grande Música dentro do contexto educacional e verificando toda sua alteridade e autonomia pedagógica, deixando de lado o autoritarismo da Indústria Cultural, nos aproxima de Freire, uma vez que a Grande Música tem sua própria

alteridade partindo de uma prática pedagógica autônoma visando a educação em sala de aula para a liberdade, ou seja, se Freire tivesse escrito algo sobre o Rosto, seria um Rosto pelo viés pedagógico enquanto autônomo e libertário.

Dentro da perspectiva do presente trabalho, colocamos que a construção da autonomia ocorre a partir da consciência crítica da educação no Ensino Fundamental I, onde a Grande Música tenha seu caráter de autonomia pedagógica, pautados em um processo de ensino aprendizagem autônomos e de forma alguma um ensino oprimido.

Nesta linha de raciocínio, chegamos à questão da experiência formativa e autônoma a partir da alteridade em Freire (1987) que transmite a concepção de um método educacional de alfabetização desde a Pedagogia do Oprimido, mostrando uma crítica da interferência das relações de produção do capital na escola.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (Freire, 1987, p. 20).

Em sua principal obra, Freire (1987), traz a ideia de libertação do oprimido, na busca pela recuperação das humanidades, por outro lado visa a composição de temas geradores constituintes possíveis para o século XXI na procura do resgate dessas humanidades. Identifica também, uma educação tida como normatizadora “bancária”, que seria a educação posta para formar mão de obra para o capital e que tal educação não refletia uma realidade pedagógica, ou seja, os partícipes deste processo não tinham acesso à *gnose*.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 4).

Neste sentido, Freire estrutura uma proposta educativa inovadora contrária à educação bancária, a partir das palavras geradoras como forma de construção do conhecimento dos partícipes situando na autonomia e na liberdade os pilares do conhecimento. Em outras palavras, deu condições ao ser humano para ser questionador de seus problemas, logo “[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 1999, p. 93).

Encontra-se aqui o ponto de partida onde as ideias freirianas de educação se alinham com as ideias de educação musical, possibilitando assim vê-las como proposição de uma educação ao mesmo tempo formal e crítica, procurando novas posturas cujos princípios estão na autonomia e na alteridade dentro da dimensão da *práxis* pedagógica. Portanto, é pela *práxis* que ocorre a finalidade para que haja o processo ensino-aprendizagem, assim dizendo, isto nada mais é que a relação dialética entre os seres humanos e a natureza, pois ela transforma a natureza por meio do trabalho e acima de tudo, transforma a si mesma, o que a caracteriza pela sua autonomia.

Do ponto de vista de Abbagnano (1968), na origem grega, autonomia (lei própria) significa independência, autodeterminação, direito de autodirigir. Transpondo para o cenário pedagógico, a autonomia em oferecer *práxis* pedagógica à educação musical não poderá ser vinculada ao modelo de educação bancária, pois se fosse assim, este modelo de educação para o contexto musical não seria autônomo. “A autonomia é a maneira de o homem conceber, mas também de transformar o mundo; é o resultado da interação do pensar e do agir humano” (Nogaro; Nogaro, 2007, p. 11).

Afinal, para ser autônomo é necessário o diálogo para que haja de forma contundente a *práxis*, a fim de que ela promova a passagem da consciência ingênua em consciência crítica, do contrário, perderia sua alteridade. Pois, a relação da prática pedagógica/crítica é oferecer condições para “[...] os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (Freire, 1996, p.18).

Consequentemente a autonomia e a liberdade da *práxis* pedagógica acontecem na relação com o Outro — seja em Freire ou Levinas — denotando a experiência formativa e autônoma, sendo a forma correta de um modelo de educação musical que vincule a liberdade para o ser consciente, o qual esteja alinhado à liberdade enquanto consequência de igualdade, que em linhas gerais é a alteridade.

A alteridade como princípio de uma prática pedagógica formativa, embasada na relação ética/estética, é a maneira de reverter as questões da regressão da escuta no cenário musical contemporâneo que está embasado na escuta a partir da lógica capitalista. Assim, a educação musical ligada à alteridade, como lógica formativa educacional vinculada na formação ética/estética, constrói na visão *marxista* relações da tríade da lógica sobre a práxis: ver (reconhecer), agir e julgar.

No entanto, o julgar está ligado com o ver, mas um ver que significa reconhecimento e, por isso não é o ver de um único sentido: da visão, mas um ver que reconhece as diferentes nuances de expressão como sons, decodificando e percebendo a fruição de uma experiência estética. Já, alteridade é algo que está ligada ao julgamento e não se pode julgar o Outro pela sua regressão da escuta, porque este Outro está inserido na lógica capitalista. Porém, se deve agir por meios pedagógicos, por intermédio das relações que, no âmbito da educação musical, só ocorre pela *gnose*, isto significa, pela *práxis* pedagógica.

Entretanto, por meio da *práxis* pedagógica a educação musical deve assumir seu lugar no âmbito educacional, pois a partir de uma reflexão crítica surgem questionamentos pedagógicos: qual sua função pedagógica como ferramenta no processo de ensino aprendizagem? De que maneira a autonomia da prática docente musical se torna alteridade?

Tais questionamentos podem ser respondidos da seguinte maneira: pelo fato de educar para autonomia e para liberdade ser a premissa para a desconstrução da regressão da escuta imposta pela Indústria Cultural dentro da lógica do capital, ou seja, a *práxis* pedagógica como educação crítica e emancipatória por meio de uma educação ética e estética. Por outro lado, a Alteridade longe do fetichismo e da alienação traz a ideia de que é pelo Rosto como reflexo que ocorre o processo formativo como lógica de formação, de vivência, de experiência, de alteridade e experiência estética dentro de uma relação ética.

Portanto, é pelo reflexo do Outro que a educação, dentro do contexto musical, deixa de ser bancária e se torna uma educação musical autônoma e libertadora pela *gnose*, pois os comportamentos musicais transmitidos pela educação bancária deixam de ser algo que apenas transferem o conteúdo. Há neste momento um processo formativo, uma ação pedagógica musical, posta pela *práxis* pedagógica pensando no horizonte da arte como resgate das humanidades.

Por conseguinte, a ação pedagógica musical que está vinculada à etapa da educação formal brasileira denominada Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental I, deve ser pensada levando em conta nossa pesquisa anterior (Santo, 2016), bem como os materiais

pedagógicos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação musical sendo construído à luz da atual BNCC.

Neste sentido, a relação de alteridade como princípio de uma prática pedagógica formativa embasada na relação ética/estética da autonomia e da liberdade, em que pese a educação musical em sua assunção, assume seu lugar no contexto educacional como aporte aos temas geradores do Século XXI.

5.2 A Grande Música de Adorno e a Ética/Estética em Freire como temas geradores constituintes possíveis para o século XXI

A reflexão a ser realizada, acerca da Grande Música de Adorno, conjugada à ética e à estética em Paulo Freire como temas geradores da educação do século XXI, no intuito de resgatar a importância formativa das humanidades na escola.

Adorno (1986), ao cunhar o termo Indústria Cultural, visa explicitar conceitos que possibilitem pensar em uma educação emancipadora que resista e conteste as ações pedagógicas que alienam e *fetichizam* o ser humano. *Pari passu*, há a iniciativa adorniana de buscar a apreciação da Grande Música como meio para a educação. Freire (1996) traz o conceito da pedagogia autônoma que busca uma prática formativa progressiva visando uma educação ética/estética, que permita a liberdade das *práxis* pedagógicas.

Consequentemente, a visão de Adorno e Freire valorizam a expressão, o conhecimento e a comunicação, proporcionando assim, a sensibilidade do resgate das humanidades para o exercício da cidadania e para a convivência social. A tarefa de valorizar as humanidades pode ser considerada um tema gerador para o século XXI, especialmente na perspectiva de ver a escola como espaço de formação, de livre pensamento, bem como um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para aprender e descobrir por meio do convívio e do conhecimento.

A escola oferecida aos estudantes hoje, caracteriza-se, sobretudo, pela sua natureza instrumental. Define como objetivo, de primeiro plano, oferecer ferramentas que possam preparar para o mercado de trabalho e se esquece que a boa formação é muito mais do que isso. E a ela pode se constituir neste espaço diferenciado, apto a oportunizar uma vida estudiosa e compenetrada, sem finalidade imediata comunada ao mercado. López (2023, p. 157) vê nela uma das últimas instituições capazes de semelhante dom. “A escola concebida como uma preparação para o mercado de trabalho não apenas reduz os seres humanos a uma mercadoria

(força de trabalho), como também, ao privatizá-lo, empobrece e destrói o mundo comum”. Afinal, ela envolve a criação de condições para o desenvolvimento pleno de suas capacidades (Nussbaum, 2017). Mais que uma preparação para algo ou para a vida, precisamos pensar a escola, em sintonia com o posicionamento de Dewey (1979), como a própria vida.

Nesta direção, Adorno situa a Grande Música. O conceito foi apresentado depois de um trabalho de mais de duas décadas sobre o tema, o qual, indelevelmente, demonstrou certa incoerência ao sopesar a arte moderna por meio da filosofia genérica.

Nesta linha de raciocínio, a Grande Música, pautada na dinâmica da história, renega os textos simples que versam sobre a arte e busca na ação pedagógica a problematização, a criticidade, a emancipação e a autonomia da formação pedagógica. Tomando como referência esta perspectiva, esta subseção, de natureza qualitativa, visa estabelecer intersecções entre a Grande Música de Adorno, a ética e a estética em Freire para demonstrar a necessidade do resgate das humanidades na formação escolar. Poderíamos dizer que este se constitui em um tema gerador para o século XXI, diante da denúncia que teóricos (Nussbaum, Dalbosco, Flickinger), fazem no tocante a uma retração ou mesmo desaparecimento das humanidades da formação dos estudantes.

Os **temas geradores** em Freire enquadram-se dentro do que podemos denominar de pensamento clássico, isto é, por apresentar possibilidades, quase que inesgotáveis, de fornecer elementos de interpretação e compreensão da realidade. Como lembra Calvino (1993), os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Ou ainda, um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Assim, a pedagogia freireana nos oferece substratos para lançar luz e problematizar questões que emergem no século XXI, mesmo que seus escritos datam do século passado, pois sua riqueza e abrangência transpõem a temporalidade e se situam como episteme que pode amparar nossas visões de mundo.

Embora a obra de Freire seja de grande notoriedade, há aspectos que são desconhecidos por muitas pessoas e um deles diz respeito aos temas geradores. A proposição dos temas geradores decorre do trabalho que Freire (2006b) desenvolve como alfabetizador de adultos, enquanto estratégia, não somente para o domínio da língua escrita, mas por uma “[...] educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (Freire, 2006b, p. 114).

Ele percebeu que precisava encontrar meios para acessar a cultura e o pensamento dos homens e mulheres dispostos a conhecer o mundo da palavra, diminuindo a distância e o abismo que estava posto, especialmente na visão e como sentimento de quem “era alfabetizado.” Para estes, havia um que sabia (o professor) e outros despossuídos de qualquer conhecimento (os alfabetizandos), para quem dever-se-ia transmitir este saber, herança de uma pedagogia que Freire denomina de “bancária”. Como romper com esta compreensão?

É daí que Freire (2006b) parte, lançando mão dos temas geradores, acreditando que eles teriam o potencial para romper com o modelo transmissivo, que segundo ele, seria muito limitado para o que pretendia. Brandão (1981) auxilia-nos a compreender como eles emergem, dizendo que são os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contém, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras.

Como Freire (2006b, p. 114) afirma: “[...] pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos”. A proposta de educação com a qual Freire pretendia romper centrava-se no conteúdo, na forma e na memorização, esquecendo-se de perguntar sobre qual o recurso mais adequado para pensar e conduzir o ato de educar a partir da vida e dos saberes dos educandos?

A crítica de Freire (2006b, p. 119) era incisiva, pois havia a necessidade de superar o mote principal dos processos educacionais em curso. “A novidade que ele trazia implicava não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atividade de criação e recriação”. Concretamente, o começo da atividade dava-se pelo levantamento vocabular no qual as palavras geradoras “[...] deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem” (Freire, 2006b, p. 121).

Demonstrar aos educandos que eram detentores de saber e que a partir deste seria possível gerar outros saberes encorajava a expressão do pensamento, abria canais de diálogo e contribuía para que se sentissem empoderados, uma vez que percebiam que não eram “ignorantes” como pensavam. Fazê-los perceber-se como capazes, não só de ler e escrever, mas de sentirem-se detentores de conhecimento, de aprender e de comunicar novos conhecimentos mudaria sua visão de mundo e de si mesmos.

A ideia era fazer com que os educandos desenvolvessem sua consciência crítica, superando a compreensão ingênua do mundo, ao mesmo tempo, despertando para a autonomia e autoria que cada um poderia assumir. Nas palavras de Freire (2006b, p. 114),

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

Ao referir-se a uma educação “instrumental” ele não estava coadunado com o pensamento da escola tradicional, mas defendendo que ela necessita fornecer ao educando meios para enfrentar o mundo, encontrar alternativas aos seus problemas e responder aos dilemas do mundo do trabalho e da vida. Por isso que as palavras geradoras sempre são tomadas do contexto existencial e laboral dos educandos para que percebam que elas possuem sentido, reproduzem formas de vida, nomeiam coisas, representam muito mais do que letras unidas, conceitos abstratos, simbolizam seu mundo concreto.

Há outro aspecto importante da proposição de Freire (2006b) que cabe trazê-lo ao debate. O recurso que os temas geradores representam enquanto formação da consciência política. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, este é um argumento forte seu para sustentar que a educação não pode estar alheia ao mundo das pessoas, bem como não se pode acreditar que ela seja neutra.

As obras de Freire demonstram isso muito bem, especialmente quando insiste que acreditar na neutralidade da educação é contribuir para o processo de alienação das pessoas e para empobrecer sua capacidade de reivindicar condições melhores de vida. Como você chega a isso? Ampliando o olhar e a compreensão da realidade, mostrando que as condições econômicas e sociais são construídas, resultado dos modelos definidos em cada sistema, não como processo espontâneo que determina que alguns devem possuir os meios e as condições de vida e outros não chegam a possuir o mínimo para viver e ter dignidade. Dardot e Laval (2016, p. 16) identificam esta lógica como algo intrínseco ao poder do capital que coloca o ser humano a serviço de uma acumulação cega, isto é, o capitalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também

[...] *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (grifo do autor) (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

A característica e extensão deste texto exigem que as ideias aqui trazidas sirvam de compreensão e sustentação aos seus propósitos e objetivos, daí que o que referimos a respeito dos temas geradores foi para que se pudéssemos ancorar nossos posicionamentos para demonstrar que a intenção de Freire, ao propô-los, serve de referência para pensar em possíveis temas geradores para o século XXI.

Neste sentido, sua estratégia serve muito bem, pois ele defendeu uma educação em contexto, com sentido existencial (mundo da vida e do trabalho), crítica, emancipatória, que pudesse despertar a consciência política, valorizasse e empoderasse os educandos. É nesta direção que trazemos a Grande Música de Adorno como um “tema gerador” (e com a possibilidade de engendrar novos temas geradores) capaz de fazer a ponte com a ética e a estética de Freire para resgatar as humanidades na formação do estudante.

A ação pedagógica da Grande Música está pautada no ato em que o estudante seja sujeito do processo ensino-aprendizado e não apenas um mero objeto. Para isso ocorrer os envolvidos devem se livrar das amarras da Indústria Cultural, cujo cerne vai de encontro com uma educação crítica e, portanto, aliena, *fetichiza* e não dá a oportunidade da problematização e da autonomia. Portanto, a essência da Indústria Cultural está diretamente ligada à educação bancária e está longe de ser uma Educação Problematizadora, a qual esta se aproxima, em sua essência, dos pressupostos da Grande Música.

A Grande Música, em seu bojo, se afasta do conceito de Indústria Cultural, pois ela traz consigo o preceito que seu ouvinte tem a possibilidade de encontrar a experiência estética pelos canais da sensibilidade humana, bem como a criticidade e a emancipação. Assim sendo, a Grande Música se sobrepõe à cultura de massa e ao sistema capitalista e econômico, logo, a Grande Música “[...] deve ser um privilégio democrático” (Carone, 2003, p. 478).

Tratar a Grande Música como um privilégio no que tange à facilidade do seu acesso ainda é uma quimera, pois em pleno século XXI, tanto as rádios, como também os serviços que a internet oferece como *streaming* de música, *podcast*, entre outros, sucumbem e relegam a segundo plano seu acesso e divulgação. Ou seja, a forma capitalista e de consumo ainda impera e a música tem seu caráter consumista, não existindo a democratização do seu acesso.

Neste sentido, a Grande Música não consegue abarcar sua ação pedagógica à luz da experiência estética, não eleva a apreciação dos seus ouvintes, não apura o gosto e nem a audição dos ouvintes, afinal, “[...] tudo isso, a Indústria Cultural pôs fim” (Adorno, 2002, p. 09). Se a Indústria Cultural põe fim à possibilidade da apreciação estética da Grande Música e,

por conseguinte, não há possibilidade da ação pedagógica deste estilo, de que maneira a Grande Música poderá se tornar atriz principal no contexto educacional?

Tal questionamento se responde pelo fato da Grande Música auxiliar de forma plena o desenvolvimento cognitivo dos educandos, abarcando de maneira dialética toda a ação pedagógica que este estilo oferece, porém, quais são estas ações? Logo, nos primeiros contatos com este estilo musical os envolvidos tornarão seus ouvidos mais cômicos e, portanto, propensos a uma apreciação estética, cuja ação pedagógica os torna seres humano mais reflexivos, melhorando sua concentração e sua autoestima, propiciando a inclusão social e o resgate das humanidades na educação, assim “[...] o essencial para a educação é o seu devir” (Adorno, 1995, p. 04).

Se o essencial para a educação, pautada na Grande Música é o devir, deve haver o resgate das humanidades em seu cerne, para tratar das vivências pedagógicas e das apreciações estéticas que a Grande Música apresenta. Este devir, embasado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), trata da possibilidade de uma renovação, uma estilística para a educação musical e que, concomitantemente com o processo de resgate das humanidades perante sua formação, corroboram com o processo ensino/aprendizagem tornando a escola um local dialético no campo da educação musical e que favorece um ambiente educacional autônomo e emancipador.

Há diversas considerações possíveis, especialmente críticas dentro da epistemologia com a qual embasamos a presente tese, de serem feitas acerca da BNCC. Uma das mais importantes é encontrada no documento “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” lançado pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) entre as palavras dos professores Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira, este último presidente da associação no momento da publicação em 2018:

A BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988. Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na

Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores (Dourado; Oliveira, 2018, p. 40-41).

Se observamos, de fato, a ideia de pluralismo e de humanismo, basilares para a presente tese, não é uma das preocupações do texto muito sintético da BNCC. Ela mesmo, em seu site, se apresenta como um documento catalogar e normativo para delimitação de conjuntos, a saber: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017). Ela funciona como um catálogo embasado em parâmetros que vão montando conjuntos de grandezas de etapa educacional (no nosso exemplo, Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I) até à disciplina “Ensino de Arte”, dentro da Área de Linguagens.

Assim, a questão da Educação Musical sequer é protagonista no BNCC estando misturada entre outras “unidades temáticas”, sendo assim tratada, como tema e não conhecimento em si. Essa unidade temática possui parâmetros que vincula “objetos de conhecimento” a habilidades. Das 26 habilidades parametrizadas que a disciplina “Ensino de Arte” deve desenvolver sistematicamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas 6 são musicais.

Mesmo nessa situação normativa muito escassa, que só torna mais patente a presente tese, devemos utilizar a BNCC como guia para em nosso “sulear” do processo de formação humana a partir das vivências pedagógicas que a Grande Música oferece como aporte à educação musical, o processo pedagógico musical se torna claro. Todavia, as vivências que se tornam ações pedagógicas serão reguladas em uma pedagogia emancipadora que desenvolvam métodos e metodologias, cujo desempenho alude ao processo de musicalização com o intuito de fazer com que os educandos se tornem ouvintes sensíveis da Grande Música, a partir de um amplo universo sonoro. É um mostrar que, mesmo em um universo cheio de burocracias, é possível florescer consciências.

A possibilidade de expandir o universo sonoro está diretamente ligada a apreciação musical que o educando, como sujeito do processo pedagógico musical, encontrará na predileção da Grande Música. Sendo assim, este processo de apreciação irá potencializar a capacidade dos envolvidos a fim de que desenvolvam novas sensações e que otimizem também novos conhecimentos e linguagens.

O ato de desenvolvimento de novas sensações, novos conhecimentos e linguagens ocorre pela estética, que em linhas gerais é a beleza como reflexo da liberdade, onde leva o ser

humano ao estado estético e, por conseguinte, contempla em suas relações as experiências existenciais e culturais para um processo de criação do conhecimento, que em sua égide conscientize o sujeito histórico à luz de uma educação emancipadora.

Nesta perspectiva, é importante lembrar-nos de que Schiller (2002) traz o conceito de estética à luz do equilíbrio do impulso formal é sensível que formam o impulso estético o impulso do jogo, pois “[...] o homem deve somente jogar com a beleza, e somente com a beleza deve jogar. Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2002, p. 76). Portanto, é no impulso lúdico que acontece a educação autônoma, libertadora e emancipadora.

Assim, na visão de Schiller (2002), a estética também é encontrada nos objetos e na natureza, considerando o belo como algo objetivo e sua percepção como subjetiva. Se a percepção é subjetiva, existem duas subjetividades aqui envolvidas: a de quem propõe a obra de arte e de quem aprecia, logo é neste momento que ocorre a experiência estética.

Neste sentido, é pela singularidade de duas subjetividades que se dá a experiência estética onde o ser humano concebe a obra de arte, de modo a incorporá-la em seu verdadeiro devir, isso ocorre sem interferência do meio. No entanto, a Indústria Cultural busca ofuscar tal capacidade humana ao interferir neste fruir estético, pois, como dito alhures, o momento de fruição estética pode ser mobilizada sem a interferência do meio, sem a ingerência da Indústria Cultural, portanto, somente com o equilíbrio dos impulsos formais e sensíveis que nada mais é que a forma viva representando o sentir estético por meio do impulso lúdico.

Logo pode-se afirmar que a arte, compreendida como um impulso lúdico que em equilíbrio harmoniza os impulsos formal e sensível, é entendida como um estado estético que converge à autonomia do ser humano, neste instante é possível uma real emancipação do ser e acima de tudo acontece o aprendizado, pois o objetivo

[...] do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza. (Schiller, 2002, p. 77).

Neste momento se assimila e se integra a beleza que há na obra de arte e possibilita, a ampliação da relação do sujeito consigo mesmo e com o Outro em construção, formando conceitos estéticos e acima de tudo o impulso lúdico que irá proporcionar o estado estético. Assim sendo, este encontro ocasionará uma reconstrução do Outro que existe no apreciador,

por meio da subjetividade que está na beleza como liberdade desta experiência denominada estética e que em última instância se torna aporte à educação.

No encontro com a obra de arte denominado Grande Música, será o momento da transformação estético onde o apaziguamento musical da música de massa será ultrapassado, e, é nesta ocasião em que a Grande Música fará a conexão e o equilíbrio entre os canais da sensibilidade e da subjetividade para estabelecer a experiência estética. Todavia, é na experiência estética que se oferece ao apreciador a capacidade de compreender diante de um equilíbrio dos impulsos a realidade pelos canais da sensibilidade, algo que é individual e subjetivo, ou seja, beleza, na concepção schilleriana, é a liberdade no fenômeno estético. A liberdade só será encontrada sem a influência da Indústria Cultural.

Com a interferência da Indústria Cultural não há a possibilidade de liberdade de fruição e nem possibilidade de aprendizado, pois o meio carregado de fetiche e alienação anula e desarticula este momento. Visto que, se há duas pontas, onde em uma extremidade se tem a Grande Música onde o ser humano tem a capacidade de desenvolver a experiência estética e na outra extremidade existe a música de massa, que aliena e sucumbe tal momento de fruição estética, pois “[...] o homem pode distanciar-se de sua destinação por duas vias opostas e somente a beleza deverá recuperá-lo deste duplo desvio” (Schiller, 2002, p. 53). Portanto, a beleza somente poderá retomar o caminho correto pelos canais da sensibilidade sem a interferência e a desarticulação da Indústria Cultural.

A beleza que retoma os caminhos da sensibilidade, traduzida na visão estética freireana está ligada no processo ensino/aprendizagem e que desponta nos sentimentos de solidariedade, de esperança e de ética. Ou seja, os estudantes inseridos neste processo serão valorados pelo conhecimento visando a sensibilidade para o bem viver social e para o exercício da cidadania, portanto, a estética freireana está ligada na boniteza do processo ensino/aprendizagem. Desta estética imbricada nos processos formativos autônomos, libertadoras e emancipadoras, onde os estudantes sejam sujeitos e não objetos de processo, em que acima de tudo “[...] somos seres da transformação e não da adaptação” (Freire, 2000, p. 23).

O fato do ser humano estar em constante transformação é que denota a capacidade de uma educação autônoma e emancipadora que atribua a liberdade da boniteza estética a um nível que não haja interferências do meio, em que pese a interferência da Indústria Cultural no fruir estético do apreciador da Grande Música.

A partir do momento que a boniteza do fruir estético rompe com as amarras da Indústria Cultural, fica explícito o processo das *práxis* pedagógicas que desenvolvem a autonomia com

a preocupação de apresentar “[...] a emancipação do educando, mas também à formação do educador, enquanto são ambos sujeitos do processo ensino-aprendizagem numa proposta de desenvolvimento da autonomia e da cidadania” (Adorno, 1995, p. 172).

Portanto, a Grande Música como sujeito do processo ensino/aprendizagem e como aporte para uma pedagogia musical autônoma e emancipadora é formadora de linguagem cooperando na formação humana, desenvolvendo a sensibilidade, a memória, a concentração e a autoestima, contribuindo acima de tudo para uma educação estética musical. Chomsky (2018, p. 107) pactua com a ideia exposta ao dizer que a “[...] prática educacional deveria ser planejada para encorajar a criatividade, a exploração, a independência, o trabalho cooperativo – bem ao contrário do que está acontecendo hoje.” Pensar na Grande Música como aspecto importante para a formação do estudante demanda rever conceitos e mentalidades que consideram que a educação deve servir ao propósito do capital e ao mundo do trabalho, desconsiderando que há um ser humano que se educa, antes de um trabalhador.

Segundo o ponto de vista de Fávero e Tomazetti (2021, p. 8), o que se enuncia no discurso das políticas educacionais recentes é que as jovens gerações não necessitam acessar os saberes da filosofia e das artes, pois esses saberes não desenvolvem as habilidades necessárias para a produção de futuros trabalhadores empreendedores, cujo objetivo central seria a simples adesão ao trabalho. Para os autores (2011, p. 6) a escola teria a tarefa, então,

[...] de ensinar sobretudo sobre aquelas situações que tornam difícil o ato de vir ao mundo e ser capaz de agir. Caberia à escola criar condições para que se possa pensar sobre situações em que a ação não foi possível, sobre as sempre frágeis condições que produzem os sujeitos de ação e sobre os embates resultantes do encontro com os outros, que são plurais e com os quais nos constituímos e agimos no mundo.

Há um esforço de esplêndida monta que precisa ser feito para demover a crença que sustenta que disciplinas ou áreas do conhecimento que não sejam pragmáticas (ou seja, que “preparam o estudante para algo”) sejam excluídas da formação do estudante, por serem consideradas “fúteis”, “sem utilidade”, em detrimento das que sirvam para formar “empreendedores” e “qualificar para o trabalho”. Fávero e Tomazetti (2021, p. 8), reiteram que o que define as humanidades é sua distância de qualquer dimensão imediatista e utilitária, podemos compreender as ameaças e ataques que sofrem pelas reformas educacionais em nosso contexto brasileiro. Fazem uma defesa aberta em relação a elas, justificando sua importância formativa.

Por meio da educação escolar, as humanidades, patrimônio comum e público, devem ser preservadas e repassadas. É direito de cada nova geração a elas ter acesso; são elas que permitirão uma experiência formativa singular. O currículo escolar não pode, pois, ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, assumindo unicamente as dimensões técnica, utilitária e funcional (Fávero; Tomazetti, 2021, p. 9).

No entendimento de Nussbaum (2015, p. 30), nada impede que se possa conciliar uma educação voltada para o mundo do trabalho e que também fortaleça as humanidades. Na visão dela, a “[...] educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental, para uma vida que tenha sentido”. A exclusão das humanidades, de componentes que possibilitem educação ética e estética resulta de opções feitas com interesses bem específicos que estão distantes de uma educação humanizadora e emancipadora. Esquece-se, como diz Nussbaum (2015, p. 130), de que educação é para gente. Na visão da autora, precisamos,

[...] portanto, desenvolver o “olhar interior” dos alunos. Isso significa uma formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades - adequada à idade e ao nível de desenvolvimento da criança - que os ponha em contato com questões de gênero, raça, etnia e experiência e cooperação transculturais. Essa formação artística pode e deve estar relacionada à formação do cidadão do mundo, uma vez que as obras de arte costumam ser um modo inestimável para começar a compreender as conquistas e os sofrimentos de uma cultura diferente da nossa.

Para que haja uma educação humanizadora e emancipadora, é necessário o resgate das humanidades como estratégia de formação, assim, parece-nos importante começar este tópico pela reflexão a respeito de um conceito que tem sido secundarizado em detrimento de outros como capacitação, inovação, escolarização, competência técnica, ensino, trata-se da “formação”. O que ele envolve? Quais as implicações de defender a presença das humanidades para que haja formação? Nussbaum (2015, p. 8-9) lembra que os conhecimentos das humanidades se encontram impregnados de um espírito que visa a “[...] busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos”. No entendimento de Kohls, Cocco e Cella (2020, p. 11-12), os

[...] adeptos desse modelo com vistas ao econômico, ao omitir e ou subjugar essas disciplinas, na verdade demonstram que as mesmas carregam em si um papel “subversivo” uma vez que promovem a visão crítica, sensível e ampliam o potencial de compreensão e argumentação sobre a vida, a realidade, o mundo etc. O cultivo e o desenvolvimento da compreensão resultam perigosos frente a moral obscura que por sua vez são necessárias para pôr em prática os planos de crescimento econômico, pois, normalmente, tais planos ignoram a desigualdade social.

Para Chervel e Compère (1999, p. 155), não “[...] se trata tanto da literatura, da história, da filosofia, coisas que serão tal vez esquecidas, mas de assegurar a imaginação, a memória, o julgamento, isto é, o que permanecerá”, pois, as humanidades constituem-se em uma ginástica do espírito, e é sob esse aspecto que elas de vem ser preservadas. Dalbosco (2015, p. 124) sinaliza com alguns argumentos para auxiliar a pensar nesta direção. Na sua visão, acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem “[...] o amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social”. O autor retrata o espectro da educação em curso que precariza a formação cultural. Poderíamos acrescentar estética e ética, para não falar em outras frentes. Afinal, o autor reforça que os pilares de uma sociedade democrática e livre não se sustentam somente com uma formação técnica e cientificista:

Neste sentido, a educação que acentue somente os aspectos científicos e tecnológicos na formação de profissionais, não estimula as novas gerações para estudar dimensões mais amplas da cultura, como os aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos. Também não as estimula para construir referenciais e experiências capazes de solidificar uma forma de vida baseada na defesa do bem comum e da coisa pública (Dalbosco, 2015, p. 129).

Na compreensão de Nussbaum (2015), os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica. Oferecer ao estudante uma educação reducionista, desprovida de conhecimentos das humanidades empobrece sua visão de mundo e sobre si mesmo. Inibe a ampliação de suas capacidades, impacta no desenvolvimento econômico, reduz suas escolhas e oportunidades sociais, aumentando o cinturão de pobreza.

No entender de Kohls, Cocco e Cella (2020), alguns elementos indicam em que situação nos encontramos como sociedade: as relações humanas adoecidas, a indiferença e a intolerância materializadas no preconceito, racismo e discriminação preponderando em nosso contexto. Esses elementos nos levam a perceber que há um esgotamento do modelo de desenvolvimento econômico e isso se reflete em um momento crítico no que concerne à educação.

E isto parece não ficar bem compreendido por muitos países que ainda acreditam que a finalidade da educação é o crescimento econômico, esquecendo-se que, talvez, esta forma de pensar transforme-se em modelos educacionais que contrariem seu objetivo maior. De acordo com Nussbaum (2015), existem motivos para supor que uma educação baseada nas ciências humanas fortalece a capacidade de imaginar e de pensar de forma independente, cruciais para

manter uma cultura de inovação bem-sucedida. Como pensar em desenvolvimento econômico sem inovação? A retirada desta área da formação pode representar um “tiro” no próprio pé.

O’Brien (2015, p. 16-17) ressalta que uma democracia “[...] cheia de cidadãos sem empatia inevitavelmente vai gerar novas formas de marginalização e estigmatização, exacerbando, assim, seus problemas, em vez de resolvê-los”. Como lembra Sen (2000), não oferecer educação condizente pode representar uma privação de liberdade com repercussão no desenvolvimento social e humano. Dubet (2020) reforça esta posição dizendo que as barreiras invisíveis da origem social e cultural, da cor da pele, do sexo e dos diplomas funcionam como fronteiras, por vezes, intransponíveis.

Na visão de Dubet (2020, p. 48), a educação que oferecemos passa uma falsa percepção de que vai dar as condições que os jovens necessitam para mudar sua condição social, quando na verdade há uma mobilidade dentro do sistema escolar que não é acompanhada por uma mobilidade profissional, uma vez que “[...] os jovens ascenderam na ordem escolar e não se deslocaram na ordem dos empregos”. Superar esta condição envolve desafios em diferentes frentes, seja políticos, econômicos, culturais ou outros.

Para Dubet (2020, p. 120), o desafio é também intelectual, na medida “[...] em que as representações da vida social estão hoje dominadas, seja pelo tema da crise perpétua de um mundo antigo idealizado, seja pela imagem da jaula de aço da globalização, das finanças e das novas tecnologias”. E sob este ponto de vista que O’Brien (2015) lembra que as artes e as humanidades ensinam às crianças o raciocínio crítico que é indispensável para agir com independência e para resistir com inteligência à forma da tradição e da autoridade irracionais. Robinson e Aronica (2019, p. 128), reforçam que as artes

[...] lidam com a qualidade das experiências humanas. Por meio da música, da dança, das artes visuais, do teatro e de seus demais formatos, damos forma aos sentimentos sobre nós mesmos e sobre como vivenciamos o mundo à nossa volta. Aprender sobre a arte e como ela é essencial para o desenvolvimento intelectual. As artes ilustram a diversidade da inteligência e fornecem maneiras práticas de promovê-la. Elas se encontram entre as mais vivas expressões da cultura humana.

A presença das humanidades, enquanto componentes de formação, auxilia para romper com a pedagogia transmissiva e bancária denunciada por Freire. A educação em humanidades, de acordo com Robinson e Aronica (2019, p. 128), amplia e aprofunda a compreensão dos alunos sobre o mundo – sua diversidade, complexidade e tradições. “Ela busca aumentar nosso conhecimento sobre o que compartilhamos com outros seres humanos, incluindo aqueles de outras épocas e culturas, bem como desenvolver uma consciência crítica do nosso próprio

tempo e culturas.” Diferentemente do que alguns possam imaginar, achando que as humanidades carecem de rigorosidade metódica, elas possibilitam o desenvolvimento de raciocínio acurado, de pensamento reflexivo e criativo.

Elas permitem que haja o que Freire (2006, p. 60) denomina de estudo em contraposição à mera repetição transmissiva. Para ele, “[...] o ato de estudar, enquanto ato criativo do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem”. Esta ideia vem reforçada por Skliar (2023, p. 17) que busca na etimologia latina da palavra *studium*, isto é, “estudo” e “estudar” os possíveis sentidos para expressar a atitude de quem com ele se envolve; “[...] empolgação, afeição ou empenho; e, além disso, dedicação ou afeto por algo, por alguém, uma disposição espiritual e corporal escolhida livremente.” No entender de Masschelein e Simons (2021), é o conhecimento em prol do conhecimento. Ou seja, estudar exige disciplina, esforço. Aprender envolve trabalho intelectual, nas palavras de Freire (2006a), não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem.

Vislumbrar a escola como espaço de formação e as humanidades como possibilidades para isso, abre perspectivas para que a ética e a estética sejam consideradas, revividas e reassumidas como parte expressiva do percurso formativo em espaço integral do estudante. Abreu e Duarte (2019, p. 22) identificam o valor da estética em sua capacidade de aprofundamento no humano, isto é, a natureza específica do objeto estético faz com que uma obra possa penetrar profundamente nos fenômenos da vida “[...] mesmo que não se assemelhe em nada com a realidade objetiva imediatamente dada. Mais do que isso: é justamente nessa liberdade de distanciamento perante a realidade objetiva imediata permitida pela individualidade da obra que ela se aproxima da realidade objetiva, que se torna ‘parecida’ com ela.”

Seguindo com a reflexão, os autores enfatizam que no caso da música, “[...] a problemática do “parecido” torna-se ainda mais intensificada. Os elementos estéticos propriamente musicais, como as notas e seus princípios de organização, à primeira vista parecem não ter nenhuma relação com a realidade objetiva” (Abreu; Duarte, 2019, p. 22). Recusar a dimensão ética e estética impede o sistema escolar de acompanhar as mudanças no mundo dos jovens e de estender-lhes valores e princípios que permitam que escolham novas formas de ser e de viver. Quando se restringe o percurso formativo do estudante aos aspectos técnicos e científicos há pouco lugar para a interlocução com outros saberes, especialmente aqueles que dizem respeito à cidadania e à humanização.

Flickinger (2010) retrata bem este cenário ao externar que as experiências feitas ao longo das últimas décadas, nas mais variadas esferas sociais, não deixam dúvidas de que as transformações aí vividas tenham servido, inicialmente, para perfeição e sofisticar o domínio da lógica econômica sobre o ser humano. O autor analisa os requisitos que a sociedade do conhecimento define para o cidadão para reagir aos desafios em âmbito pessoal e do mundo do trabalho. Coloca-se como uma voz na contracorrente dos discursos predominantes que propalam a extinção das humanidades e louvam a estreita lógica dos conhecimentos objetivos e de habilidades instrumentais.

Segundo Flickinger (2010), exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas, e de redefinir, sempre de novo, o próprio papel supostamente estável dentro da organização do processo de trabalho. A isso se vincula à disposição da pessoa de continuar aprendendo e adquirindo conhecimentos novos.

Freire (1996, p. 37) afirma que educar exige ética e estética, ou seja, conceber os homens e mulheres como seres históricos, portadores de valores, capazes de decidir, de intervir, de escolher, de tal sorte que “[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. Ética e estética estão relacionadas àquilo que ele denomina de possibilitar “[...] **boniteza** ao ser humano e ao mundo”, em suas palavras literais: “Decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 1996, p. 36).

Elas dizem respeito ao ser humano enquanto inacabado, dependente de suas escolhas para constituir-se como tal, para caminhar para a humanização. E estas ocorrem a partir de determinados valores e princípios que precisam estar claros no projeto de ser humano que se deseja. Educar supõe fazer opções, definir posições, testemunhar e agir com exemplaridade ética. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 1996, p. 37).

Ver a escola sob o horizonte da ética e da estética remete ao que Masschelein e Simons (2021) denominam de “escolar”, ou seja, um tempo de “ócio”, livre, como o lugar onde os jovens são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade. Na visão dos autores, a escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo se torna realmente separado do próprio uso, ou seja, sua dimensão utilitarista. É o que propõe Larrosa (2019, p. 25), quando diz que o que quer, em suma, é aponta a ideia de que a relação

[...] com o que se faz, com o que a pessoa se ocupa (o estudo, no caso dos adolescentes, mas também o ofício) não tem a ver apenas com o eu gosto/não gosto, nem mesmo

com uma questão de talentos ou capacidades (me dou bem nisso/não me dou bem com isso), mas também com uma maneira de entender a vida e, talvez, de entender a responsabilidade com o mundo.

Skliar (2023) amplifica este ponto de vista ao mencionar que o estudo não correria mais na chave do exercício e da atenção em espaços disponíveis de tempo livre, mas, sim, como nos levam a entender as políticas e práticas atuais, na chave do desenvolvimento de habilidades e competências para se adequar às exigências do mercado, em que a gratuidade e o desinteresse cederiam passagem ao lucro, ao benefício e à produtividade.

Isso não significa que não haja trabalho “real”, mas que resulta de uma espécie de jogo no qual o mundo do trabalho também está incluído, sem qualquer relação imediata com a produção.

Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa “jogo” ou “brincadeira”. Em certo sentido, a escola é de fato o *playground* da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o jogo ou fazer alguma coisa no *jogo*. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Isso significa que a sua seriedade e regras já não são derivadas da ordem social e do peso de suas leis, mas, antes, de *alguma coisa* do próprio mundo [...] e essa *alguma coisa* é, de uma forma ou de outra, valiosa (Masschelein; Simons, 2021, p. 41-42, grifo do autor).

Os autores referidos destacam que na escola, o tempo é criado ao invés de se permitir passar o tempo, e a ordem do dia é a formação em vez de relaxamento. Reforçam que a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. “Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (Masschelein; Simons, 2021, p. 98).

Para que isso ocorra, há que se pensar o tempo na dimensão da duração e não da passagem, como espectrala Bárceda (2023) ao externar que o tempo de estudo é um tempo na duração, um tempo que obriga a ficar um tempo longo em alguma coisa, sem viver aos pulos, passando de uma atividade para outra. Não se trata de um exercício rotineiro o fácil, especialmente no cenário presente em que o estar em movimento permanente é a regra. Recolher-se “[...] para estudar é um verdadeiro gesto de resistência numa época em que a escrita e o pensamento estão sendo submetidos a um processo de standardização que torna essas atividades algo completamente supérfluo” (Bárceda, 2023, p. 62).

E isso só é possível se superarmos as concepções produtivistas, conteudistas, científicas que concebem a escola somente como espaço para “encher a cabeça do estudante”,

sem lugar para o “escolar”, onde a ética e a estética teriam garantido seu lugar por darem ao ser humano a oportunidade de pensar o mundo e a si mesmo, para considerá-lo como sujeito e não mero objeto. Larrosa (2019, p. 25) critica o sistema no qual os garotos já estão preparados para “[...] ser empregados perfeitos do trabalho flexível em nossos dias, esse que requer um sujeito completamente vazio e esvaziado, sem espessura e sem qualidades ou, como diria Sennet, sem caráter, esse que exige indivíduos cuja única ambição ‘vital’ seja o consumo”.

Imaginar os possíveis temas geradores para o século XXI pode-se constituir em um excelente exercício de pensamento, ao mesmo tempo, em que pode auxiliar a prospectar uma outra escola possível. A proposição da Grande Música de Adorno, procurando mostrar sua aproximação com a ética e a estética em Freire, como um possível tema gerador, no intuito de, a partir delas, fazer um resgate das humanidades tão ameaçadas no cenário da escola hoje.

A função da escola, ao longo de sua história, foi metamorfoseando-se e ganhando outras atribuições e sentido, nem sempre na direção positiva, subjugando-se a interesses e objetivos que, em muitas circunstâncias, deixaram o ser humano à margem e esqueceram que ela foi feita para seres humanos. Ao ser encampada por interesses econômicos e técnicos, exclusivamente direcionados para o empreendedorismo e ao mundo do trabalho, foi perdendo sua alma e colonizada por conhecimentos que geraram estranhamento do ser humano. Como parte deste estranhamento, está a secundarização ou até mesmo extinção das humanidades em detrimento de conhecimentos “úteis”. A opção por estes conhecimentos empobreceu o processo formativo transformando-o em mero treinamento ou instrumentalização, a ponto de nos perguntarmos a respeito de se a escola ainda possui alguma função “formativa” no sentido pleno do termo?

Ao recorrermos a Adorno e Freire vislumbramos a possibilidade de demonstrar a necessidade de a escola transformar-se em um tempo livre, não desocupado ou pouco exigente, mas que possibilite o livre pensar e crie as condições para que haja o desenvolvimento de todas as capacidades humanas como refere Nussbaum (2015). A mentalidade que vê o trabalho da escola a partir da crença utilitarista, deixa de lado as humanidades empobrecendo a formação, por ela oferecida, esquecendo que estas não carecem de raciocínio rigoroso, de método ou trabalho exigente, mas que além disso pode contribuir com o desenvolvimento de mentes criativas e ávidas por conhecimento, que levam à inovação e compreensão mais acurada do mundo.

Portanto, a defesa das humanidades não se constitui em uma estratégia corporativa de querer priorizar uma área do conhecimento na formação do estudante, mas de argumentar que é possível a formação para o mundo do trabalho sem negligenciar a condição na qual o

desenvolvimento das capacidades humanas seja possível. Ao mesmo tempo, trata-se de alertar que sua negação acarreta prejuízos que não se restringem ao eu do indivíduo, mas que possui impactos em outros aspectos como qualidade de vida, bem-estar, desenvolvimento econômico, cidadania e humanização.

Quem sabe, se formos inteligentes o suficiente para perceber a importância das humanidades na formação escolar, nossa compreensão da vida e da sociedade passem a ocorrer sob a ótica do desenvolvimento humano e não mais da teoria do capital humano e, por conseguinte, e edificaremos o resgate das humanidades como elemento de formação escolar no cenário contemporâneo. É chegada, pois, a hora de debatermos tais assuntos.

6 A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESSÊNCIA DO RESGATE DAS HUMANIDADES

Para este sexto capítulo, embasado no objetivo específico de correlacionar a Grande Música e o resgate das humanidades enquanto objeto de formação na escola no cenário contemporâneo, são necessários alguns passos iniciais. Ora, a reflexão aqui versa sobre aspectos que podem provocar a instituição da autonomia e da consciência crítica da educação musical como pressuposto do resgate das humanidades, pautadas em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Freire e, também trazer à baila os conceitos de formação (*bildung*), a partir da vivência pedagógica musical, pois “[...] o termo *Bildung* envolve uma complexidade no que diz respeito à formação humana, pois propicia refletir sobre o ser humano e a humanidade” (Limonita Vieira, 2021, p. 07).

Oliveira e Oliveira (2014, p. 214) definem *Bildung* como um processo de autopartejamento da natureza humana que cada sujeito precisa realizar. “A *Bildung* significa autoformação e aperfeiçoamento individual e representa a forma peculiarmente alemã de assimilação da herança individualista ocidental, com sua ênfase inigualável na liberdade de autocultivo pessoal”.

A ponderação caminha em busca de aspectos que possam provocar a instauração da autonomia e da consciência crítica via educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo como dito alhures, inspirado na teoria de Paulo Freire, a partir dos aspectos formativos e autônomos do processo ensino/aprendizado musical. Nesta perspectiva, a atualização e ressignificação do conceito de *bildung* nada mais é que a autonomia do sujeito como um dos pressupostos para os temas geradores do Século XXI e, por conseguinte, a essência do resgate das humanidades.

6.1 A ação pedagógica na formação (*bildung*) no ensino da música na educação básica (ensino fundamental I): vivências e experiências

Neste contexto de formação pedagógica musical da educação brasileira, com relevo para a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental I, de acordo com a Lei nº 11.769/08 e principalmente com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que propõe uma abordagem das linguagens articuladas em seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Assim, estas

dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, a BNCC pode ser terreno fértil para se refletir a respeito da Grande Música como promotora da emancipação e autonomia humanas. Claro que, tal como desenvolveremos adiante em termos da educação musical, a BNCC possui, merecidamente, diversas críticas acerca de sua elaboração e aplicação. Uma das que podemos mencionar é a de Maria do Carmo Martins que ressalta que o principal problema da BNCC

é o caráter conservador do documento. Uma leitura desatenta do texto, observa Maria do Carmo, pode dar a impressão de que ele está isento de políticas preconceituosas. “Mas um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação”, analisa a docente.

Por causa desses e outros aspectos, a especialista da Unicamp afirma considerar não ser conveniente a existência da BNCC neste momento histórico, justamente porque o documento foi construído em um contexto de acirramento de divergências. “Eu concordo com o professor Luiz Carlos de Freitas [também da FE-Unicamp], que alertava em 2015, quando a primeira versão do documento foi divulgada, de que não havia base para discutir a Base Curricular. Naquele momento, ele alertava que essa política serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política. Penso que foi isso que aconteceu, porque as questões envolvendo uma sociedade mais justa não estavam e ainda não estão equacionadas no país”.

Ao analisar os possíveis impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, a especialista chama a atenção para dois pontos. Um deles refere-se à característica ambígua do documento. “Ao mesmo tempo em que afirma que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. Há aí uma inversão. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo”, especifica.

A segunda questão abordada por Maria do Carmo, que está diretamente relacionada à primeira, diz respeito à qualidade da educação. No entender da docente, ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, o documento coloca em segundo plano a expressividade do processo de escolarização. “Em outras palavras, a ideia em questão tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma standardização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade” (Alves Filho, 2017, s/n).

No entanto, ao afirmarmos anteriormente que a BNCC pode ser terreno fértil para se refletir a respeito da Grande Música é por causa da sua construção focada em atender alguns temas e demandas. Assim, esses temas abertos podem se tornar “temas geradores”. E, desta forma, há a possibilidade dentro da presente tese de se aprofundar os temas geradores do século XXI que podem colaborar com a educação musical para se tornar libertadora e autônoma, a

partir da vivência ética/estética da Grande Música, resgatando a importância formativa das humanidades na escola. Abreu e Duarte (2019, p. 23) explicitam a importância da educação musical como estratégia de conexão com a realidade objetiva da vida dos estudantes.

Tal distanciamento da realidade imediata e cotidianamente observável, que de fato existe, não significa que a música não se relacione com a realidade objetiva, que não seja um reflexo dela. A dificuldade para a resolução dialética da problemática do “parecido” na música está em perceber que esse distanciamento perante a realidade, tão característico dos elementos musicais, nada mais é do que a forma especificamente musical de refletir determinado conteúdo da vida humana.

Por conseguinte, a BNCC ao discorrer sobre o ensino da música versa que ela é a

Expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Brasil, 2017, 196).

Por se tratar de uma expressão artística e ter um caráter pedagógico, o ensino da música tem como base a Grande Música, traz a ideia de interação social que resulta conhecimentos de maneira autônoma por meio da formação (*bildung*) propondo a mudança do ser humano. Uma mudança que contradiz o meio e que afeta a relação com o Outro e consigo mesmo, possibilitando o resgate das humanidades, já que “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (Freire, 1987, p. 24).

Todavia, a partir de uma permanente integração como ocorre a mudança das relações que possibilita o resgate das humanidades? Este questionamento se responde por meio da formação a partir da vivência na escola através da ética/estética da Grande Música, resgatando a importância formativa das humanidades na escola, que são pressupostos para a autonomia do saber e dão estofamento aos temas geradores do século XXI, assim “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1987, p. 56).

O ato de uma educação como prática da liberdade pode ser mobilizada pela

Investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural (Freire, 1987, p. 113).

Os temas geradores do século XXI, captam o conhecimento para qualquer ação pedagógica e recaem na concepção da formação (*bildung*), enquanto vivência, pois a partir de uma educação ética/estética a Grande Música como tema gerador do século XXI por meio de uma combinação harmônica que denota toda a experiência estética vista pela hermenêutica gadameriana onde ela

Não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência. Assim como a obra de arte é um mundo para si, também o vivenciado esteticamente como vivência distancia-se de todos os nexos com a realidade. Parece, inclusive, que a determinação da obra de arte é tornar-se uma vivência estética, ou seja, arrancar de um golpe aquele que a vive dos nexos de sua vida por força da obra de arte, sem deixar de referi-lo ao todo de sua existência (Gadamer, 1999, p. 131).

Trazendo elementos que propiciem o processo formativo da ação pedagógica doravante pela vivência, a formação (*bildung*), designa mais o resultado deste processo de devir do que o próprio processo corresponde a uma frequente transferência do devir para o ser (Gadamer, 1999). Nela é possível apropriar-se totalmente daquilo em que por meio do que alguém é instruído.

Neste sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “conservação” o que importa para a compreensão das ciências do espírito (Gadamer, 1999).

Deste modo, está a capacidade do real sentido de formação, pois supera a dimensão de finalidade técnica em direção a uma ampliação do humano mesmo, quando tanto o processo quanto o resultado são apropriados e integrados no indivíduo, o constituindo historicamente. Formação e capacidade não se fixam no padrão perfeito a ser atingido, o qual, uma vez atingido, exige do indivíduo a simples repetição do processo em vista de um resultado previamente esperado e padronizado.

Com a formação e capacidade nos deparamos com o que o mesmo indivíduo retém em si durante o processo de tomada de decisão a partir de algo vivido, pois algo se transforma “[...] em vivência na medida em que não somente foi vivenciado, mas que o seu ser-vivenciado teve um efeito especial, que lhe empresta um significado permanente. O que se torna ‘vivência’ ganha um status de ser totalmente novo na expressão da arte” (Gadamer, 1999, p. 120).

Isso assume algo muito significativo, pois a vivência é um tanto mais ampla ou profunda do que aquilo dado pelos sentidos. Nestes ocorre a particularização, a fragmentação e o próprio

das sensações. É possível dizer que, naquela, ocorre o relacionar das diversas sensações em uma apreensão significativa. Não é o que Kant denomina de síntese, pois ainda não ocorre a ação do entendimento e conseqüente ajuizamento, mas é o ato da sensibilidade e conseqüente colocação de si como tendo sido aquele que passou por tais fatos, estando vivo em tal acontecer.

Doravante, pela vivência que podem gerar experiências acontece o ensino aprendido da educação musical na Educação Básica (Ensino Fundamental I) de forma dialética com a promoção da emancipação e autonomia para trazer à tona os temas geradores do século XXI no ambiente escolar.

Entretanto, é importante enfatizar que nem toda vivência é experiência, mas que as vivências mais profundas podem se constituir em experiências duradouras que marcam, registram na memória e constituem-se em elementos formativos. Este é o caso da Grande Música que pode ser geradora de experiência, já que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21).

Assim, a experiência não é o que acontece, mas o que acontece e o que passa em nosso meio, esta ação faz com que os educandos iniciem o processo de vivência formativa, onde sejam sujeitos da própria experiência vivenciada em seu espaço de acontecimentos, definindo-os “[...] não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Bondía, 2002, p. 24).

A partir do momento em que estamos abertos a adquirir novos conhecimentos e disponíveis para o conhecimento autônomo que visa a experiência relativa e contingente, estamos aptos a negarmos os conceitos de educação bancária e de Indústria Cultural, a fim de buscarmos na vivência um saber que vise a experiência. Pois, para Gadamer (1999), a experiência perpassa amplitude histórica do ser humano e pode ser compreendida no campo da vivência que tenha intencionalidade implicada na circularidade de horizontes que se convergem com o intuito de encontrar o sentido apropriado.

Aqui é ponto em que vivência, ao encontrar sentido próprio, se torna experiência a fim de produzir conhecimento, pois a experiência é muito mais que uma mera informação já que pela experiência “[...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E este saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõe, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento” (Bondía, 2002, p. 27).

Todavia, é pelo saber da experiência do algo vivenciado que o ser humano consegue elaborar sentido como ser cognoscente. É neste instante que nos distanciamos da educação

bancária, que é uma educação de informações impostas sem um sentido pedagógico, ou seja, sem autonomia e liberdade do saber e do conhecer.

Portanto, no ensino da música na Educação Básica (Ensino Fundamental I), onde a relação ética/estética da autonomia esteja ligada diretamente com a experiência e a vivência ocorre a emancipação da regressão da escuta pelo viés da Grande Música. E ao se distanciar do âmbito da informação cooperam com os temas geradores do Século XXI e buscam novos horizontes pedagógicos para promover o resgate das humanidades na seara da educação. Abreu e Duarte (2019, p. 32) ressaltam que é necessário que compreendamos as relações indiretas e altamente mediadas entre os conteúdos escolares e “[...] a prática social dos alunos que deles se apropriam. Isso se mostra ainda mais importante no caso da música e de todas as outras artes, pois, afinal, se nos restringirmos a uma perspectiva pragmática e imediatista, para que serve a música no nosso dia a dia?”

Pois, no campo da informação a educação, além de bancária, se aproxima da Indústria Cultural onde o pressuposto pedagógico é a semiformação, a alienação, criando uma falsa consciência do conhecimento, buscando a fetichização do conhecimento, corroborando na regressão da escuta, logo “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (Bondía, 2002, p. 21-22).

No contraponto disso, estamos longe de tratarmos pedagogicamente de uma educação musical que traga à baila a mera informação que alude à educação bancária, onde “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 37). Estamos tratando aqui de uma educação musical vivenciada pela experiência do conhecimento e está aportada na Grande Música tendo como horizonte o resgate das humanidades_e como marco final os temas geradores do século XXI.

Portanto, na perspectiva da educação bancária não há possibilidade do resgate das humanidades na busca de um ideal para os temas geradores do século XXI, há apenas a “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1987, p. 37).

Todavia, a ideologia da opressão da educação bancária só traz benefícios a regressão da escuta, ceifa a autonomia e a liberdade do conhecimento. No entanto, nem a BNCC ao tratar da educação musical, em momento algum se reporta sobre a educação bancária, mas relata que

educação musical como arte integradora “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas” (Brasil, 2017, p. 197).

Fica assim o questionamento de como seria possível lidar com este cenário. Nisso, a recente publicação de ensaios de Newton Duarte sobre o ensino das Artes e seu papel na formação humana (Duarte, Della Fonte, 2022) nos parece dar alguns importantes guias.

No ensaio “Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural” (Duarte, 2022a), Newton Duarte nos faz importante alerta, dentro dos parâmetros epistemológicos do marxismo, da ideologia pós-modernista que atualmente tende a dominar os debates acerca dos campos de busca pela autonomia a partir da formação cultural:

É bastante conhecida a tese do fim das metanarrativas defendida pelo pós-modernismo, a qual tem como um de seus corolários a negação da universalidade da cultura. Para o pós-modernismo, não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade, nem mesmo do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, para tanto, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais. Para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas na própria ideia de que possa haver uma cultura universal. Rejeitando tal ideia, os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado explícita ou implicitamente no suposto da existência ou mesmo da possibilidade de uma cultura universal é conservador, autoritário e etnocêntrico. Em oposição a tudo isso, postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar. Apoiando-me em Marx, defenderei neste artigo a existência de um processo histórico de construção da cultura humana entendida como a riqueza material e intelectual de todo o gênero humano (Duarte, 2022a, p. 132).

Isso que Newton Duarte afirma sobre a uma cultura humanal universal também é visto quando há um primeiro contato com a própria construção linguística do conceito de Grande Música. Ora, como já fora versado anteriormente na presente tese logo em sua Introdução, o conceito de “Grande Música” não pode sustentar radicalismos ao ponto de achar que apenas um tipo de música é a que deva ser objeto da educação musical. Muito menos utilizamos o conceito para depreciar as produções culturais brasileiras dos últimos tempos em âmbito musical. Frisamos assim novamente que, por Grande Música, inspirados em Adorno, mostramos que é a música feita sem as amarras do fetichismo da mercadoria, sendo calcada na experiência cultural e estética do popular e da tradição interna da música. Então, não estamos falando apenas de música clássica, mas também daquelas músicas que, atualmente, ganham o epíteto de “raiz”, tais como as folclóricas, cantigas, entre outras tradições.

E nisso, mostramos como esse processo da Grande Música é o mesmo que Newton Duarte descreve como o processo histórico e revolucionário defendido por Karl Marx naquilo que o autor conceitua enquanto cultura humana universal:

O processo histórico de desenvolvimento humano é também visto por Marx como uma mudança na maneira como os humanos se relacionam com as condições sociais de produção e reprodução de vida em sociedade (...). Trata-se aqui da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana. Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura – entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano – e da apropriação das obras e fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, como modificação da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo (Duarte, 2022, p. 139).

É nesse sentido que é necessário trazer a Grande Música para a sala de aula na Educação Musical no Ensino Fundamental I. No entanto, não se trata apenas de trazê-la simplesmente. Há a patente necessidade de se definir qual será a relação posta. Afinal, tal como nos diz, em outro ensaio, Newton Duarte (2022b, p. 184), a questão central da pedagogia reside “nas relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da práxis humana em sua totalidade”, ideia que o próprio autor afirma ter cunhado da psicologia e pedagogia da arte de Vygotsky (1998).

Assim, conforme mencionamos no final do segundo capítulo da presente tese, se levarmos em conta o que está materializado na BNCC e o que se propõe neste estudo teremos como nortear ou como diria Paulo Freire como *sulear* no campo da educação musical tendo como base a Grande Música por meio da prática pedagógica formativa embasada na relação ética/estética da autonomia e da liberdade na educação, assumindo seu lugar no meio educacional e contribuindo aos temas geradores do Século XXI, há um caminho. Caminho esse que proporcionará, através do *suleamento*, uma possibilidade catártica de Alteridade com o Outro que está de fato mais próximo de si (a Grande Música) do que aquilo que o Capital impõe como familiar e acessível (a música fetichizada e a regressão da escuta).

Neste sentido, haverá a promoção do resgate das humanidades no âmbito educacional e colaborará especificamente para a autonomia do conhecimento e não para alienação pelo consumo, muito menos para o conceito de regressão da escuta que é posto pela Indústria Cultural.

6.2 Conceito de Sulear e as canções folclóricas como contextos, circunstâncias e acontecimentos: constituição da Grande Música como ensino libertador no resgate das humanidades

Tendo em vista, tal como frisamos nas últimas páginas, a busca por contextos, circunstâncias e acontecimentos é que se coloca como urdidura final da proposta aqui colocada, bem como a investigação de uma *bildung* de temas geradores que possibilite o estabelecimento de novos processos pedagógicos formativos musicais, calcados na relação ética/estética de autonomia e de liberdade, buscando uma educação emancipatória tendo como base os temas geradores do Século XXI.

Há assim, a possibilidade de colocarmos em movimento a centralidade da Grande Música como tema gerador dentro do contexto da Educação Musical para o Ensino Fundamental I, dentro do prisma da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas também expandir isso para temas geradores que possamos pensar musicalmente a Grande Música em sala de aula.

Assim, há a ideia de contextos, circunstâncias e acontecimentos. Quais são os contextos musicais que os educadores musicais encontram nas escolas brasileiras? Quais são as condições que educadores e educandos possuem em ter acesso à Grande Música diante da Indústria Cultural? Quais são os acontecimentos educativos musicais que podemos proporcionar para dizermos “não” à “regressão da escuta”? Assim, formar estudantes com autonomia e alteridade, possibilitando aquilo que Paulo Freire nos disse de dar “[...] boniteza ao ser humano e ao mundo” tendo “decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 1996, p. 36).

Estes são os próximos passos de nossa pesquisa, visando a completude da reflexão, bem como a sua possibilidade de contribuição dentro do contexto analisado desde a introdução do presente texto. Acreditamos que com estes passos, encontraremos a nossa busca: uma formação pedagógica musical que seja “suleada” pelos temas geradores, valorizando a Grande Música. É uma busca por uma educação musical que assume seu lugar enquanto percurso formativo em espaço integral de fato, podendo ser vista como reflexo de um processo formativo demonstrando sua alteridade dentro da educação.

Grande Música no sentido que não estamos expondo o conceito só de música clássica, mas de uma música que representa a arte e os segmentos sociais. A Grande Música é a identidade das culturas, que representam segmentos da sociedade, sem querer elitizar e desconhecer as produções que estão calcadas no *ethos*, costumes e canções folclóricas.

Assim, devemos refletir sobre qual o caminho formativo a seguir no campo das Artes para que a Grande Música tenha sua ação pedagógica no campo educacional. A proposta da presente tese se calca pelo aspecto da educação musical que dá a possibilidade da identidade

dos estilos musicais das mais diversas culturas. E, nisso, dentro de um contexto de *sulear*, nos chama atenção as canções folclóricas.

As canções folclóricas possuem um amplo aspecto de estudos pedagógicos em associação com o desenvolvimento infantil e educacional. Scherer (2010, p. 248) nos lembra que

Além do som organizado – aquele que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando – existem sons desorganizados, os chamados ruídos, que nos rodeiam incessantemente (como o som de um trovão) e aqueles que inserimos na música (como os instrumentos de percussão). A música, portanto, é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias. Enfim, iniciamos o nosso contato musical desde quando crescemos no útero materno e por toda a nossa vida. Por conseguinte, cada criança traz práticas sociais e tradições culturais musicais, historicamente produzidas no seu contexto histórico, e ainda bebê já percebe as variações rítmicas e muda seus comportamentos, como por exemplo, ao ouvir uma canção de ninar conhecida. O canto é a estruturação musical da palavra, portanto, organização temporal de ritmos, frequências e timbres que demonstram a profunda tessitura da palavra. Nesse sentido, a música folclórica pode ser usada na Educação Infantil como instrumento de valor próprio e significativo, visto que, as canções tradicionais de um povo tratam de quase todos os tipos de atividades humanas. Muitas dessas canções expressam crenças religiosas ou políticas, ou descrevem a sua história, que são passadas de geração em geração por meio da oralidade.

Há assim uma construção, através da Grande Música, daquela alteridade bem-posta por Florestan Fernandes enquanto um legado cultural. É um contato com culturas e mentalidades que fogem do universo do consumo, entrando em uma psicoss subjetividade que faz florescer aquilo que nos faz humanos. Afinal, como bem diz Fernandes (2003, p. 66) em seu *Folclore em Questão*, “[...] se as crianças continuam a ‘brincar de roda’, esse folguedo preserva para elas toda significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma ‘sobrevivência’, literalmente falando, mas de continuidade sociocultural”.

Ao considerarmos a música folclórica como Grande Música não estamos recaindo no erro de acreditar que seria fruto de dominação, sem possibilidades do desenvolvimento do processo de consciência crucial para combatermos o avanço fetichizador da música de massa. Afinal, a busca da perpetuação dessas músicas, tal como nos diz Scherer (2010, p. 251), “[...] não representa mero fenômeno de inércia cultural, porque o contexto histórico-social mudou, é verdade, mas preservam-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos”.

Devemos ressaltar que a música folclórica, mais que possuir um caráter nacional, refletindo aquilo que é chamado de “temperamento” de um povo, demonstra “também as suas condições sociais, a presença de imigrantes e outras influências históricas, que poderão ser

transmitidas e apropriadas pelo saber sistematizado, com vistas ao desenvolvimento psicossocial dos sujeitos” (Scherer, 2010, p. 251).

Isso demonstra a intenção da tese de um *sulear* a partir da música folclórica posta como exemplo de Grande Música passível de trabalho pedagógico na Educação Musical. Nisso, a constatação de Scherer (2010, p. 256 - 257) sobre as Instituições de Educação Infantil nos é de intensa reflexão para a nossa reflexão acerca da Educação Musical no Ensino Fundamental I:

Hoje, nas instituições infantis, as cantigas e brincadeiras de roda estão cada vez mais distantes das práticas realizadas. Longe do círculo, das lendas e das cantigas de roda, as crianças deixam de oportunizar uma grande contribuição para seu desenvolvimento social, cultural e emocional. Também, perdem a oportunidade de exercitar sua desenvoltura, de compartilhar alegria, afeto e aprovação dos amigos, enfim, exercitar a sua capacidade de socialização. (...). Hoje, as crianças, de modo geral, perdem a importância social dessas criações, ora pela influência da mídia, com jogos eletrônicos, informática, internet, bonecas de “grife”, brinquedos movidos a controle remoto, ou seja, produtos do avanço tecnológico, ora pelos educadores com práticas estéreis, pela limitação de suas formações que não lhes permitem realizar práticas educacionais baseadas em dados sócio-históricos. Desse modo, podemos observar nas escolas da infância, que as cantigas folclóricas e brincadeiras de roda são substituídas por produtos produzidos pela indústria cultural¹, entre elas músicas da Xuxa, Parangolé, Tchan, e canções sertanejas, como únicas propostas musicais oferecidas.

Isso demonstra não só o caráter da canção folclórica como Grande Música passível de ser utilizada para a Educação Musical que aqui advogamos, mas também como a Educação Musical brasileira está imersa na música de massa e nos processos de fetichização do capitalismo que, mesmo se dizendo “nacionais”, copiam as fórmulas prontas do “Norte” econômico do Capital globalizado.

A canção folclórica é uma possibilidade de contato com toda alteridade que formou o povo brasileiro, bem como suas contradições. Tanto Mariz (1981) como Scherer (2010) demonstram como as canções folclóricas tiveram influências de diversas etnias “como o índio, o português, o africano e ainda com a contribuição de vários países da Europa, transmitindo de geração a geração, e sofrendo modificações rítmicas brasileiras” (Scherer, 2010, p. 257). Scherer demonstra isso através de um breve exemplo:

Como por exemplo, “Peixe Vivo”. Essa canção se relaciona à lenda Amazônica do boto, que ao cair da tarde, sai do rio e toma a forma humana, para beber, dançar, conversar e seduzir as jovens solteiras dos povoados ribeirinhos. Ao final da noite, ele retorna ao rio e a sua forma original. Assim, os filhos de mães solteiras dessas regiões são chamados de “filhos do boto” (Scherer, 2010, p. 257).

Considerar as canções folclóricas como Grande Música é quebrar o paradigma, posto tanto por um elitismo (que, de certa forma, também é pautado pela música de massa) como por uma ignorância de chamá-las como “musiquinhas”. Nisso, dividimos com Scherer (2010, p. 257), a convicção de que as canções folclóricas “podem propiciar uma experiência musical carregada de significado, não como saber automatizado, mas como conhecimento culturalmente construído pelas gerações anteriores”, sendo centrais para a nossa ideia de *sulear*.

Feitas essas breves considerações sobre a música folclórica e suas canções, que utilizamos aqui como exemplo da Grande Música que é o objeto da presente tese, precisamos definir melhor o que essa noção de “sulear” junto com a proposta de ensino libertador – ambos trazidos por Paulo Freire – nos permite criar contextos, circunstâncias e acontecimentos no resgate das humanidades.

Assim, vamos compreender a genealogia do termo “sulear” pelo seu criador Márcio D’Olme Campos⁹ (1999, p. 41-63), que demanda uma total mudança de atitude a partir da própria ideia de que a nossa linguagem cria mundos e comportamentos:

De experiências em diferentes contextos em que vivemos, resultam leituras muito distintas -- individuais e sociais – das quais nos apropriamos através de diversas conotações sob os aspectos sentimental, conceitual e ideológico. O que resulta dessas leituras, depende dos pontos de "vista", dos referenciais, de onde percebemos nosso entorno e até outros espaços além do horizonte. À medida em que o processo se desenvolve, as representações correspondentes vão se configurando, armazenam-se e transformam-se na dinâmica da constituição de nossa bagagem de vida. Além dos aspectos do cotidiano relativos a espaço e orientação, trataremos da maneira como vivências e leituras do mundo se representam nas falas, na literatura e em particular em poesias e músicas impregnadas dos contextos socioculturais dos quais se originaram. Essas representações são marcadas por referências espaciais e temporais como o eixo Norte-Sul (N-S) que explicita as tensões nas relações N/S, [...] Assim como no hemisfério norte, nós do Sul também nos orientamos pelo lado do Oriente onde nasce o Sol. Nesse caso há coincidência no ato de tomar o lado do nascente do Sol para se ORIENTar (ORIENTE + ar). No entanto, mesmo nesse caso, quando se trata de associar um esquema corporal aos pontos cardeais para encontrá-los, nota-se que as regras, importadas para o hemisfério sul, são práticas apenas para o hemisfério norte. Lá, assim como nós, eles se ORIENTam pelo Sol nascente, Apesar disso e ao contrário de nós, eles se NORTEiam pela estrela Polaris. A Estrela Polar se situa em coincidência com o Polo Norte celeste (prolongamento do eixo polar terrestre no céu) e por isso é também chamada de Estrela do Norte ou a "Estrela que Nunca se Move", segundo algumas populações indígenas que vivem no território dos USA. O hemisfério norte que vê a Polar, não vê o Cruzeiro do Sul. Isso acontece também em Portugal, situado bem mais ao norte (no entorno de 40oN) do Trópico do Câncer. No entanto, nota-se indistintamente nos dicionários portugueses e brasileiros a presença única do verbo nortear (NORTEar) como orientar-se para o Norte e também

⁹ Quem apresentou o conceito de *sulear* à Paulo Freire foi Márcio Campos. Por isso, por muito tempo foi atribuído à Paulo Freire a “paternidade” desta terminologia, tendo em vista que ele utilizou o termo em diversas palestras e em seus livros, restando apresentado como neologismo em um verbete no Dicionário de Paulo Freire. *Sulear* é considerado um verbete revolucionário e faz parte do pensamento freireano, na medida em que este empregou o termo para contrapor o caráter ideológico do termo “nortear”, utilizando-a explicitamente no livro *Pedagogia da Esperança*. (Orth e Graf, 2020, p. 24).

dirigir, orientar, guiar. Na noite do hemisfério sul, o encontro da direção Sul apoiado pelo Cruzeiro do Sul deveria enquadrar apenas na idéia de "SULear-se", palavra que não consta dos dicionários brasileiros. As convenções norteadoras em nosso hemisfério, como vimos na discussão das antinomias do tipo Norte/Sul, sugerem a conotação ideológica de dominação já discutida. Sabemos que, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte pela qual, ao apontarmos a mão direita para o lado do nascente (lado leste), tem-se à esquerda o oeste, na frente olhamos para o Norte e nos colocamos de costas para o lado Sul. Essa pseudo-regra-prática, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul a constelação fundamental para o ato de 'SULear-se'. [...] Nós, dos muitos "lugares de Sul", só reafirmaremos a existência do Sul, onde quer que ele esteja representado, pela consciência de nossos referentes e referenciais, a cada instante em construção, re- conceituados e re- simbolizados na própria vivência de nossos contextos.

Foi apenas um ano depois que Paulo Freire se apropria do termo Sulear proposto pelo físico Marcio D'Olme Campos, fazendo uso do vocábulo 'suleá-los' em oposição ao verbo nortear na página 15 do livro *Pedagogia da Esperança*, que propõe 'Um reencontro com a pedagogia do oprimido' (Freire, 1992). Aqui, mesmo se utilizando de um neologismo não dicionarizado em língua portuguesa no momento da escrita de seu livro, fica claro que Freire (1992), chama a atenção para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações,

Além disso, Ana Maria Araújo Freire em edições posteriores do livro, demonstrou que o *sulear* é uma maneira de, diante do *nortear* do nosso vocabulário rotineiro, de denunciar "a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de 'civilização' e de 'cultura', bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o 'criador' e o 'imitador'" (Freire, 1992). Assim, podemos definir que "O termo *sulear* foi criado para dar visibilidade ao conhecimento produzido pelo sul, no intuito de rebater a lógica eurocêntrica/ "nortecêntrica" de que o norte é uma referência universal". (Orth e Graf, 2020, p. 24).

Acreditamos que a busca da presente tese com a Grande Música e demarcando as canções folclóricas como componentes desta categorização posta por Adorno é uma forma de *sulear* não só o conceito, mas também as possibilidades postas de um ensino libertador rumo ao resgate das humanidades dentro de um contexto de Alteridade.

Assim, nos parece ideal pensarmos em questões de dois livros de Paulo Freire: *Educação e Mudança* e *Medo e Ousadia*. O primeiro é um livro de retomada do debate freireano no Brasil, em 1979, após 15 anos de exílio por causa de ser "o pedagogo dos oprimidos" (Gadotti *apud* Freire, 2013, p. 5). Já o segundo é um livro-diálogo de Paulo Freire com Ira Shor, escrito cinco anos depois, visando responder às perguntas de educadores brasileiros e estadunidenses sobre a educação libertadora (Saul *apud* Freire; Shor, 2013, p. 6).

Vamos iniciar com o livro teórico freireano que, tal como Moacir Gadotti (*apud* Freire, 2013) coloca em seu prefácio, possui como temática central a questão da mudança:

Inicialmente quero dizer que, ao lado da *conscientização*, a *mudança* é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança são as preocupações básicas da pedagogia de Paulo Freire (...). Pode a educação operar a mudança? Que mudança? Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pelas transformações das estruturas opressivas da sociedade classista. Acrescente-se, porém, que embora ele não separe o ato pedagógico do ato político, tampouco ele os confunde. Evitando querelas políticas, ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (Gadotti *apud* Freire, 2013, p. 5-6).

Assim, a busca por contextos, circunstâncias e acontecimentos de um resgate das humanidades em uma Educação Musical pela Grande Música, sendo uma educação libertadora, precisa compreender o fato de que estamos no Brasil, que somos brasileiros e que precisamos nos sulear quando o assunto é Educação Musical. Afinal de contas, ao propormos as canções folclóricas como forma de Grande Música para promoção da Alteridade, estamos fazendo a mais do que um mero exercício pedagógico, estamos discutindo toda uma *bildung* consolidada. Este ponto de vista, segundo Oliveira e Oliveira (2014), põe sua ênfase não mais no exercício do corpo ou no domínio da corporeidade, como acontecia no modelo formativo dos gregos, mas, predominantemente, naquilo que as Artes e as Letras poderiam oferecer à nova dinâmica de formação.

Através disso, estamos colocando em marcha um questionamento sobre o *status quo*, que também é fetichizado pela própria Indústria Cultural e pelas formas de música de massa, se só é válido mesmo a música europeia como fonte de educação musical. Este é um debate que, para alguns, causa algum medo e muitos querem tomar uma posição neutra. Segundo Freire (2013, p. 15), “[...] a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”. Que compromisso? Que medo? Paulo Freire (2013, p. 15) deixa claro que é um medo que

[...] quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão ‘comprometidos’ consigo

mesmos, com seus interesses e com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

Assim, não querer debater a questão da música estrangeira como única Grande Música possível é um posicionamento “neutro”, que se coloca a favor da fetichização e do Capital que muitos tomam para não reconhecer formas musicais mais espontâneas, logo mais conscientizadoras, das condições sociais.

Freire (2013) demarca a responsabilidade do docente em contribuir com uma sociedade em desenvolvimento, como é a brasileira. Não é possível que um professor da educação musical se feche em um mundo hermético da música clássica europeia sem buscar a alteridade das músicas folclóricas e outros exemplos suleadores. A construção de contextos, circunstâncias e acontecimentos de um resgate das humanidades em uma Educação Musical pela Grande Música é, nos dizeres de Paulo Freire, a busca com um compromisso com a realidade humana que circunda professor, aluno, escola e sociedade. Assim, é necessário o olhar amplo, suleador, não o focado da música clássica europeia. Isso é algo que Freire (2013, p. 18) nos avisa de antemão:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso.

Por isso que, ao dizermos que propomos o resgate das humanidades através de contextos, circunstâncias e acontecimentos proporcionados pela Grande Música como processo de Alteridade não estamos em uma questão meramente estética. Abreu e Duarte (2019, p. 28) nos auxiliam a ter maior clareza do que a educação musical pode representar no tocante à dimensão do humano. Para eles,

[...] os elementos musicais, as notas, as escalas, os princípios da harmonia e do ritmo, os diferentes timbres e texturas etc., nada mais são que a expressão artística do desenvolvimento da vida interior humana. Apropriar-se deste conhecimento vai muito além de adquirir a capacidade de executar uma partitura. Significa acessar as problemáticas subjetivas mais profundas do indivíduo, sentir como algo seu toda vivacidade contraditória da condição humana. Sendo mais específico: um processo de humanização deste indivíduo, de estabelecimento de uma relação íntima entre a sua vida individual e a riqueza afetiva que acompanha a trajetória do ser humano.

Não significa repetir o mesmo modelo dos conservatórios ou de certos projetos sociais que buscam a formação de instrumentistas importando uma cultura de música clássica que poucos entendem. Por isso que defendemos as canções folclóricas como saber-ação para este suleamento. É necessário que o professor de Educação Musical saia do seu foco de música clássica e queira ensinar as músicas da realidade que podem ajudar a esgarçar e revolucionar a ideologia regressa da música como mercadoria.

É aqui a busca de um comprometimento com a cultura brasileira. Atualmente o que vemos na Educação Musical é um professor que se cala, que aceitou a neutralidade por causa da “especificidade” do seu saber a ser compartilhando, admitindo a falta de compromisso com uma educação libertadora. A educação e educação musical devem ter como elemento suleador de seu processo ensino-aprendizagem, o sujeito. O conteúdo é só parte. Lembrando sempre que o sujeito busca através da educação superar suas “imperfeições” de seu saber relativo.

Necessário lembrar que o professor de música também é produto de todo um apagamento que é feito com a música popular no Brasil como um todo. Este cenário é bem descrito por Teixeira e Romão (2007). Os autores, que buscaram uma forma de alfabetização musical baseada em Paulo Freire, mostram um cenário que, mesmo sendo há mais de 15 anos da presente tese, ainda é majoritário na totalidade da realidade brasileira:

Nos últimos 15 anos [1992-2007], quando, de fato, o autor deste trabalho se dedicou a uma nova proposta para o ensino musical, constatou um grave distanciamento da música praticada no meio popular daquela que é ensinada no ambiente acadêmico. A música que é expressão viva da cultura de um país deveria ser reproduzida nos componentes curriculares das escolas, na medida em que elas são o meio pelo qual se possibilita a transmissão dos legados culturais de forma mais sistemática. Constatamos, atualmente, uma prática de ensino que não condiz com a necessidade urgente de inclusão do conhecimento musical popular nos currículos escolares. Não está sendo repassada para as novas gerações de alunos a característica mais espontânea da cultura musical popular brasileira, nosso repertório, nossa maneira tão personalizada e criativa de representação do cotidiano, por meio dos sons (Teixeira, Romão, 2007, p. 60).

Assim, ensinar a Grande Música tal como definimos no início da presente tese – ou seja, como a música feita sem as amarras do fetichismo da mercadoria, sendo calcada na experiência cultural e estética do popular e da tradição interna da música – é uma forma de resgate das humanidades. Tal como Teixeira e Romão (2007, p. 60) bem descrevem em seu estudo, “[...] muitas histórias musicais vão-se perdendo com o passar dos anos, muitas ‘vivências esquecidas’ não mais se tornarão conhecidas das novas gerações, pois não foram incorporados à grade curricular os conhecimentos que revelam essa experiência de vida, passada por meio da música”.

O resgate das humanidades também tem que pensar que ele mesmo precisa expandir o olhar do seu saber. Então, um professor que ensina música, não deve tratar seu aluno como uma “folha em branco”, mas como um sujeito que possui um saber relativo, que busca burilar esse saber junto com os alunos e com a sociedade em torno da escola, inclusive a mais próxima (bairro, cidade). Por isso que, na presente tese, estamos pensando em Freire e em uma questão ética, não combatendo apenas esteticamente a ideologia regressa da música de massa como mercadoria. Não é ensinar Grande Música apenas, mas as Grandes Músicas que estão enraizadas na experiência e visam a conscientização e uma educação libertadora.

Como isso é possível? Aqui voltamos o nosso olhar para o trabalho de Freire com Ira Shor (2013). É necessário avaliar o cotidiano do professor. É uma busca dialogal com esse lugar do professor de música, que muitas vezes fica com receio de sair dos “caminhos” da música erudita europeia, pois tem medo de não ser reconhecido com um educador musical.

Para mostrar como o ensino da Grande Música, por exemplo as canções folclóricas, podem criar contextos, circunstâncias e acontecimentos de um resgate das humanidades vamos nos utilizar do fato de que o livro faz algumas perguntas e vamos dialogar com elas, construindo linhas dessa educação musical como essência do resgate das humanidades.

A primeira questão é “O que é a educação libertadora?” e nisto, Freire e Shor (2013, p. 62) dão uma resposta direta:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser o que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Nisso, que contextos escolares podemos pensar diante do que estamos desenvolvendo na presente tese? Bem, o BNCC possui como a primeira habilidade “musical” do ensino de Artes para o Ensino Fundamental I o parâmetro EF15AR13 de busca pelo “[...] identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (Brasil, 2017).

Aqui o professor pode chamar os alunos e a comunidade escolar para trazer elementos para além daquilo que eles observam na Indústria Cultural, trabalhando origens e até mesmo integração geracional. As músicas folclóricas podem ser uma contribuição do professor, mas por vezes podem ser um elemento de vivência cotidiana (tais como as cantigas do “boi de mamão” do Litoral Norte Catarinense, presente em muitas festas da região). Isso atenderia

também a habilidade de “artes integradas”, também do Ensino Fundamental I, de parâmetro EF15AR24 que compete pelo “[...] caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (Brasil, 2017).

Esse diálogo onde professores e alunos, ambos, são agentes críticos proporcionaria, ao longo do currículo da Educação Musical, as circunstâncias suleadoras descrita pela própria habilidade de parâmetro EF15AR25, de artes integradas, que busca o “conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (Brasil, 2017).

Tais condições e desenvolvimentos de habilidades já descritas no BNCC permitiriam que a educação musical fosse verdadeiramente um acontecimento e não uma repetição do entretenimento musical que a Indústria Cultural coloca nas crianças em seu dia a dia através da música de massa que elas escutam no cotidiano e, até mesmo, em produtos “enlatados” que consomem em dispositivos eletrônicos.

Diante disso, temos um desafio que proporciona a nossa segunda pergunta: “Como ser um professor libertador?”. É importante destacar aqui a fala de Freire e Shor (2013, p. 64) que resume boa parte da ampla resposta ali dada:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse apenas uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

O estabelecimento aqui, então, é de algo que é chamado tanto pelo termo de “brechas decoloniais” por Catherine Walsh (2019) bem como o amplo conceito de “escutas decoloniais” (Silva, 2020). A busca sobre ser um professor libertador está intimamente ligada com o dar voz e aprender junto aos alunos que querem estudar música de alguma forma, trazendo músicas do seu cotidiano presente, do passado de seus familiares e da região, de culturas locais, bem como qualquer tipo de música que se encaixe no nosso conceito de Grande Música. É um trabalho de interesse e de acolhimento do professor, calcado no diálogo e, até mesmo, na pesquisa prévia integradora.

Silva (2020) nos dá o testemunho de Arisana Pataxó, artista e educadora nativa brasileira, que nos mostra caminhos de contextos, circunstâncias e acontecimentos que podem construir o cotidiano desse educador libertador

Eu penso que o professor tem que partir do que está mais próximo dele: "qual é o povo indígena mais próximo de mim, dentro do meu Estado?" [...] Sendo assim, se sou um professor de Belo Horizonte, devo perguntar: "quais são os povos indígenas de Minas Gerais?" É preciso fazer uma pesquisa. Não há outro caminho a não ser a pesquisa. [...] Sempre que possível, o professor deve participar das atividades feitas pelos povos indígenas nas metrópoles, quando eles vêm ministrar cursos, palestras. É importante buscar essa formação complementar e ela depende muito de cada professor. (*apud* Silva, 2020, p. 10).

Nisso, vemos os riscos que fazem muitos professores se afastarem, apesar de entenderem a importância da Grande Música como Alteridade que apresentamos aqui na presente tese. Afinal, o risco de romper com o modelo erudito é o de não ser reconhecido como músico, mas a vantagem é de ser reconhecido como educador progressista que dá voz suleadora às vozes silenciadas, esquecidas, ou mesmo menosprezadas pelo norte global da Indústria Cultural que tanto prega um elitismo como coloca a música como mercadoria.

Por fim, reconhecemos que essa Grande Música suleada como um “Conhecimento Poderoso” nas ideias de Young (2016), ou seja, “Conhecimento Poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos”. Por isso, citamos como experiências das escutas decoloniais como ênfase a de Arisana Pataxó. Ou seja, se vamos trazer a Grande Música suleada para a Educação Musical é importante que professores e alunos estejam abertos para receber aqueles que as vivenciem, desde músicos profissionais a amadores, bem como artistas de todas as lavras.

A ideia é um “Conhecimento Poderoso” é um “Conhecimento especializado” que tem pessoas fora da escola pensando sobre ele e que precisam ser inseridas para montar currículo e colaborar com experiências em salas de aula. Em seu breve artigo, Young (2016) foca nos conhecimentos mais acadêmicos, mas também relata que “[...] as formas de conhecimento especializado diferem na sua estrutura, nos poderes aos quais dão acesso e nos aspectos do mundo ao qual se relacionam”, incluindo assim essa Grande Música suleada que mostramos breves exemplos aqui.

O “Conhecimento Poderoso” é para Young uma centralidade para essa montagem de currículo que, no limite, a presente tese indica a necessidade de se fazer. É necessário ir, a partir do BNCC, suleando, e trazendo a Grande Música para a sala de aula. Nisso, vemos o reforço da ideia do autor em outro artigo: “Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?’” (YOUNG, 2014).

O que, na presente tese, estamos propondo que os alunos deveriam saber ao passarem pelo Ensino Fundamental I em questão de Educação Musical? Basicamente duas situações baseadas nos parâmetros de habilidades já descritos do BNCC: (1) o parâmetro EF15AR24 que compele pelo “[...] caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (Brasil, 2017). No entanto, há aqui um sair pela “Grande Música” suleada onde haverá a Alteridade de conhecer o Outro que formou a cultura humana que aqueles indivíduos fazem (lembrando aqui do que mencionamos de Newton Duarte e Karl Marx anteriormente).

Assim, as crianças poderão aprender, conhecer e transformar o Rosto (em termos levinasianos) dos antepassados do Boi de Mamão e não ficar apenas em enlatados que são frutos da fetichização do Capital tal como o sul-coreano Baby Shark; e (2) o parâmetro EF15AR25, de artes integradas, que busca o “conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (Brasil, 2017), onde o sair pela “Grande Música” suleada está nos termos de que falamos sobre a própria experiência dita pela Arisana Pataxó.

É importante que essas crianças, que em breve encontrarão as músicas de sua pré-adolescência, tenham na infância a autonomia de conhecer esses diversos Rostos e com isso ter uma escuta plena, atenta, mesmo em um mundo dominado pela Indústria Cultural. É tornar possível você gostar da Grande Música mesmo se todos nos arredores, movimentados por caixa amplificadoras que vendem no supermercado, toquem os mais precisos exemplos da regressão da audição.

E é nisso que, pegando como base o título de um terceiro artigo de Michael Young (2007) que é o “Para que servem as escolas?”. Ora, tal como o próprio autor diz, a questão “para que servem as escolas?” expressa tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla. O autor ressalta que existe uma ligação entre desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do “Conhecimento Poderoso” (Young, 2007). É exatamente esse sentimento de emancipação que um “Conhecimento Poderoso” suleado tal como a Grande Música pode proporcionar.

Há de termos a confiança no sucesso dessa *bildung* musical, mesmo em situações que parecem desfavoráveis, afinal a Indústria Cultural domina a reprodução e educação musical a mais de um século tal como apresentamos anteriormente em atendimento ao primeiro objetivo

específico. Os educadores podem até mesmo sentir medo em “perderem” alunos ou mesmo os empregos ao valorizar a Grande Música suleada em detrimento do que as músicas que o fetichismo do Capital produz. Afinal, tal como os alunos, eles também vivem nesse mesmo mundo onde toda a Indústria Cultural circula em vender a regressão da escuta: desde caixas amplificadoras desestruturadas vendidas nos supermercados às músicas que elas tocam em plataformas e redes digitais.

Com isso podemos, à guisa de encerramento do presente capítulo e de transição para as nossas considerações finais, ficar com o seguinte trecho do diálogo entre Freire e Shor (2013, p. 97):

PAULO: (...) Antes de mais nada, reconhecimentos que é normal sentir medo [de ser um professor libertador]. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder os meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo (Rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo.

IRA: Ao invés de negá-lo?

PAULO: Sim. Claro que não preciso fazer discursos públicos sobre o meu medo. Mas não preciso racionalizá-lo e não devo negá-lo, dar-lhe outro nome e dar a impressão de que não estou com medo. No momento em que você começa a racionalizar seu medo, você começa a negar seus sonhos.

Logo, aquilo que é considerado impossível até mesmo pelos autores que cunham suas conceituações, tal como o pessimismo de Adorno na questão do resgate da Grande Música, pode ser superado se não negamos nossos sonhos e entendemos nossas dificuldades e convivemos na busca da mudança e da libertação. Mudança e libertação essas, no presente trabalho, que são do contexto da Educação Musical brasileira visando um resgate das humanidades, bem como de uma experiência ética-estética da música que visa a conscientização para além do fetichismo da mercadoria cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese colocou um cenário acerca da Educação Musical que abrange a questão da música como um todo. Ao ressaltar a perda de alteridade da Grande Música, em face da Indústria Cultural e a relação ética/estética à luz da razão própria, vemos de uma forma dialética o prejuízo musical que a Grande Música sofre na mídia sob o ponto de vista de horizonte musical.

Assim, o presente trabalho, apoiado em Adorno, Levinas e Marx, que trata sobre a diferença entre a Grande Música e a música de massa como estilos musicais distintos, critica o atual cenário massivo da música como mercadoria cultural, por meio da alienação e do fetiche, avaliando a relação ética/estética da Grande Música onde, de um lado, há um ideal de beleza pela experiência estética e, de outro, há a alienação e o fetiche como início do declínio da conduta musical o que acarreta na perda da alteridade pedagógica musical.

Além das implicações pedagógicas que esta pesquisa abordou, acabamos por defender como as teorias de Freire fazem relação com a educação musical vinculada à ética/estética à luz de uma pedagogia autônoma que construa uma alteridade musical formativa. Assim, diante do problema que nos colocamos – ou seja, “Em quais contextos, circunstâncias e acontecimentos a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma?” – cumprimos o objetivo geral de identificar contextos, circunstâncias e acontecimentos nos quais a educação musical, vinculada à ética/estética, se relaciona com a alteridade como pedagogia formativa e autônoma para criar possibilidades de fortalecimento das humanidades na escola usando exemplos bibliográficos da obra de Paulo Freire e de outros autores da ciência pedagógica, bem como a BNCC.

Assim, foi construída uma tese que está assentada no estabelecimento de novos processos pedagógicos formativos musicais, calcados na relação ética/estética de autonomia e de liberdade, buscando uma educação emancipatória tendo como base os temas geradores do Século XXI.

Apesar do caráter da pesquisa que embasou a presente tese ser teórica, de natureza qualitativa, com enfoque teórico hermenêutico, nos permitimos – para além da análise de dados e de conteúdo, tendo o referencial teórico que a sustenta nos seguintes autores: Emmanuel Levinas, Karl Heinrich Marx, Paulo Reglus Neves Freire e Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno – tivemos êxito em apontar os caminhos por uma formação pedagógica musical que

seja “suleada” pelos temas geradores vindos da Grande Música, valorizando a experiência de alteridade musical a partir dos contextos e realidades.

Conseguimos compor isso através do caminho posto pelos objetivos específicos que nos ajudaram em nosso processo de “sulear”. Tal como colocamos anteriormente, para complementar e abrigar as intenções de investigação, também foram definidos como objetivos específicos: (1) revisitar historicamente o ensino de música do Brasil, desde sua concepção dentro dos ciclos educacionais de formação brasileiro até sua saída para os tecnicismos desenvolvidos em um ensino “à parte”; (2) compreender pedagogicamente a relação ética/estética da educação musical e verificar a existência de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural; (3) problematizar, à luz do pensamento de Adorno, a respeito da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais e como a Grande Música perde espaço nesta relação de alienação e consumo; (4) trazer ao debate as questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e à relação ética/estética da Grande Música, dentro de um contexto em que a ética da alteridade, como filosofia primeira, se torne um horizonte de ideal de beleza, refletindo sobre aspectos que possam provocar a instauração da autonomia e da consciência crítica na educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Paulo Freire; e (5) correlacionar a Grande Música e o resgate das humanidades enquanto objeto de formação na escola no cenário contemporâneo.

E, tal como posto no início, construímos a arquitetura da presente tese onde cada capítulo respondeu a um objetivo específico, excetuando o primeiro capítulo que foi de cunho metodológico e o apêndice que nos auxiliou na não menos importante tarefa de definir o Estado do Conhecimento que estamos inseridos e como a presente tese se colocava como pertinente em sua abordagem da Grande Música.

Assim, no segundo capítulo, foi apresentado as tendências históricas da educação musical no Brasil, bem como o cenário político da educação musical brasileira, inclusive em tempos coloniais e pré-republicanos, abordando desde a consolidação do ensino da Música nas escolas, bem como a absorção das exigências da Indústria Cultural de um ensino mais fetichizado focado apenas na formação instrumentalizada tal como demonstramos na história da formação dos mais importantes conservatórios e métodos brasileiros, cumprindo assim o primeiro objetivo específico.

Já o segundo objetivo específico desenvolvemos no terceiro capítulo onde foi posta a compreensão pedagógica da relação ética/estética da educação musical e verificada a existência

de perda da alteridade que a Grande Música sofre pela Indústria Cultural, assim, este estudo tem por finalidade o delineamento dos pressupostos da Indústria Cultural e como isso influencia na ideologia regressa dos consumidores com o intuito de atingir a massa social. Foi mencionada a questão das semiformações posta por Severino (2006) e como a formação cultural fetichizada e alienada tem seus ecos no ambiente escolar, cumprindo assim o segundo objetivo específico.

No quarto capítulo, cumprindo o terceiro objetivo específico, foi feita as considerações sobre os conceitos marxistas objetos do recorte da presente pesquisa através da apresentação dos perfis de consumo musical descritos por Adorno (1986) para apresentar os aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e sua relação ética e estética com a Grande Música, bem como os conceitos necessários do aporte filosófico de Karl Marx.

Foi visto como que Adorno buscou os conceitos marxistas de alienação e fetiche como início do processo de decadência e apaziguamento do comportamento musical e da regressão da escuta. Assim, esses conceitos musicais adornianos diante do ponto de vista mercadológico, são de suma importância para o entendimento da diferença entre a Grande Música e a música de massa como fenômenos musicais distintos, bem como para entender o âmbito da regressão da música e bem definir aquilo que colocamos desde o início sobre a nossa definição de Grande Música, ou seja, é a música feita sem as amarras do fetichismo da mercadoria, sendo calcada na experiência cultural e estética do popular e da tradição interna da música.

Com base em Paulo Freire e Levinas para atender o quarto objetivo específico, o quinto capítulo teve uma construção de alteridade a partir da ética como filosofia primeira pautada sobre a perda da alteridade à luz do conceito levinasiano de Rosto e a autonomia como possibilidade e pressuposto de uma educação estética que aponta uma formação pedagógica musical em prol de uma prática docente autônoma.

Foi levado em conta neste capítulo, com as devidas ponderações, o contexto da educação brasileira, com relevo para a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental I, de acordo com a Lei 11.769/08 e principalmente com o advento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e sua característica normativa baseada em parâmetros de habilidades que colocam a Educação Musical como parte integrante do tema de Artes dentro da área de Linguagem. Aqui assim, em uma busca sudeadora, foi posto em marcha o adentramento nos temas geradores do século XXI que podem ajudar a educação musical a se tornar libertadora e autônoma, a partir da vivência ética/estética da Grande Música, resgatando a importância formativa das humanidades na escola.

Por fim, no sexto capítulo em atendimento ao quinto e último objetivo específico, dentro de uma visão de *bildung* das artes e suleadora, foi contextualizada as circunstâncias e acontecimentos nos quais a Grande Música se constitui no resgate das humanidades, bem como sua ação pedagógica pautada por um processo pedagógico autônomo com faina reflexiva caminha na direção de pensar sobre aspectos que aguçam a criação da autonomia e da consciência crítica da educação diante da formação na escola no cenário contemporâneo. Foi trazida a questão da música folclórica e exemplos embasados em situações postas por educadores, indicando os parâmetros de habilidades da BNCC que elas não só atenderiam, mas também transformariam. Por fim, foi feita uma discussão sobre o Conhecimento Poderoso (Young, 2016) que a Grande Música representa.

Através da educação libertadora que aqui defendemos, acreditamos que será possível sim a educação musical assumir seu lugar enquanto percurso formativo em espaço integral, podendo ser vista como reflexo de um processo formativo demonstrando sua alteridade dentro da educação. Além disso, os exemplos postos no último capítulo delinearam temas e possibilidades de pesquisas futuras – de cunho de desenvolvimento de práticas educacionais dentro do mundo das canções folclóricas – em diversos estratos do edifício do conhecimento acadêmico, seja de Iniciação Científica que o presente autor já possui experiência de orientação até de futuras oportunidades pós-doutorais.

Defendemos assim a importância aqui tanto de “sulear” a Grande Música como a Educação Musical do Ensino Fundamental I. Além disso, defendemos que a própria BNCC permite isso e que é possível nutrir esse sonho, mesmo com os riscos, deficiências e medos envolvidos. Nisso, para além dos autores estrangeiros que utilizamos, foi crucial o olhar da Pedagogia de Paulo Freire, que se coloca como ainda pertinente em um país como o nosso.

Gostaria, assim, retomar o artigo fundante de Campos (1999) do termo suleamento. Além de conceber a ideia de sulear para contrapor o nortear, Campos (1999, p. 47) nos diz que

a consciência da situação histórica, geográfica e sociocultural em geral, é fundamental para a presença do construtivismo no ato de conhecer. Negligências sistemáticas ou ocasionais de contextualização podem trazer bloqueios e impasses importantes na construção de saberes, ainda que em práticas as mais cotidianas. Em especial para a vida, e também para pesquisa e educação, a diversidade de contextos socioculturais exige muita flexibilidade interdisciplinar, além da necessária especialização. De fato essa flexibilidade requer um bom jogo de cintura no manuseio dos feudos da academia e da compartimentação das disciplinas -- muitas vezes, puro exercício de poder. É necessária muita prontidão com respeito à dialogicidade e aos enfrentamentos dos obstáculos epistemológicos com que nos deparamos

Assim, diante de um cenário de poucas pesquisas sobre o assunto, tal como descrevemos no apêndice do estado do conhecimento, ressaltamos aqui a importância da Grande Música – entendida aqui como aquela música feita sem as amarras do fetichismo da mercadoria, sendo calcada na experiência cultural e estética do popular e da tradição interna da música – na Educação Musical brasileira que se constrói a partir desses anos 2020, bem como nos permitimos o sonho de uma educação libertadora tanto para os sujeitos do ensino (professores e alunos), bem como a música, ainda posta presa nas amarras da fetichização da mercadoria.

No entanto, vemos ainda dificuldades para a questão da democratização dessa Grande Música. O termo democratização, apesar de suas múltiplas concepções (e contradições) é visto aqui pela ideia descrita por Nestor Canclini de “democratização da cultura”:

A definição de cultura evoluiu com o passar dos anos e as mudanças econômicas e sociais enfrentadas pelas nações. Da mesma forma, a incidência de uma ou outra política cultural na história da humanidade esteve sempre relacionada a diversos fatores, como a forma de governo e a ideologia defendida pela administração estatal. Ditaduras, governos democráticos, socialistas ou liberais entendem o investimento no setor de forma diferente. A necessidade de implantação de políticas públicas que tenham como objetivo o fortalecimento da cidadania e a inclusão social surge de uma dimensão que considera que todos os indivíduos, e não apenas os artistas, são sujeitos e produtores culturais, e, por isso, devem ser o foco de atividades e projetos da administração governamental. (...) Em alguns países, os movimentos políticos democratizadores coincidiram com a reorganização comunicacional aberta pelas indústrias culturais: a expansão do rádio, a televisão e a ampliação do mercado de bens “cultos” (venda de discos e livros em supermercados, etc). De certo, o crescimento da indústria cultural na contemporaneidade contribuiu para a ampliação da oferta e do consumo de espetáculos culturais. Face a esta nova configuração, muitos passaram a acreditar que ampliar o acesso a esses bens e serviços deveria ser a principal função das políticas culturais. (...) Para Néstor García Canclini a democratização, quando consiste em divulgar a alta cultura, implica na definição elitista do patrimônio simbólico, sua valorização unilateral pelo Estado e por setores hegemônicos, e pela imposição paternalista ao resto da população. Uma outra crítica do autor ao modelo de difusão cultural reclama que esta política não muda as formas de produção e consumo dos bens simbólicos. (...) Conforme explica Canclini, a democracia sociocultural é, sobretudo, um projeto de movimentos e grupos alternativos, cujo crescimento é um signo forte da renovação na cena política. (Canedo, 2008, s/n)

Por isso que, nos exemplos do BNCC, postos por esta tese, as propostas sempre foram de encontro com a ideia da participação da Grande Música do folclore nativo brasileiro e não da música clássica europeia. Esta postura, que para alguns adornianos radicais seria contrária a proposta do pensador alemão, está de acordo com a proposta de suleamento e de emancipação posta pelas ideias freireanas. Assim, cada professor de música precisa entender a abertura necessária para esses temas geradores folclóricos em suas aulas e, tal como bem inspirado em Paulo Freire, o trabalho proposto pela matriz dessa tese é a de um contínuo fluxo de diálogo emancipador.

REFERÊNCIAS

- ABBABGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre You, 1968.
- ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019012> Acesso em: set. 2023.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Filosofia da nova música**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1974.
- ADORNO, Theodor W. Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1977.
- ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda/SP, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: ADORNO, Theodor. W. **Os Pensadores** – Theodor W. Adorno. Textos Escolhidos. Tradução de Luiz João Baraúna, revista por João Marcos Coelho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ADORNO, Theodor W. **Em defesa de Bach contra seus admiradores**. Prismas – crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor W. **O Fetichismo na música e a regressão da audição**. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores). 2000.
- ADORNO, Theodor W. **Moda intemporal** - sobre o jazz. In: Prismas – crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. Fragmento sobre música e linguagem. Tradução Manoel Dourado Bastos. **Transformação Revista de Filosofia**, Universidade Estadual Paulista/UNESP, v. 31, n. 2, p. 167-171, 2008.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música**. Tradução Fernando Barros de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. **A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina**: os acordes finais. 2010. Tese (Doutorado em

História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES FILHO, Manuel. “Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas”. **Jornal da Unicamp – Edição Especial Educação: urgente e importante**. Reitoria: Unicamp, 04/12/2017.

AMENT, Mariana Barbosa. **O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015. Acesso em: abril/2022.

ANDRÉ, Marli. GATTI, Bernadete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2008.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de. **Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015. Acesso em: abril/2022.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música**, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, v. 23, n. 1, p. 67-91, 2010.

BÁRCENA, Fernando. Meditação sobre a vida estudiosa. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; ALARROSA, Jorge. **Elogio do Estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p.27-73.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BEILLEROT, J. A. La “recherche”: essais d’analyse. **Recherche et Formation**, n.9, p.17-31, 1991.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital**. Salvador: Edufba, 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

BORGES, Renato. **Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. Dissertação de mestrado. Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. UFGO. Goiânia. 2018

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil, 12ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20para%20a,secundario%20do%20Município%20da%20C%C3%B4rte>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **(LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília/DF, 2017.

BRUNO, Marta Regina Pastor. **Tecendo cidadania no território da educação musical: a experiência do programa Guri Santa Marcelina**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Acesso em: abril/2022.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Liberdade pela arte segundo Schiller. **Perspectiva Filosófica**, UFPE, v. 1, p. 105-120, 2008.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. “SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”. **Série Documenta**, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em <<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>>. Acesso em dezembro/2023

CANDIDO, Rita de Cássia **Ninguém aprende samba no colégio?** Música na escola: um diálogo entre culturas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Acesso em: abril/2022.

CANEDO, Daniele Pereira. “Democratização da Cultura”. **Revista Mais Definições**. Cult UFBA, 2008.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, agosto de 2003.

CARONE, Iray **Adorno em Nova York: os estudos de Princeton sobre a música no rádio (1938-1941)**. São Paulo: Alameda, 2019.

CARRENHO, Aline Costa. **Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais: a práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 2019. Acesso em: abril/2022.

CATANAZO, Gisela; IPAR, Ezequiel. “O objeto das ciências sociais e a virada comunicativa: Adorno após Habermas”. **Tempo soc.** 24 (1). FFLACH-USP, 2012, pp. 283-301.

CHOMSKY, Noam. **Que tipo de criaturas somos nós?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CIPOLLA, Francisco Paulo. O Mecanismo da Mais Valia Relativa. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol. 44, n.2, p. 383-408, abr./jun. 2014.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826> Acesso em: ago. 2023.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. Coleção Primeiros Passos. Brasília: Editora Brasiliense, 1980.

CONSERVATÓRIO de Tatuí. Histórico. **Conservatório de Tatuí**, 2023. Disponível em: <https://www.conservatoriodetatu.org.br/historico/>. Acesso em: agosto/2023.

CONSERVATÓRIO UFMG. Nossa História. **Conservatório – UFMG**, 2023. Disponível em: https://www.ufmg.br/conservatorio/paginas/quem_somos_historia.html. Acesso em: agosto/2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COROPOS, Mônica. **A música na educação infantil: uma proposta para a formação musical do educador**. Monografia apresentada por conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Gama Filho/Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada. São João de Meriti, 2007.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DALBOSCO, C. A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Set. de 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior”. In: AGUIAR, Márcia Ângela. DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: Biblioteca Anpae, 2018.

DUARTE, Evandro Santos; FARIAS, Vanderlei Gularte; OLIVEIRA, Neiva Afonso. O método hermenêutico e a pesquisa na área das Ciências Humanas. **Salão do conhecimento**. XXII Jornada de Pesquisa. UNIJUÍ. 2017.

DUARTE, Newton. “Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana (ebook)**. Campinas: Autores Associados, 2022a, p. 131-153.

DUARTE, Newton. “Arte e formação humana em Vygotsky e Lukács”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana (ebook)**. Campinas: Autores Associados, 2022b, p. 181-202.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana (ebook)**. Campinas: Autores Associados, 2022.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FÁVERO, Altair; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos** – v.25, p. 1-16, 2021. DOI: 10.4013/edu.2021.251.28. Acesso em: ago. 2023.

ESQUIROL, Josep M. **O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, 2014.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERHATA, Adriana (Org.). **A música na escola**. 1ed. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, v. 1, p. 85-87.

FLICKINGER, H. A dinâmica do conceito de formação na atualidade. In: FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 177-193.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FRANCO, Maria Laura. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3ª edição. São Paulo: Olho d'água, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Versão e Pub. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Versão e Pub. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

GADAMER, Georg Hans. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Georg Hans. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Tradução Flávio Paulo Meurer. Revisão de tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio A.; HERMAN, Nadja (Orgs.) **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans Georg-Flickinger**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2014, p. 477- 508

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estético. (Coleção fronteiras da educação). Ijuí: Ed. Unijuí. 2010.

HUPFFER, Haide Maria. O princípio da autonomia na ética kantiana e sua recepção na obra direito e democracia de Jürgen Habermas. **Anima**: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet, v. V, p. 142-163, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, LDA., 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KOHL, Rosana Cristina Kohls; COCCO, Ricardo; CELLA, Rosenei. Os sentidos da formação humana: perspectivas para uma educação emancipadora e humanizadora. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v.13, n. 32, e-13383, jan./dez.2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13383> Acesso em: ago. 2023.

LAMBERT, Rosângela. “História da Educação Musical Brasileira”. **Terra da Música Blog**, 2018. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/historia-da-educacao-musical-brasileira/>. Acesso em: agosto/2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEMO JUNIOR, Wilson. **Canto Orfeônico**: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária de Curitiba (1931-1956). 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2005. 120p.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LEVINAS, Emmanuel **Entre Nós** – Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

LEVINAS, Emmanuel **Violência do Rosto**. Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Geraldo Freire de. **Autonomia e emancipação em Kant e Adorno**: um paralelismo conceitual pela via pedagógica. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão- SE. 2013.

LIMONTA VIEIRA, KARINA. Bildung e pedagogia do oprimido: análise e reflexão dos elementos formativos da práxis para a liberdade. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-23, 2021.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Do ócio ao estudo: sobre o cultivo e a transmissão de uma arte. *In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; ALARROSA, Jorge. **Elogio do Estudado***. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p.133-191.

MALDONADO, A. E. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. *In: MALDONADO, A. E. **Metodologias de Pesquisa em Comunicação***. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 279-303.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARIZ, V. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1981.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MELO, M. L. A. Análise de trajetória de pesquisa instruída pela abordagem fenomenológico-hermenêutica de Paul Ricoeur. *In: **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - SIPEQ***, 2010, Rio Claro. IV - Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2010.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Infinito e alteridade em Levinas**. Seminário Nacional de Filosofia e Educação: confluências (2006).

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr.-jun. 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 40, p. 101-116, 2015.

MUNIZ, Rita de Cássia **O ensino de música na educação básica**: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017. Acesso em: abril/2022.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. A construção da autonomia pela ação pedagógica. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 1, Passo Fundo, p. 9-19, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7601/4511> Acesso em: Ago. 2023.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

O'BRIEN, R. Prefácio. *In: NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, A., Oliveira, N. Modelos de formação humana: Paideia, *Bildung* e formação Omnilateral. In: BOMBASSARO, L. C. *et al.* (Orgs.) **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014, p. 208-222.

ORTH, Gláucia Mayaea; GRAF, Paloma Machado (Orgs). **Sulear a justiça restaurativa: contribuições latinoamericanas para a construção do movimento restaurativo**. Texto e Contexto, Coleção Singularis, Volume 8. Ponta Grossa, 2020.

PAVÃO, M. B. S. LANCILLOTTI, S. S. P. Educação musical entre os anos de 1930-1945: a contribuição de Heitor Villa-Lobos. **Revista Brasileira de Educação Cultura e Linguagem**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Unidade Universitária de Campo Grande. Volume 5, nº 9, ano 2021.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PIETZ, William. “**The Problem of Fetish I**”. *RES – Anthropology and Esthetics*, nº 9: 5-17. 1985.

PIRES, Rogério Brittes W.. **Pequena história da ideia de fetiche religioso: de sua emergência a meados do século XX**. *RELIGIÃO E SOCIEDADE*, v. 31, p. 61-95, 2011.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Sérgio A.; ZANCANARO, Lourenço. Educação para a liberdade – uma perspectiva kantiana. **Revista Bioethikos**- Centro Universitário São Camilo, v. 5(1), p. 93-97, 2011.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2017.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves. 1990.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas: revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, p. 232-257, Out./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/> Acesso em: 04 ago. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 3ª ed., 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 393-407, 2003.

SANTO, E.R.E. **Ensino e aprendizagem musical nas escolas como Formação estética**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, linha de Processos Educativos em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, para a obtenção do título de Mestre em Educação. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Ver. 1 reimpr. Autores Associados. Campinas, SP. 2011. (Coleção memória da educação).

SCHERER, Cleudet de Assis. “A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança”. **Educativa**. PUC Goiás, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-260, jul./dez. 2010.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SEM, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Editora Record, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SILVA, Barbara V. Rocha da. Escuta decolonial: pluralidade étnica na educação musical. **Anais do XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical**. ABEM, novembro/2020.

SILVA JUNIOR, Nelson da. O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico e pacto social”, de Hélio Pellegrino, e “E, daí?”, de Jair Bolsonaro. *In*: SAFTLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 255-285.

SILVA, L.B.O. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a Educação. **COMUNICAÇÕES (UNIMEP)**, v. 18, p. 19-36, 2011.

SKLIAR, Carlos. Sobre o Elogio do Estudo. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; ALARROSA, Jorge. **Elogio do Estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 9-26.

SOUZA, Rosa F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 20, n. 51, 2000.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de**

Pós-graduação em Educação, SP, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TEIXEIRA, Estevão Couto; ROMÃO, José Eustáquio. Alfabetização musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música. **Cadernos de Pós-graduação em Educação**, SP, v. 6, n. 1, p. 59-68, 2007.

THIBES, J. P. B.; SANTO, E. R. E. Política de educação musical no Brasil: uma lacuna aos idosos. **UNOESC & Ciência - ACHS**, v. 8, p. 113-120, 2017.

VASCONCELOS, M. A. S.; LIMA, S. R. R.; CUNHA, C. S. P.; ABREU, D. S. Fetichismo e alienação do trabalho na atualidade a partir das concepções de Marx. *In: XIII Semana de Economia da UESB*, 2014, Vitória da Conquista. XIII Semana de Economia da UESB, 2014.

VELOSO, Fabrício; FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. O Ouvido Absoluto: bases neurocognitivas e perspectivas. **Psico-USF** (Impresso), v. 18, p. 357-362, 2013.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Abya-Yala, 2019.

WINTER, Leonardo Loureiro; BARBOSA JUNIOR, Luiz Fernando. O Conservatório de Música do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul: Primeiros anos (1908-1912). **Revista Eletrônica de Musicologia**. Universidad Federal do Paraná/UFPR, v. XII, março de 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf> Acesso em: set. 2023.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**. V. 44, n. 151, p. 190-202, Jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/> Acesso em: set. 2023.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/> Acesso em: set. 2023.

ZUIM, Antônio Álvaro. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

APÊNDICE A: ESTADO DO CONHECIMENTO

O ato de entrar em contato com o tema investigado – ou seja, “Grande Música, Alteridade e Educação Musical: Uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais” –, por meio do mapeamento sob a ótica de outros pesquisadores, busca como finalidade o levantamento de dados já produzidos. Tanto que este mapeamento está embasado sob a égide de pesquisas qualitativas de caráter exploratório, as quais estão postas no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portanto, é no banco de dados da CAPES que se encontram todas as produções de teses dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior do Brasil

Nesta perspectiva, é na metodologia que se deve deixar claro o tipo de metodologia e métodos que será utilizado durante o processo de realização da pesquisa. A metodologia selecionada para esta pesquisa se denomina estado de conhecimento (Severino, 2002). As pesquisas definidas para darem suporte ao estado de conhecimento tem em seu arcabouço o estilo bibliográfico, consentindo o mapeamento das produções científicas do tema desta pesquisa.

Consequentemente, é importante frisar à luz de dados teóricos e fáticos a construção do estado de conhecimento, que nas palavras de Fernandes e Morosini (2014, p. 158), permite

Uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados.

Assim sendo, esta pesquisa está embasada em teses defendidas em Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo elas públicas ou privadas, levando em consideração a singularidade e homogeneidade com o tema aqui defendido, a fim de analisar o que já foi produzido. Portanto, a partir desta busca, analisou-se os resumos das mesmas, pois de acordo com Ferreira (2002), os resumos de teses começaram a ser estruturados a partir da segunda metade da década de 1980, com informações que permitiram a identificação das estruturas da pesquisa de teses.

Por uma questão de logística, foi necessário a definição de um roteiro para elucidar a busca de teses: a) definição do descritor: “alteridade”, “autonomia”, “educação musical” (enquanto termo único) e “Grande Música” (enquanto termo único); b) levantamento das teses junto ao portal da CAPES; c) delimitação temporal da busca, a qual foi definida os últimos 11

anos (2012 – 2022); d) análise dos resumos; e) elaboração de quadros definindo as Instituição de Ensino Superior, palavras chaves, título e objetivo geral; f) considerações finais.

Para o primeiro item, resolvemos combinar os descritores em cinco configurações de busca: “ “alteridade” AND “educação musical” ”, “ “alteridade” AND “Grande Música”, “ “autonomia” AND “educação musical” ”, “ “autonomia” AND “Grande Música” ” e “ “educação musical” AND “Grande Música” ”. A configuração “alteridade AND autonomia” foi excluída por expandir o campo de estudos para além do objeto da pesquisa (educação musical e Grande Música). Já as configurações trinas entre os descritores, bem como a pesquisa com os quatro, foram descartadas porque já constariam nas pesquisas feitas nas cinco configurações escolhidas.

Para a combinação “alteridade” AND “educação musical” encontramos 7 produções, sendo 3 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado nos últimos 11 anos (2012 – 2022). O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 1 – Tipo das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Quantidade	3	4
Relação percentual ao todo	42,9 %	57,1 %

Fonte: O autor (2022)

Foram encontradas produções em Instituições de Ensino Superior de quatro das cinco regiões brasileiras. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 2 – Região das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Quantidade	0	1	1	4	1
Relação percentual ao todo	0 %	14,3 %	14,3%	57,1 %	14,3 %

Fonte: O autor (2022)

Acerca das Instituições de Ensino Superior onde foram desenvolvidas as referidas produções, podemos notar que a grande maioria são públicas. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 3 – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Públicas	Privadas
Quantidade	6	1
Relação percentual ao todo	85,7 %	14,3 %

Fonte: O autor (2022)

Sobre os anos de defesa das referidas produções, vemos uma maior concentração nos últimos anos do período de pesquisa. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 4 – Anos de defesa encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Quantidade	0	0	0	2	0	2	1	1	0	1
Relação percentual ao todo	0 %	0 %	0%	28,55%	0%	28,55%	14,3%	0%	0%	14,3%

Fonte: O autor (2022)

Por fim, antes de falar brevemente de cada produção, apresentamos um quadro com as informações das referidas produções, abrangendo Título do trabalho, Autoria, Instituição de Ensino Superior, Palavras-chave, Tipo e Ano de Defesa.

**Quadro 5 – Informações das produções encontradas na busca “alteridade” AND
“educação musical”**

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino Superior	Palavras-chave	Tipo	Ano de Defesa
O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional	AMENT, MARIANA BARBOSA	UFSCAR	Professores - formação; Educação musical; Práticas sociais e processos educativos; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	ME	2015
“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças	SILVA, JOAO MARCELO LANZILLOTTI DA	UFRJ	Processos de Criação. Infância. Cultura. Educação Musical. Banda. Música.	DO	2015
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo a partir de narrativas autobiográficas	GAULKE, TAMAR GENZ	UFRGS	Desenvolvimento profissional de professores de música, Relação professor e escola, Ensino de música e educação básica, Narrativas autobiográficas.	DO	2017
Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado	MIRANDA, PAULO CESAR CARDOZO DE	USP	Hospitais Pediátricos; Humanização da Assistência Hospitalar; Música; Promoção da Saúde; Serviço Hospitalar de Educação	DO	2017
UMA SINFONIA EM CONSTRUÇÃO: Educação musical, emancipações e expressões de alteridade	PEIXOTO, DILSON ARAUJO ALVES	UCSal	Educação musical. Projetos Sociais. Cegueira. Ética. Alteridade. Emancipação.	ME	2018
Fandango Caiçara nos tempos da comunicação instantânea: Musicologia política ou etnografia do estado da arte?	DANIEL, ARY FABIO GIORDANI	USP	Agenciamento caiçara; Fandango caiçara; Luteria caiçara; Pulsão de vida; Socialidade caiçara	DO	2019
Dimensões da Musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese	QUEIROZ, HANIEL HENRIQUE VIEIRA DE	UnB	Práticas músico-educativas; Narrativas (auto)biográficas; Musicobiografização	ME	2021

Fonte: O AUTOR (2022)

Sobre “O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional”, a autora Mariana Ament trabalha com conceitos muito próximos aos que aqui colocamos, no entanto, em um contexto de formação de professores a partir do programa PIBID. Tal como afirma em seu resumo, Ament (2015, p. 3):

Defendemos nesta pesquisa, o conceito de Educação Musical Humanizadora defendendo uma concepção de educação que priorize o humano e suas relações fundamentadas no diálogo, na curiosidade, na autonomia, na alteridade, na amorosidade para que seja libertadora por meio da conscientização de educadores e educandos(as) sobre suas potencialidades e poder de transformação da sociedade. Autores da educação como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Carlos Rodrigues Brandão, António Nóvoa, entre outros em consonância com autores da Educação Musical, como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter, Teresa Mateiro, Claudia Belochio, e outros nos auxiliaram na compreensão deste conceito ao analisar princípios humanizadores da educação juntamente com o que entendemos por uma educação musical de qualidade. Para que haja uma educação musical de fato humanizadora, é necessário então formar professores mais humanizados, e que poderão auxiliar no processo de humanização de seus educandos. Acreditamos que, na formação inicial, os professores aprendem e ensinam num processo que pode ser muito útil para sua atuação profissional como educador. A pesquisa se atentou em aprofundar conhecimentos sobre qual a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação de Educadores Musicais e na construção de sua identidade profissional considerando o programa, um dos principais incentivadores da docência e que proporciona parcerias entre escola e universidade em um processo de construção conjunta para a formação do licenciando.

Já em “Vamos montar uma banda?": um olhar sobre os processos de criação musical de crianças Rio”, o autor pensa no campo da Educação Musical fora do âmbito escolar, a partir da ideia de uma oficina musical, utilizando autores distintos dos nossos. Semelhante situação de “Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado” que se refere ao contexto dos Hospitais Pediátricos e do Serviço Hospitalar de Educação, bem como de “Uma sinfonia em construção: Educação musical, emancipações e expressões de alteridade” que se refere Orquestra Sinfônica Juvenil (OSJ) do Estado da Bahia, e de “Fandango Caiçara nos tempos da comunicação instantânea: Musicologia política ou etnografia do estado da arte?” que fala de atores culturais no litoral do Estado de São Paulo.

Por fim, em “O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas”, o autor possui a ideia de entender como se dá processo de desenvolvimento profissional do professor de música na educação básica a partir de autores distintos aos nossos, bem como um procedimento metodológico bastante distinto (pesquisa autobiográfica). Situação semelhante de “Dimensões da

Musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese” que se utiliza do mesmo método de pesquisa.

Para a combinação “alteridade” AND “Grande Música” não encontramos produções, seja dissertações de mestrado, seja teses de doutorado nos últimos 11 anos (2012 – 2022). Já para a combinação “autonomia” AND “educação musical” encontramos 71 produções, sendo 53 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado nos últimos 12 anos (2012 – 2022).

O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 6 – Tipo das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Quantidade	53	18
Relação percentual ao todo	74,65 %	25,35 %

Fonte: O autor (2022)

Foram encontradas produções em Instituições de Ensino Superior das cinco regiões brasileiras. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 7 – Região das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Quantidade	1	19	5	27	19
Relação percentual ao todo	1,4 %	26,7 %	7,1%	38,1 %	26,7 %

Fonte: O AUTOR (2022)

Acerca das Instituições de Ensino Superior onde foram desenvolvidas as referidas produções, podemos notar que 66 são públicas, sendo o restante de origem privada. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

**Quadro 8 – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca
“autonomia” AND “educação musical”**

	Públicas	Privadas
Quantidade	66	18
Relação percentual ao todo	92,9 %	7,1 %

O autor (2022)

Sobre os anos de defesa das referidas produções, vemos a existência de produções em todos os anos. O quadro a seguir demonstra a relação percentual desta amostra.

Quadro 9 – Anos de defesa encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Quantidade	3	4	3	10	7	12	8	11	8	5
Relação percentual ao todo	4,2%	5,6%	4,2 %	14 %	9,8%	17%	11,3%	15,5%	11,3%	7,1%

Fonte: O autor (2022)

Por fim, antes de falar brevemente de cada produção, apresentamos um quadro com as informações das referidas produções, abrangendo Título do trabalho, Autoria, Instituição de Ensino Superior, Palavras-chave, Tipo e Ano de Defesa.

Quadro 10 – Informações das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino Superior	Palavras-chave	Tip o	Ano de Defes a
ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CORO DAS GANHADEIRAS DE ITAPUÁ: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	TANAKA, HARUE	UFBA	Não consta.	DO	2012
O PROCESSO COLABORATIVO NO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”: identificando articulações pedagógicas	ROSA, AMÉLIA MARTINS DIAS SANTA	UFBA	Não consta.	DO	2012
Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri	LEME, LUIS SANTIAGO MALAGA	USP	Não consta.	ME	2012
A interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de instrumentos musicais: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS	SIMÕES, ALAN CALDAS	UFRJ	Ensino coletivo de instrumentos musicais - interação professor-aluno - observação sistemática.	ME	2013
AUTODETERMINAÇÃO PARA APRENDER NAS AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA ONLINE: UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA MOTIVAÇÃO	RIBEIRO, GIANN MENDES	UFRGS	Motivação. Teoria da autodeterminação. Interações online. Educação musical a distância online.	DO	2013
Tecendo cidadania no território da educação musical: a experiência do programa Guri Santa Marcelina	BRUNO, MARTA REGINA PASTOR	PUC/SP	Currículo. Paulo Freire. Educação musical social. Cidadania.	DO	2013
Ninguém aprende samba no colégio? música na escola: um diálogo entre culturas'	CANDIDO, RITA DE CASSIA	UFMG	Música, Culturas, Aprendizagem, Criatividade, Lei 11.769/2008.	ME	2013
Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio	SOARES, IURI CORREA	UFRGS	Educação musical escolar. Narrativas de alunos. Pesquisa narrativa em Educação Musical	ME	2014
O ESTUDANTE DE MÚSICA ATIVO NA SUA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA	HUBNER, PAULO ANDRE	UFPR	Pedagogia instrumental. Prática deliberada. Técnica Alexander. Métodos Ativos de Educação Musical.	ME	2014

TÉCNICA ALEXANDER PARA O ESTUDO DO VIOLINO E DA VIOLA					
Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos	OLIVEIRA, PEDRO AUGUSTO DUTRA DE	UFSCAR	Educação musical; Humanização; Ensino coletivo de música; Processo educativo.	ME	2014
CONTROLE E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA: um estudo com professores de instrumento musical	FIGUEIREDO, EDSON ANTONIO DE FREITAS	UFRGS	Professores de música; Estilo motivacional; Teoria da autodeterminação; Ensino de instrumento musical.	DO	2015
PROFESSORES DE MÚSICA DO BRASIL: MOTIVAÇÕES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS	GRINGS, ANA FRANCISCA SCHNEIDER	UFRGS	Metas, Mercado de Trabalho, Professores de Música, Motivação, Teoria da Autodeterminação.	DO	2015
PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção do corista'	KOHLRAUSC H, DANIELA BARZOTTI	UFRGS	Canto coral, motivação, Teoria da Autodeterminação.	ME	2015
A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	CERNEV, FRANCINE KEMMER	UFRGS	Motivação do professor de música; Teoria da autodeterminação; Educação básica.	DO	2015
A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA VIDA DE JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB: UM ESTUDO A PARTIR DE ENTREVISTAS NARRATIVAS	SILVA, MARA PEREIRA DA	UnB	Ensino Médio Integrado; Interculturalidade; Jovens Indígenas; Narrativas de experiências musicais.	ME	2015
“A GENTE ENSINA, APRENDE E INVENTA, TUDO DE UMA VEZ”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças.	OLIVEIRA, ANDREIA PIRES CHINAGLIA DE	UFSC	Brincadeiras cantadas; Jogos musicais; Oficina de música; Aprendizagem colaborativa.	ME	2015
O PASSO E A AFINAÇÃO: Uma aproximação a partir do conceito de autonomia'	MACHADO, TAIANA DE ARAÚJO	UFRJ	Afinação; O Passo; Teoria Crítica; Educação Musical.	ME	2015
Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora	SILVA, MARIANA GALON DA	UFSCAR	Educação musical; Criação musical coletiva; Processo educativo; Humanização; Criança; Convivência.	ME	2015
O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os	AMENT, MARIANA BARBOSA	UFSCAR	Professores - formação; Educação musical; Práticas sociais e processos	ME	2015

processos educativos na construção da identidade profissional			educativos; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.		
APRENDIZAGEM MUSICAL NA ORQUESTRA SINFÔNICA DA UFRN	MORAIS, ANA CLAUDIA SILVA	UFRN	Orquestra Sinfônica. Prática musical coletiva. Aprendizagem musical. Formação Instrumental.	ME	2015
MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA DE MESTRE JOÃO PEQUENO DE PASTINHA	GALLO, PRISCILA MARIA	UFBA	Música e educação na capoeira angola; Ambientes sócio culturais de tradição e transmissão oral; Educação musical.	DO	2016
MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DE ESTUDO CROSS-CULTURAL MULTICASOS COM PROGRAMAS DE MUSICALIZAÇÃO	LEVEK, KAMILE SANTOS	UFBA	Musicalização infantil; educação musical; psicologia da música; criatividade; Teoria do Fluxo; Modelo de Ensino Fluxo-criativo.	DO	2016
DOCE FLAUTA DOCE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PAPEL DO ESPETÁCULO DIDÁTICO EM ATIVIDADES DE APRECIÇÃO MUSICAL DIRECIONADAS AO PÚBLICO INFANTIL	SASSE, ANGELA DEEKE	UFPR	Flauta doce; Espetáculo didático musical; Apreciação musical; Ambiente escolar.	ME	2016
UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA RÍTMICA À PRIMEIRA VISTA A PARTIR DO MÉTODO O PASSO	FILHO, LUIZ CARLOS MARTINS LOYOLA	UFPR	O passo; método; Educação Musical.	ME	2016
De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	RAMALHO, MARIA LUIZA DIAS	UnB	Educação musical. Formação de professores. Educação infantil. Protagonismo. Autonomia.	ME	2016
Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano	ARRUDA, MURILO FERREIRA VELHO DE	UFSCAR	Processos educativos; prática musical coletiva; educação musical humanizadora.	ME	2016
A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR: perspectivas a partir da trajetória cultural musical Eduardo Taufic e Jubileu Filho	JUNIOR, VALDIER RIBEIRO SANTOS	UFRN	Educação musical.; Autonomia na formação; Música popular; Espaços de formação; Aprendizagem musical.	ME	2016

O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia'	GARCIA, FERNANDA KRUGER	UFRGS	Professores de música. Crenças de Autoeficácia. Ensino médio. Educação Musical.	ME	2017
A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso	SILVA, ALINE CLISSIANE FERREIRA DA	UFRGS	Estágio em música; profissionalidade emergente; licenciatura em música.	ME	2017
Trajatória Acadêmica de Alunos com Deficiência Visual: um estudo com egressos da Graduação em Música	JUNIOR, DALTRO KEENAN	UFSC	Educação Musical. Deficiência visual. Ensino Superior. Egressos.	ME	2017
EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze	MARCHI, ANA CAROLINA BUZATO	UNICAMP	Jaques-Dalcroze, Emile, 1865-1950; Canto - Instrução e estudo; Música - Execução; Performance (Arte); Expressão corporal.	ME	2017
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	FERNANDES, MIDIAM DE SOUZA	UFRN	Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Autonomia Docente; Educação Musical.	ME	2017
EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES - UM ESTUDO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA BAHIA	MACIEL, EDINEIRAM MARINHO	UFBA	Educação Musical; Colonização/Descolonização; Adolescência; Mundo Contemporâneo.	DO	2017
PRÁTICAS DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA – PE	SILVA, CRISLANY VIANA DA	UFPE	Prática docente; Professores de música; Alunos com deficiência; Educação básica.	ME	2017
O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo	MUNIZ, HUMBERTO WILLIAM ALVES	USP	Educação musical; Lei nº 11.769/2008 Rede estadual de São Paulo.	ME	2017
Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio	SILVA, SILENE TROPICO E	UFPA	Motivação para aprender música; Educação musical; Motivação do aluno; Autodeterminação para aprender música no ensino médio.	ME	2017
Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado	MIRANDA, PAULO CESAR	USP	Hospitais Pediátricos; Humanização da Assistência Hospitalar; Música; Promoção da	DO	2017

	CARDOZO DE		Saúde; Serviço Hospitalar de Educação.		
O TRABALHO E O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAMPO GRANDE-MS	MELLO, JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE	UCDB	Trabalho e bem-estar docente; Música na educação básica; Formação de professores.	ME	2017
A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE MUSICAL POR CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DO VIOLINO	VERDE, JULIANA SOUZA LIMA	UnB	Expressividade Musical; Aprendizagem do Violino; Composição Musical; Método Suzuki; Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.	ME	2017
O ensino prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos	JUNQUEIRA, GILBERTO REZENDE	UFMG	Koellreutter; Ensino Pré-Figurativo; Modelos de Improvisação; Jogos Dialogais; Educação Musical.	ME	2018
Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário	MEURER, RAFAEL PRIM	UFSC	Educação musical; Prática coral; Ideias de corpo; Conceito holístico de personalidade.	ME	2018
Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil	MARIANO, ANDERSON DE SOUSA	UFBA	Ensino de Guitarra elétrica; Ensino Superior.	DO	2018
Interdisciplinaridade na música: sentir, pensar, fazer'	DINIZ, MARGARETE HIROMI KISHI	PUC/SP	Interdisciplinaridade; Educação Musical; Música.	ME	2018
O COMPOSITOR EM CADA UM: investigando uma oficina de música no Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em Natal/RN	LIMA, JULIO CESAR DE	UFRN	Educação Musical; Criatividade; Composição Musical.	ME	2018
O ENSINO DO VIOLÃO POPULAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: um estudo sobre a oferta e a demanda no país	THOMAZ, RAFAEL	UNICAMP	Música Popular; violão; Educação musical.	DO	2018
ILHA DE MÚSICA: UMA PERSPECTIVA SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGS	JUNIOR, JOSE DA SILVA FONTES	UFRN	Educação Musical; Intervenção Social; ONG; Diversidade Cultural.	ME	2018
A CONSTITUIÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA: ENTRELACAMENTO DO SENSÍVEL E DO INTELIGÍVEL NA EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	KALFF, SILVANA	UNIVALI	Constituição do(a) professor(a) de Música; Estágio Supervisionado. Entrelaçamento do sensível e do inteligível.	ME	2018

A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização	MADALOZZO, TIAGO	UFPR	Educação musical infantil. Musicalização. Criatividade musical. Autonomia musical. Envolvimento.	DO	2019
Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical	PENTEADO, NICOLE ROBERTA DE MELLO	UDESC	História de Vida; Biografia; Criatividade; Interdisciplinaridade; Ensino e aprendizagem não-formal.	ME	2019
APRENDER GAITA-PONTO: A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	SILVA, PAULO JUCIRLEI CARDOSO DA	UFRGS	Motivação em aprender; Teoria da Autodeterminação; Aprendizado de gaita-ponto.	ME	2019
Processos criativos: uma experiência com a Orquestra Infanto-juvenil da EMIA	BERTOLINI, LILIANA MARIA	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Improvisação livre; Criação musical; Educação musical; Integração de linguagens.	ME	2019
Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais: A práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica	CARRENHO, ALINE COSTA	USP	Arte Educação musical Formação cultural.	ME	2019
MÚSICA COMUNITÁRIA EM UM PROJETO SOCIAL DE LAZER: PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES	ARRUDA, MURILO FERREIRA VELHO DE	UFSCAR	Processos Educativos; Educação Musical; Música Comunitária; Pedagogia Dialógica; Lazer.	DO	2019
Ensino coletivo de instrumentos de metal: aspectos metodológicos e técnico-interpretativos a partir das Orquestras de Metais Lyra Tatuí e Lyra Bragança	FARIAS, BRUNO CAMINHA	UFRN	Performance musical; Educação musical; Ensino coletivo; Instrumentos de metal.	ME	2019
AUTODETERMINAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN	SILVA, GIBSON ALVES MARINHO DA	UFRN	Motivação; Teoria da Autodeterminação; Tecnologias digitais; Ensino médio; Educação musical.	ME	2019
PRÁTICA MUSICAL COLETIVA E DESENVOLVIMENTO ÉTICO: POR UMA	LIMA, GISELE FERREIRA DE	UFRN	Prática musical coletiva; Processos educativos; Ética de Religação.	ME	2019

EDUCAÇÃO MUSICAL RELIGANTE					
PROJETO CIART: ENSINO DE MÚSICA EM DUQUE DE CAXIAS (BAIXADA FLUMINENSE)	DESTORD, EDUARDO TEIXEIRA	UFRJ	Projeto Ciart; Projeto extraclasse; Ensino de música; Duque de Caxias; Baixada Fluminense.	ME	2019
Reciclando Sons: a construção de um programa musical socioeducativo inclusivo	CARVALHO, REJANE PACHECO DE	UnB	Terceiro Setor; Instituto Reciclando Sons; Programa Socioeducacional Musical; Narrativas.	ME	2019
SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO CANTAR: NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	SOUZA, DYANE ROSA	UFSC	Estágio Curricular Supervisionado; Canto; Formação Docente; Rios de Experiência Musical; Pesquisa (auto)biográfica.	ME	2020
Edu(comuni)cação musical: uma experiência entre educação musical e educação para uma formação crítica, ativa e criativa'	SAHAO, EDUARDO ASSAD	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Educomunicação; Educação musical crítica; Edu(comuni)cação musical; Ensino fundamental; Município de São Paulo.	ME	2020
EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E O PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	DIDIER, ADRIANA RODRIGUES	UNIRIO	Expressão criadora. Educação musical. Escolinha de Arte do Brasil. Fladem. Cecilia Conde.	DO	2020
PROCESSOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO MUSICAL: uma análise das práticas de produtores musicais	MACHADO, JOAO CARSTENS	UNIRIO	Produção musical. Digital audio workstation. Software. Práticas musicais. Ensino escolar de música.	ME	2020
SOMNATELA: PERSPECTIVAS ETNOMUSICOLÓGICAS SOBRE MÚSICA E TECNOLOGIA	AMORIM, ANTONIO SERGIO BRITO DE	UFBA	Etnomusicologia; Tecnologia; Educação Musical; Educação pública; Dispositivos móveis.	DO	2020
A INFLUÊNCIA DA MÚSICA E DA DANÇA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	GODOY, DIEGO AZEVEDO	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Identidade; Psicologia; Música; Educação; Deficiência.	DO	2020
Ferramentas de webconferência para a educação a distância de harmônica	FALCAO, LUCIANO JOSE TRINDADE	UFPE	Educação a distância; Harmônica; Aprendizado de instrumento; Formação do professor.	ME	2020
ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM UM ASSENTAMENTO DO	CHAGAS, ANDERSON MOISES	UFSCAR	Processos Educativos; ensino coletivo de violão; Movimento dos	ME	2020

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	BARBOSA SOUZA		Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.		
UM SOPRO COLETIVO: pensando o ensino-aprendizagem musical sobre o olhar da Onda de Sopros Big Band em Rio das Ostras - RJ	GOMES, LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA	UFRJ	Ensino Coletivo. Aprendizagem Significativa. Abordagem Orff-Schulwerk. Pedagogia da Autonomia.	ME	2021
EDUCAÇÃO MUSICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA DO SUJEITO: UM ESTUDO DE CASO	ANDRADE, LEANDRO DE ABREU	UFCE	Educação Schuler Musical Formação Humana Autonomia Criatividade.	ME	2021
Boris Porena e Kinder-musik: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa'	MOREIRA, ADRIANO JUSTINO	USP	Boris Porena; Educação Musical; jogo musical; Kinder-musik; práticas criativas.	ME	2021
NUM CANTO DA CASA, O CANTO QUE ENCANTA: envelhecimento e prática coral em um espaço de educação não formal durante a pandemia da COVID-19	DIAS, ROSANGELA DE OLIVEIRA LAMBERT	UNISAL	Envelhecimento; Idosos; Educação Não Formal; Educação Musical Humanizadora; Prática Coral; Qualidade de Vida; Pandemia da Covid-19.	ME	2021
CORAL VERGEIO CANTADO: PERCURSO E DESAFIOS DE UM CORAL COMUNITÁRIO EM SALVADOR	FRANCO, OSSIMAR MACHADO	UFBA	Motivação do participante de Canto Coral; Abordagens Etnomusicológicas; Teoria da Autodeterminação; Canto coral em comunidades populares.	ME	2021

Fonte: O autor (2022)

Sobre as produções de 2012, não tivemos muitas informações pois elas são anteriores à Plataforma Sucupira (implementada inicialmente em 2013). No entanto, pelos títulos, indica situações de educação musical fora do contexto escolar, sendo distantes do nosso trabalho.

Já sobre as produções de 2013, notamos que metade delas estão em contexto diferente daquele aqui proposto, seja em aulas à distância (“Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação”, seja através da ideia de uma metodologia diferente da nossa (“A interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de instrumentos musicais: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS”).

No entanto, a segunda metade das produções é digna de nota por suas similaridades. Em “Tecendo cidadania no território da educação musical: a experiência do programa Guri Santa Marcelina”, apesar de trabalhar com projeto social, a autora possui um arcabouço semelhante em Paulo Freire:

A presente pesquisa analisou a contribuição da aliança do trabalho social com a educação musical, como prática de um currículo orientado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da educação popular, no Programa Guri Santa Marcelina-GSM, cujo foco é a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos e suas famílias, na cidade de São Paulo e Grande São Paulo. O embasamento teórico da pesquisa foi referenciado prioritariamente na obra do educador Paulo Freire, particularmente na Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso instrumental, trazendo as vozes dos beneficiários diretos do programa - as crianças e adolescentes e de suas famílias, complementadas pelas vozes dos(as) educadores(as) envolvidos(as) diretamente no programa. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais, rodas de conversa, aplicação de questionários e análise de produções de alunos e alunas, análise de documentos e revisão bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a práxis de uma educação dialógica, voltada para a valorização da autonomia e para o respeito às diferenças, auxiliou no desenvolvimento crítico pessoal e social e na construção da cidadania dos alunos e alunas que estão vivenciando essa experiência; que o estímulo e o apoio para a superação de suas situações-limite têm levado as famílias a nutrir sonhos e esperanças em direção a inéditos viáveis para si e para seus filhos e filhas; que a contribuição do trabalho social e da educação popular vem provocando e arquitetando a formação de uma nova mentalidade pedagógica social no campo da educação musical, ainda que em seus primeiros passos, ademais de fortalecer a matriz da proteção integral da criança e adolescente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, na defesa e garantia de direitos e na denúncia e enfrentamento de suas violações (Bruno, 2013, p. 4).

Já em “Ninguém aprende samba no colégio? música na escola: um diálogo entre culturas”, Rita de Cássia Candido utiliza o samba tal como queremos em nossa pesquisa com a questão da Grande Música, sendo um trabalho teoricamente semelhante apesar da abordagem etnográfica conforme podemos observar em seu resumo:

O objetivo desta pesquisa foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música e seus alunos, para compreender, especificamente, as situações que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos, em sala de aula. Foram pesquisadas crianças entre 8 e 9 anos, de duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 4º anos do ensino fundamental, ambas de escola da rede particular, em Belo Horizonte/MG. O desenvolvimento da pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPSA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e a Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG). Nesta pesquisa, as salas de aula foram consideradas espaços de construção de culturas. A observação participante foi utilizada como principal instrumento metodológico, por ser uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas, principalmente na área da Educação. Portanto, pensar a música na situação escolar significou promover diálogo entre culturas, para ampliar e expandir a escuta da diversidade cultural presente na comunidade escolar. O conceito de criatividade em educação musical adotado baseou-se na perspectiva dialética da construção do conhecimento, da Psicologia Histórico-Cultural, que considera criatividade toda realização humana criadora de algo novo, que modifica o presente e projeta o futuro. O tema aqui proposto justifica-se por inserir-se no atual contexto de retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, determinada pela Lei nº 11.769/2008, que torna oportuna a discussão sobre qual educação musical queremos oferecer às nossas crianças e jovens. A partir da análise dos dados dessa

pesquisa, consideramos que o professor trabalhou com autonomia, num ambiente onde havia espaço físico e psicológico apropriados para o ensino de música. Ele implicou-se em sua prática docente, socializou seu conhecimento e fez uma importante mediação entre as atividades musicais e os alunos. Os recursos lúdicos utilizados em sala foram muito importantes para a qualidade dos vínculos estabelecidos. As mediações entre professor e alunos e alunos entre si deram sentido a experiências individuais e coletivas, possibilitando a realização de um processo criativo eficaz. A música Feitio de Oração, de Noel Rosa e Vadico, que inspirou o título desta dissertação, afirma que “ninguém aprende samba no colégio”. Tal afirmativa foi questionada, por sugerir que essa realidade pode ser diferente. Constatase aqui que podemos, sim, aprender samba e/ou qualquer outro estilo musical popular no colégio (Candido, 2013, p. 3).

Sobre as produções de 2014, encontramos novamente pesquisas distantes da nossa, seja por estarem preocupadas com projetos sociais (Projeto Guri em “Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos”), metodologia de ensino de instrumento (“O estudante de música ativo na sua construção de conhecimento: contribuições da técnica Alexander para o estudo do violino e da viola”) ou mesmo trabalhar com o Ensino Médio em metodologia diferente daquela aqui proposta (Metodologia narrativa em “Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio”).

Acerca das produções de 2015, além da já mencionada na combinação anterior (Ament, 2015), outra que nos chamou atenção é “O passo e a afinação: Uma aproximação a partir do conceito de autonomia” onde a autora utilizou o conceito de autonomia a partir da Teoria Crítica de Adorno, tal como no nosso trabalho, e não da maneira mais usual, seja a freireana (também utilizada aqui) ou na noção de autonomia enquanto lógica mecanicista de aprendizado vinda de certas metodologias.

Entre os trabalhos defendidos em 2016, a proposta de “Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano” nos chamou atenção por pontos de conexão com o nosso trabalho, até mesmo com a ideia da Grande Música, que está subentendida na ideia de uma orquestra de metais. Em seu resumo, encontramos referências bibliográficas valiosas:

Este estudo foi realizado com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, um projeto de prática musical coletiva que atendia pessoas de 5 a 24 anos e acontecia desde 2002, na cidade de Tatuí, interior de São Paulo. Criado e desenvolvido pela iniciativa voluntária de um casal de musicistas profissionais que atuavam tocando em orquestras, iniciaram o projeto em escolas públicas da cidade. Para participar não era necessário ter o instrumento ou saber tocar, além de ser gratuito. O objetivo desta pesquisa foi compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano das pessoas participantes. De caráter qualitativo, esta pesquisa teve os diários de campo como instrumento de coleta de dados, que foram construídos a partir da

observação participante em atividades da Lyra Tatuí, como ensaios, apresentação e momentos de convivência, entre Junho de 2014 e Junho de 2015. O processo de análise de dados foi feito buscando unidades de significado e de contexto nos diários e agrupando-os, assim criando categorias que foram discutidas à luz do referencial teórico. Este se sustentou principalmente na concepção de Educação a partir do educador brasileiro Paulo Freire, e de conceitos que também dialogam com esta perspectiva, como Educação Musical Humanizadora (Ilza Joly, Carlos Kater, Hans-Joachim Koellreutter, Mariana Galon, Mariana Ament, Natália Severino, Pedro Dutra, Maria Carolina Joly), Epistemologias do Sul (Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses), Música Comunitária (Lee Higgins). As análises revelam que tanto as atividades do grupo, quanto os momentos informais decorrentes destas atividades geram processos educativos musicais, sociais e humanos entre os educadores, participantes e comunidade envolvida. Os processos educativos como respeito, amorosidade, autonomia e compromisso estão essencialmente conectados à ação educativa, de modo que, no caso da música, "afinar um instrumento" pode favorecer ou desfavorecer tais aspectos dependendo da maneira como é conduzido (Arruda, 2016, p. 4).

Já entre as produções de 2017, as críticas postas pela dissertação de Mestrado “O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo” são de importante interesse para entendermos parte da nossa motivação e justificativa no presente trabalho. A visão crítica de Humberto William Alves Muniz é vista já em seu resumo, indicando fatores cruciais que devemos levar em consideração ao pensarmos a Educação Musical diante da BNCC.

Depois de uma tradição que remonta ao Brasil imperial, o ensino de música nas escolas de educação básica do país caiu no ostracismo a partir da Lei Federal nº 5.692/71. O advento da Lei Federal nº 11.769/08, fruto da mobilização da sociedade civil, reintroduziu a música como conteúdo curricular obrigatório, algo que posteriormente foi estendido a outras linguagens por meio da lei nº 13.278/16. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de implementação e adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/08, levantando seus impactos, implicações, dificuldades e possíveis demandas decorrentes. A pesquisa se utiliza de uma abordagem qualitativa, tendo como mecanismo de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A análise documental enfoca a legislação passada e atual, projetos de lei, atos normativos federais e estaduais, além de PCN e editais de concursos para contratação de professores. As entrevistas foram realizadas com professores de Arte da rede estadual de São Paulo, conduzidas por meio de um roteiro estruturado. Nas análises realizadas, constatou-se que, embora a Lei nº 11.769/08 tenha trazido avanço para a educação musical, ela não orienta sobre como seria sua implementação, dando autonomia às redes para se adequar. Com isso, evidencia-se que o panorama de ensino musical na rede de São Paulo, após a sanção da Lei nº 11.769/08, pouco foi alterado. A música continua como conteúdo dentro da disciplina Arte, não ocorreu a adequação de espaços físicos para o ensino musical e, tampouco, a aquisição de instrumentos e equipamentos ou aumento de carga horária. Não houve a contratação de profissionais com formação específica, nem a oferta de cursos de formação continuada em música para os profissionais que estão na rede. Ademais, os professores relatam dificuldades em lidar com o conteúdo musical e ainda apontam a desvalorização da área perante a comunidade escolar. De forma geral, os dados obtidos indicam que o processo de implementação da lei é incipiente, evidenciando a necessidade de ações políticas que promovam uma melhor adequação da rede a essa lei. A pesquisa ainda aponta a precarização do ensino de música para o ensino médio trazido pela lei nº 13.415/17 (Muniz, 2017, p. 5).

Os trabalhos de 2018, em sua grande maioria, se colocaram distantes das significações aqui propostas para a palavra autonomia, seja no sentido de Paulo Freire como no de Theodor W. Adorno. No entanto, é válido destacar a importância do trabalho feito por Margarete Hiromi Kishi Diniz. Em “Interdisciplinaridade na música: sentir, pensar, fazer”, houve esta proposta de questionar as atuais práticas do currículo formal da Educação Básica que silencia tanto a Educação Musical como os Educadores.

Em 2019, por causa da grande conexão com o nosso trabalho, notamos a grande confluência de ideias com a Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo intitulada “Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais: A práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica”. Nela, a autora Aline Costa Carrenho faz afirmações, mesmo que seja no contexto das organizações sociais, que ecoam o estado de regressão da audição (logo alienação para o consumo) que os jovens, especialmente os mais carentes, estão submetidos:

A proposta desta pesquisa empírica foi a de desenvolver uma investigação sobre a práxis cultural das organizações sociais e, mais especificamente, de projetos socioeducativos e culturais localizados em áreas de bolsões de pobreza e de desigualdades sociais, como as periferias das grandes cidades brasileiras. A atuação das mais diversas organizações sociais está diretamente relacionada às realidades sociais agravadas pelas situações generalizadas de desigualdades e vulnerabilidades sociais, pela violação de direitos universais, bem como pelo preconceito, estigmas sociais, pela violência e pela exclusão social. Nesse contexto de atuação, a arte, a cultura e a educação estética são usualmente compreendidas como campos possíveis e potentes para a transformação social, já que são referenciadas pela sua potencialidade política de autonomia, de oposição ao todo social seja pelo caráter de crítica social, seja pela formação da consciência humana. Frente a isso, buscou-se nesta pesquisa desenvolver uma análise reflexiva e crítica sobre esse tipo de práxis e suas contradições a partir da compreensão teórica conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, das caras contribuições de Theodor Adorno concernentes ao campo da fenomenologia social e psicológica da arte, da educação musical e da formação cultural. E tendo-se em vista um dos pontos nevrálgicos do pensamento dialético, a relação entre o todo e o particular, e o fato de o objeto de estudo compreender um contexto da realidade contemporânea, buscou-se pensar sobre o tipo de relação estabelecida com a arte, com a cultura e com a educação no contexto das tendências organizativas dessas coletividades, por vezes institucionalizadas, em confronto reflexivo com uma escola de música situada na extrema zona sul da cidade de São Paulo e que presta serviço ao público infante juvenil dessa região, como representação de uma unidade concreta da práxis cultural em questão. De acordo com os resultados obtidos, as potencialidades criativas humanas relacionadas à arte, cultura e à educação musical foram reunidas muitas vezes em conceitos a-históricos, como denominadores comuns neutros, e, deste modo, compreendidas por uma perspectiva ingênua de que as palavras correspondentes por si só, como fórmulas mágicas, são garantias certas e fixadas da efetivação daquilo que se intenta subjetivamente. Foi identificado nos discursos de movimentos e coletivos culturais da região mapeada, bem como de projetos socioculturais e educativos, uma justaposição entre aquilo que se objetiva realizar e aquilo que é de fato produzido, o que marca uma significativa e preocupante questão ao que diz respeito aos conceitos utilizados, aos sentidos e

finalidades de sua práxis e à qualidade de organização da mesma, no que se refere à sua consistência e objetividade no sentido de haver comprometimento com as leis formais da arte autônoma, bem como de prover condições objetivas para uma educação emancipatória e para a formação cultural. Contudo, foram observadas sérias contradições na interioridade da própria práxis engajada: o empobrecimento do material estético; a presença da racionalidade técnica-administrativa, racionalidade da própria dominação social; ausência de relação reflexiva entre teoria e práxis e ausência de autocrítica. Faz-se emergencial, pois, pensar a própria práxis cultural (Carrenho, 2019, p. 7).

Nos três últimos anos (2020, 2021, 2022), não houve nenhum trabalho de grande correlação com o presente trabalho. No entanto, é importante destacar a presença das questões da digitalização do ensino e da própria música, inclusive por causa do contexto pandêmico vivenciado neste período.

Para a combinação “autonomia” AND “Grande Música” não encontramos produções, seja dissertações de mestrado, seja teses de doutorado nos últimos 11 anos (2012 – 2022). E, por fim, também não encontramos produções para a combinação “educação musical” AND “Grande Música”.

Por conseguinte, a compreensão do estado de conhecimento sobre o tema Grande Música, Alteridade e Educação Musical: Uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais é necessária no processo de evolução da produção científica, com o propósito de ordenar a periodicidade do conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicar as probabilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, bem como a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses (Teixeira, 2006).

Portanto, os dados aqui postos à luz da produção científica dos últimos 11 (onze) anos, embasado no banco de dados da CAPES, visa iluminar a complexidade das teses e dissertações que categorizam o estado de conhecimento considerando que a produção científica aqui produzida tem originalidade e ineditismo no campo educacional, bem como compreende o desenvolvimento das pesquisas e da construção do conhecimento.