



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

EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA:
diretrizes de uma nova filosofia praxial para a formação musical holística

RAQUEL AVELLAR COUTINHO

JOÃO PESSOA

2023

Raquel Avellar Coutinho

EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA:
diretrizes de uma nova filosofia praxial para a formação musical holística

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa: Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C871e Coutinho, Raquel Avellar.

Educação musical biocêntrica no ensino superior em música : diretrizes de uma nova filosofia praxial para a formação musical holística / Raquel Avellar Coutinho. - João Pessoa, 2023.
235 f. : il.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Música - Ensino superior. 2. Educação musical biocêntrica. 3. Princípio biocêntrico. 4. Formação holística do indivíduo. 5. Aprendiz contemporâneo. I. Queiroz, Luis Ricardo Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78:378(043)



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

DEFESA DE TESE

Título da tese: “Educação musical biocêntrica no ensino superior em música: diretrizes de uma nova filosofia praxial para a formação musical holística”

Doutorando: RAQUEL AVELLAR COUTINHO

Tese aprovada pela Banca Examinadora:

Dr. LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Orientador/UFPB

Dr. FÁBIO HENRIQUE RIBEIRO
Membro Interno do Programa/UFPB

Dra. ELISA GONSALVES
(Membro Externo ao Programa / UFPB-PPGCR)

Dra. RAIANA ALVES MACIEL LEAL DO CARMO
Membro Externo à Instituição /UNIMONTES

Dr. MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA
Membro Externo à Instituição/ UFRN

João Pessoa, 18 de dezembro de 2023

*À vida dos encontros, desencontros e reencontros que nos
permite conhecer mais do mundo e de nós mesmos em um
contínuo vir a ser.*

AGRADECIMENTOS

A vida é uma constante troca e nessa experiência colaborativa de conhecer o mundo cada um que passa deixa um aprendizado e molda quem somos e como vemos o mundo. Assim, os colegas, professores e alunos com quem compartilhei a vida constroem esse trabalho junto comigo e com quem eu sou.

Agradeço especialmente à minha família: mainha (*em memória*) e painho, meu porto seguro em todos os momentos da minha vida – sem vocês nada disso seria possível; meus irmãos e esposo que acompanharam mais intimamente esse percurso e que vibram com todas as minhas conquistas, além dos meus amigos-irmãos que trazem sorrisos e leveza à caminhada diária.

Agradeço ao meu orientador Luis Ricardo que acreditou no potencial deste trabalho desde o início, à professora Elisa que generosamente forneceu tempo, materiais e sugestões para que construíssemos um estudo interessante e consistente, aos demais professores que participaram das bancas de qualificação e defesa – Juciane, Fabio, Mário André e Raiana – que a partir de suas visões de mundo e de música enriqueceram este trabalho e somaram forças na busca por uma educação musical significativa e plural.

A expansão da consciência é o solo fértil que fecunda a vida.

Autoria própria

RESUMO

A Educação Musical Biocêntrica é uma nova filosofia praxial da educação musical pautada no Princípio Biocêntrico, que coloca a vida como centralidade e, quando incorporado à educação, busca a formação humana holística e a expansão da consciência. As discussões atuais vêm evidenciando a necessidade de (re)conhecer o aprendiz do século XXI diante das mudanças nas relações humanas, da crise na civilização contemporânea e dos prejuízos causados pela ação humana no meio ambiente, levando à necessidade de uma mudança de paradigma dentro do cenário da globalização. Neste sentido, este estudo buscou compreender os eixos norteadores que orientam uma práxis de Educação Musical Biocêntrica na educação superior, considerando a atual realidade desse nível de ensino na área de música, perspectivas da educação musical na contemporaneidade e bases epistemológicas da Educação Biocêntrica. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: verificar dimensões epistemológicas e pedagógicas que podem orientar a elaboração de uma práxis educativo-musical centrada nos princípios da Educação Biocêntrica; compreender características, avanços, problemas e desafios do ensino superior em música na contemporaneidade; identificar singularidades que caracterizam uma práxis de Educação Musical Biocêntrica, com foco na formação do músico no ensino superior e; elaborar diretrizes para uma formação em música a partir dos pilares da Educação Musical Biocêntrica. A pesquisa foi analítica-reflexiva-propositiva e adotou uma abordagem qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados a pesquisa documental. O universo da pesquisa foi o ensino superior e o público-alvo foi constituído por cursos de graduação em música (bacharelado e licenciatura) de dez importantes universidades públicas do Brasil, sendo duas de cada região do país. A análise dos documentos foi realizada com base nos conceitos que fundamentam a Educação Biocêntrica e os resultados evidenciaram que os currículos estão desarticulados entre si, do seu tempo histórico e dos dilemas educativos da contemporaneidade, exigindo uma tomada de consciência sobre o papel da educação musical na formação do indivíduo que atua no mundo contemporâneo globalizado e ultra-conectado e sobre a necessidade de adotarmos práxis educativas alinhadas a uma visão de mundo integradora e que coloquem a vida e o desenvolvimento humano como centralidade.

Palavras-chave: Educação Musical Biocêntrica. Princípio Biocêntrico. Formação Holística do Indivíduo. Aprendiz contemporâneo. Ensino Superior em Música.

ABSTRACT

Biocentric Music Education is a new praxial philosophy within the realm of music education grounded on the Biocentric Principle, which places life at its core and, when incorporated into education, seeks holistic human development and an expansion of consciousness. Current discussions highlight the necessity to (re)acknowledge the 21st-century learner, amidst changes in human relationships, crises in contemporary civilization, and the damages caused by human actions on the environment. This prompts a paradigm shift within the context of globalization. This study aimed to comprehend the guiding principles of a Biocentric Music Education praxis in higher education, considering the current reality at this educational level in the field of music, contemporary perspectives on music education, and epistemological foundations of Biocentric Education. This overarching objective unfolded into the following specific goals: to scrutinize epistemological and pedagogical dimensions that can guide the development of an educational-musical praxis centered on Biocentric Education principles; to comprehend the characteristics, advancements, issues, and challenges of higher education in music contemporary times; to identify singularities that characterize a Biocentric Music Education praxis, focusing on the musician's education in higher education; and to establish guidelines for music education based on the pillars of Biocentric Music Education. The research employed an analytical-reflexive-propositional approach and adopted a qualitative method, using documentary research as the primary data collection tool. The research's scope includes higher education, targeting undergraduate music programs (Bachelor of Music) in ten prominent public universities in Brazil, two from each region of the country. The analysis of documents was conducted based on concepts underpinning Biocentric Education. The results revealed disconnected curricula, both from each other and from their historical context and educational challenges of contemporaneity, demanding an awareness of the role of music education in shaping individuals navigating a globally connected and ultra-modern world. It highlighted the necessity of adopting educational praxes that align with an integrative worldview and place life and human development at the core.

Keywords: Biocentric Music Education. Biocentric Principle. Holistic Individual Development. Contemporary Learner. Higher Education in Music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Continuum identidade-transe	76
Figura 2 – Esquema de desenvolvimento no Modelo Teórico da Biodanza	79
Figura 3 – Esquema dinâmico de identidade e música (traduzido).....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo	86
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
	<i>Metodologia</i>	17
2	EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: O APRENDIZ DE MÚSICA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	22
2.1	O SER HUMANO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO GLOBALIZADO	23
2.2	O FUTURO DO TRABALHO E O PAPEL DA ESCOLA	38
2.3	PERSPECTIVAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE	42
3	PRINCÍPIO BIOCÊNTRICO, EDUCAÇÃO E MÚSICA	48
3.1	NOÇÃO DE PARADIGMA HOLÍSTICO (UNIDADE/VIDA).....	53
3.2	EDUCAÇÃO HOLÍSTICA.....	60
3.3	EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA.....	69
3.3.1	Aspectos históricos da Educação Biocêntrica	70
	<i>Rolando Toro (1924 – 2010)</i>	70
	<i>O Princípio Biocêntrico: um novo paradigma</i>	72
	<i>Sistema Biodanza</i>	75
	<i>Identidade</i>	76
	<i>Potenciais genéticos ou Linhas de Vivência</i>	77
	<i>O Projeto Minotauro e a Educação Selvagem</i>	79
3.3.2	Conceitos e tendências da Educação Biocêntrica	82
3.4	A MÚSICA PARA ROLANDO TORO	91
	<i>Música e Universo</i>	91
	<i>Música e Identidade</i>	92
	<i>Música e Movimento Humano</i>	96
	<i>Gestalt música-movimento-vivência</i>	97
4	EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MÚSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PILARES E TENDÊNCIAS CURRICULARES	99
4.1	INFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL	100

	<i>Modelo de ensino conservatorial europeu.....</i>	105
	<i>Autopoiese social.....</i>	108
4.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MÚSICA HOJE: CARACTERÍSTICAS, PERSPECTIVAS E DILEMAS.....	110
	<i>Colonialidade e hegemonia europeia na formação superior em música.....</i>	111
	<i>O racismo estrutural que perpassa as universidades públicas.....</i>	116
	<i>Autopoiese na educação.....</i>	120
4.3	ANÁLISE DOS CURRÍCULOS.....	121
	<i>Os currículos e as relações de poder.....</i>	123
4.3.1	Dimensão Axiológica.....	124
	<i>Conceito de educação.....</i>	125
	<i>Competências e habilidades.....</i>	127
4.3.2	Dimensão Dialógica.....	129
	<i>Perfil do egresso.....</i>	132
4.3.3	Dimensão Política.....	134
	<i>Conceito de música.....</i>	135
	<i>A música popular na educação superior institucionalizada.....</i>	136
4.3.4	Dimensão Gnoseológica.....	138
	<i>Objetivos.....</i>	138
4.3.5	Dimensão Metodológica.....	141
	<i>Conhecimentos e saberes.....</i>	142
	<i>Percepção Musical.....</i>	145
	<i>História da Música.....</i>	148
4.3.6	Resultados da análise.....	151
5	DIRETRIZES PARA UMA FORMAÇÃO BIOCÊNTRICA EM MÚSICA.....	154
5.1	A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA (EMB).....	155
5.1.1	Aspectos psicopedagógicos da EMB.....	158
	<i>Criatividade e Reforço Positivo.....</i>	163
	<i>Motivação, atenção e memória.....</i>	164
	<i>Signos de escrita e aprendizagem.....</i>	166
	<i>Representações Sociais da música.....</i>	167
5.1.2	Aspectos neuropedagógicos da EMB.....	170

	<i>O papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem</i>	176
	<i>Unidade entre o repertório e o estado emocional do aprendiz</i>	178
	<i>Inteligência emocional e rendimento acadêmico</i>	179
5.2	DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA NO ENSINO SUPERIOR	182
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	210
	APÊNDICE A – RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES E CURSOS/HABILITAÇÕES ESTUDADOS.....	231
	APÊNDICE B - LISTA DE DOCUMENTOS ANALISADOS POR INSTITUIÇÃO	232

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação Musical vem expandindo suas discussões e abrindo espaço para novas formas de compreender e vivenciar os processos educativo-musicais a partir de perspectivas mais holísticas, integrativas e plurais. O ensino de música holístico reconhece que para que a aprendizagem musical aconteça é preciso dialogar com o indivíduo como um todo, um ser relacional e profundamente conectado ao mundo em que vive. Por isso, a aprendizagem se dá a partir do indivíduo – de sua capacidade cognitiva mas também de sua visão de mundo, sensações e experiências. O educar assume, assim, dimensões que nos impulsionam a estabelecer novas relações e a sugerir possibilidades variadas de vivenciar a música e o seu ensino. Pensar o sujeito cognoscente enquanto ser afetivo e social é reconhecer que um mesmo indivíduo atua em diversos cenários e participa de grupos distintos, além de lidar com questões sociais que afetam todas as áreas de sua vida: educação, saúde, alimentação, moradia, ocupação, lazer etc. O aprendiz é, portanto, um sujeito psicológico constituído de outros sujeitos: cognitivo, afetivo, biofisiológico e social. Por isso, a Educação Musical é estimulada a compreender o indivíduo de maneira global: tanto a sua integração corpo-mente-espírito (como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e promove autoconhecimento, vitalidade, aceitação pessoal, inteligência emocional etc.), quanto as relações que estabelece (como atua no mundo enquanto ser psicológico e social e como interage com o conhecimento), para além das fronteiras da aula de música.

Ao longo da minha prática pedagógica, que acontece há mais de 20 anos, tenho vivenciado o ensino da música em diversos cenários e para diferentes faixas etárias, trabalhando especialmente com crianças a partir dos quatro anos de idade. Ao lidar com o público infantil senti a necessidade de incorporar ao ensino do violino, meu instrumento de formação¹, novos pensamentos e construir uma prática musical mais abrangente. Era necessário trabalhar também o afeto, o vínculo, a confiança, a consciência corporal, a coordenação motora, o condicionamento físico, a interatividade, o domínio de um novo código de escrita, a atenção, a motivação e a memória, a ansiedade e diversos outros aspectos que não haviam sido acessados – pelo menos não intencionalmente – na minha formação. O ambiente institucional faz parte da

¹ A autora é Bacharel em Música (Práticas Interpretativas – habilitação em violino/2011) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

minha formação musical desde muito cedo² e, embora eu tenha vivenciado a música em outros contextos, essa formação vem acontecendo prioritariamente dentro da mesma lógica e, com isso, deixou lacunas pois pouco abarcou aspectos tão essenciais para a educação musical mas sobretudo para a vida.

Em seguida, na experiência com uma criança de onze anos diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresentando características da Síndrome de Asperger senti a necessidade de trabalhar a saúde e o bem-estar mental, emocional e físico por entender que eles funcionam em conjunto e são interdependentes e que sua melhoria iria acarretar na melhoria também da vivência musical. De fato, foi possível constatar um interesse e dedicação maior ao processo por parte da criança a partir de uma educação musical integrativa que contribuiu imensamente com o seu desenvolvimento global, nos levando a resultados satisfatórios e a perceber que trabalhar o indivíduo holisticamente é o caminho para a formação musical que acredito e busco. Ao investigar como perspectivas dessa natureza têm sido abordadas na literatura científica da área de música pude observar que questões vinculadas à formação ampla e integrada do indivíduo, à educação musical emocional, ao papel das emoções no desenvolvimento cognitivo-musical, estudos direcionados à corporeidade e saúde preventiva e curativa do músico etc. apareciam como iniciativas pontuais e não tinham repercussão na literatura produzida.

Logo, esse novo olhar para a educação musical que apresentamos nesta tese surge a partir de um gancho entre filosofias – canalizando-as para a música – e aborda um conceito fundamental que ainda não vimos florescer nos debates e ações do nosso campo – o *Princípio Biocêntrico*. O Princípio Biocêntrico é uma perspectiva ética e filosófica que coloca a **vida** como o centro e o valor supremo a partir da compreensão dos sistemas vivos como interdependentes e interrelacionados, incluindo o ser humano. Ou seja, essa abordagem contrasta com visões antropocêntricas que priorizam os interesses humanos pois na perspectiva biocêntrica não mais o homem está no centro de tudo, mas a vida. Neste sentido, o Princípio Biocêntrico inspira o desenvolvimento de uma consciência holística para promover uma relação mais equilibrada e respeitosa entre nós, seres humanos, e o mundo que nos circunda. No que concerne à educação, a perspectiva biocêntrica traz uma visão holística, sistêmica, integrativa

² Iniciei meus estudos de violino aos três anos de idade (1991) pelo Projeto Espiral (FUNESC-PB) e aos cinco anos (1993) ingressei no curso de Extensão em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em 2006 iniciei o curso de Graduação em Música, seguido do Mestrado em Música em 2012 e do Doutorado em Música em 2018, todos na mesma instituição de ensino.

e interrelacionada para os processos educativos e para a aprendizagem. A Educação Biocêntrica, com seu caráter inovador e intrépido, nos traz essa perspectiva integrativa e converge em diversos aspectos com o ensino de música que acreditamos: aquele que valoriza a vida, as relações humanas, os vínculos afetivos e que, a partir e através da música, cria possibilidades de aprendizagens sobre a música e sobre a vida.

Conheci o Princípio Biocêntrico³ em 2017, inicialmente aplicado na Biodanza e posteriormente na Educação Biocêntrica, e desde então venho trabalhando na construção de uma proposta educativo-musical inspirada em sua filosofia após constatar que o paradigma biocêntrico se alinhava em diversos aspectos ao tipo de educação musical que eu vinha buscando: uma educação mais abrangente, holística, integrativa e com ênfase no desenvolvimento humano. O interesse em atrelar o Princípio Biocêntrico à área de música e desenvolver a Educação Musical Biocêntrica surge, portanto, da própria vivência, da experiência empírica; da necessidade de fomentar ações pedagógicas holísticas e de integrar diversas áreas do conhecimento em que tenho me aprofundado ao saber musical – Educação, Psicologia, Sociologia, Psicopedagogia e Neurociências nos aspectos que abordam o **ser**, sua experiência de vida e a aprendizagem. Logo, a Educação Musical Biocêntrica apresentada nesta tese aponta caminhos que podem contribuir com o processo de desenvolvimento musical holístico do indivíduo; nasce em busca de uma educação musical que aflore os potenciais vitais de desenvolvimento do ser humano, compreendendo que cada indivíduo é único e que aprendizes diversos requerem estratégias múltiplas de ensino.

No final de 2019 a humanidade foi surpreendida com uma epidemia que disseminou mundialmente uma nova doença, até então sem vacina. A pandemia do coronavírus, também conhecida como COVID-19, forçou um isolamento social obrigatório em escala global e isso afetou os diversos cenários da sociedade, incluindo a educação. As atividades e pesquisas em andamento precisaram ser adaptadas às restrições da pandemia e não foi diferente com este trabalho. Por isso, a pesquisa inicialmente proposta precisou ser reformulada já que se tratava de uma pesquisa com intervenção (pesquisa-ação) a ser realizada com crianças da Educação Básica em dois ciclos de aprendizagem (um ano de intervenção pedagógica). Em consequência do lockdown e das medidas restritivas provocados pela pandemia a ida ao campo foi inviabilizada. Visando não comprometer o andamento da pesquisa optamos por fazer uma

³ Os fundamentos que pautam o Princípio Biocêntrico serão aprofundados na seção 3 deste trabalho.

reformulação e vincular a perspectiva biocêntrica ao universo do ensino superior a partir da análise de materiais oficiais que regem esse nível de ensino para compreender em quais aspectos estes se alinhavam a essa perspectiva. Com isso, todo o material que havia sido coletado sobre o campo de estudo inicial e sobre o seu público-alvo (análise bibliográfica), bem como a análise documental que rege o ensino de música no contexto da Educação Básica (políticas públicas nacionais que orientam o ensino de música nas escolas regulares), já em fase avançada, precisou ser substituído pois não mais se adequava à proposta, prolongando a conclusão deste estudo. Assim, foi realizada uma nova pesquisa bibliográfica sobre o universo da educação superior além da pesquisa documental dos materiais oficiais correspondentes aos cursos de graduação em música das dez instituições de ensino definidas para compor o estudo, além da organização e análise dos dados. Embora inesperada, avaliamos que a reformulação da pesquisa se mostrou bastante satisfatória pois trouxe uma nova dimensão para o estudo: ao vincular a perspectiva biocêntrica ao ensino superior lidamos não apenas com questões formativas mas também mercadológicas, com a produção de conhecimento (com a nossa forma de perceber, acessar, validar e propagar o conhecimento musical) e conseguimos traçar um perfil dos profissionais que estão sendo formados para atuar em nossa área. Neste quadro, esta pesquisa tem como foco um estudo acerca de dimensões que permeiam a Educação Biocêntrica e suas implicações para a definição de práxis educativas em música, sobretudo no âmbito da educação superior.

Diante da necessidade de promover uma educação musical holística e integrativa, que considere os diversos aspectos que permeiam a prática musical e que busque o pleno desenvolvimento do indivíduo, surge o seguinte **problema de pesquisa**: Quais diretrizes podem subsidiar uma práxis de Educação Musical Biocêntrica no ensino superior em música no Brasil, considerando a atual realidade desse nível de ensino na área de música, perspectivas da Educação Musical na contemporaneidade e bases epistemológicas da Educação Biocêntrica?

Como **objetivo geral** da pesquisa buscamos compreender os eixos norteadores que orientam uma práxis de Educação Musical Biocêntrica na educação superior, considerando a atual realidade desse nível de ensino na área de música, perspectivas da educação musical na contemporaneidade e bases epistemológicas da Educação Biocêntrica. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar dimensões epistemológicas e pedagógicas que podem orientar a elaboração de uma práxis educativo-musical centrada nos princípios da Educação Biocêntrica;

- Compreender características, avanços, problemas e desafios do ensino superior em música na contemporaneidade;
- Identificar singularidades que caracterizam uma práxis de Educação Musical Biocêntrica, com foco na formação do músico no ensino superior e;
- Elaborar diretrizes para uma formação em música a partir dos pilares da Educação Musical Biocêntrica.

Metodologia

Com a reformulação esta pesquisa se tornou analítica-reflexiva-propositiva e foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, atrelando os pilares teóricos e conceituais que subsidiam a pesquisa ao conhecimento cientificamente produzido na área de Educação Musical e áreas afins. Então, o nosso foco foi no universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que regem os currículos prescritos e a prática dos sujeitos. O universo da pesquisa se tornou o ensino superior e o público-alvo foi constituído por cursos de graduação em música (bacharelado e licenciatura) de dez importantes universidades públicas do Brasil, selecionadas a partir dos seguintes critérios:

- Diferenças regionais – sendo duas de cada região do país, priorizando as que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura e apresentam perfis distintos dos cursos e egressos e;
- Quantidade de alunos atendidos – optando por instituições que atendem ao maior número de estudantes e são representativas no ensino da região.

Os cursos estudados⁴ pertencem às seguintes universidades: Região Norte – Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA); Região Nordeste – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA); Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade de Brasília (UnB); Região Sudeste – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de Campinas (Unicamp); Região Sul – Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁴ Relação de universidades e cursos/habilitações estudados (Apêndice A).

A **pesquisa bibliográfica** acompanhou todo o processo e foi essencial para compreender os conceitos fundamentais que embasam esse trabalho, os dilemas da Educação Musical contemporânea e as perspectivas da área para o ensino superior de música a partir de livros, periódicos, teses e dissertações. Em um primeiro momento, uma revisão bibliográfica integrativa foi realizada nos bancos de dados CAPES, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) abrangendo, além da área de Educação Musical, as áreas de Psicologia, Sociologia, Psicopedagogia, Filosofia, Neurociências, Educação e Pedagogia a partir dos temas: 1) Educação contemporânea e relações humanas – interpessoais e intergrupais; 2) Música e Neurociências – cognição musical (especialmente a subcategoria: Emoções e desenvolvimento cognitivo); 3) Educação Biocêntrica; 4) Pedagogias contemporâneas; 5) Ensino superior na contemporaneidade.

Em seguida, buscando traçar um panorama sobre as perspectivas da Educação Musical na atualidade, a revisão bibliográfica especificamente da área de música abrangeu onze periódicos disponíveis online: 1) Em Pauta (URFGS); 2) Revista da ABEM; 3) Opus (ANPPOM); 4) Per Musi (UFMG); 5) Musica Hodie (UFG); 6) Visions of Research in Music Education (New Jersey); 7) Orfeu (UDESC); 8) Música em Contexto (UnB); 9) Música em Perspectiva (UFPR); 10) Claves (UFPB); e 11) Música (USP), além dos bancos de dados anteriormente citados. A revisão bibliográfica das onze revistas foi realizada no período de 2018 a 2021 e o critério de seleção temporal utilizado foi a frequência das publicações de cada periódico. Para aqueles que publicam regularmente (pelo menos uma vez ao ano), foram analisadas as publicações dos últimos cinco anos; aqueles que não possuíam publicações no período determinado ou que publicavam com menos frequência tiveram os seus últimos três volumes analisados. Assim, a revisão bibliográfica dos periódicos tem o recorte temporal dos anos de 2011 a 2021 mas pode incluir publicações anteriores de acordo com o acervo de cada periódico⁵ e abrange publicações vinculadas aos seguintes eixos: 1) Educação Biocêntrica; 2) Educação Musical e Contemporaneidade; 3) Educação Musical holística/integral/global; 4) Música e Neurociências; 5) Psicopedagogia Musical; 6) Educação musical no ensino superior.

⁵ Após um levantamento das publicações, os volumes/números em cada revista específica foram analisados dentro da linha temporal de 2011 a 2021 (dez anos), variando em cada periódico de acordo com sua relevância para a área de Educação Musical e da dinâmica de suas publicações. Os periódicos analisados correspondem aos respectivos anos: 1) Em pauta (2007, 2008, 2012); 2) Revista da ABEM (2013-2019); 3) Opus (2013-2019); 4) Per Musi (2015-2019); 5) Musica Hodie (2015-2020); 6) Visions of Research in Music Education (2015-2020); 7) Orfeu (2016-2019); 8) Música em contexto (2015-2019); 9) Música em Perspectiva (2013-2017); 10) Claves (2013, 2014, 2018, 2019); 11) Música (2015-2019).

Para uma melhor compreensão dos processos de formação em música institucionalizados, especialmente no ensino superior (o universo dessa pesquisa) e para identificar em quais aspectos os mesmos dialogam com o ensino de música sob uma perspectiva biocêntrica, o principal instrumento de coleta de dados foi a **pesquisa documental**. A pesquisa documental é valiosa para que possamos compreender a evolução das ideias ao longo do tempo. Em nossa pesquisa pudemos compreender através dela a estrutura, os objetivos, os métodos e as avaliações planejados para a instrução nos cursos de graduação e realizar análises comparativas entre as instituições. Logo, a pesquisa documental, realizada no período de 2021 a 2022, abarcou os materiais oficiais disponíveis online⁶ (Projetos Pedagógicos de Curso, Matrizes Curriculares, Ementários e outros documentos que pudessem orientar e formalizar os processos pedagógicos) que foram obtidos através dos *websites* oficiais das instituições. O processo de coleta de dados envolveu a identificação das fontes (com a localização dos documentos dos cursos relevantes para a pesquisa), avaliação da sua autenticidade, organização dos documentos, leitura crítica, registro e triangulação dos dados e a consideração do viés documental. Em alguns casos, a coleta de dados apontou uma dificuldade em encontrar materiais oficiais que regem os cursos que pode ser atribuída a fatores como: desatualização dos *websites* de algumas instituições, navegação complicada ou falta de transparência em relação às informações do curso e; variação na estrutura e organização das informações nos *websites*, dificultando a comparação entre programas.

A **organização e análise dos dados** englobou a seleção e categorização da bibliografia analisada no trabalho a partir de conceitos fundamentais da pesquisa, eixos de discussão, tipo de publicação, ano de publicação, vinculação com nosso trabalho etc. Os documentos coletados foram separados por instituição e por tipo de documento e sua análise foi realizada à luz dos princípios que fundamentam a Educação Biocêntrica, incluindo: análise das estruturas curriculares dos cursos de graduação em música verificando em quais aspectos convergem com um ensino de música sob uma perspectiva biocêntrica; análise, diagnóstico e reflexões sobre os limites e fragilidades da formação institucionalizada em música (especialmente no ensino superior) a partir da atual conjuntura da pesquisa em música na contemporaneidade; correlação entre o conhecimento produzido na análise bibliográfica e na análise dos documentos, evidenciando aspectos que demandam reflexões e adequações.

⁶ Lista de documentos analisados por instituição (Apêndice B).

Esta tese está organizada em seis seções, sendo o seu desenvolvimento as seções 2 a 5. A **seção 2**, *Educação musical no século XXI: o aprendiz de música no mundo contemporâneo*, contextualiza o leitor sobre o aprendiz de música no mundo globalizado e ultra-conectado do século XXI e discute fatores que contribuíram com a construção do perfil deste indivíduo. A mudança para o sistema de produção capitalista causou uma série de transformações nas relações humanas e nos diversos aspectos que permeiam a sociedade, incluindo a educação. Por isso, evidenciamos os impactos dos sistemas de produção e do colonialismo ao longo da história em questões fundamentais ao desenvolvimento humano a partir de uma breve análise histórica-sociológica-econômica. Ainda, discutimos o futuro do trabalho e o papel da escola neste cenário e apresentamos perspectivas da pesquisa em educação musical na contemporaneidade, abordando a necessidade de compreender o nosso papel na formação do indivíduo que irá atuar no mundo contemporâneo e de planejar ações educativas holísticas que busquem o pleno desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. A **seção 3**, *Princípio Biocêntrico, Educação e Música*, aborda a crise na civilização contemporânea e a sua relação com o sistema de produção vigente – o capitalismo; destaca a necessidade de uma mudança de paradigma dentro do cenário da globalização; apresenta o conceito de holismo, o pensamento sistêmico, a cosmovisão holística; discute a visão holística da consciência e as características da Educação Holística; apresenta princípios e tendências da Educação Biocêntrica e discute o fenômeno musical sob uma perspectiva biocêntrica.

A **seção 4**, *Educação superior em música no Brasil: uma análise dos pilares e tendências curriculares*, apresenta a atual conjuntura do ensino superior em música no Brasil a partir das discussões científicas e da análise de documentos de dez universidades públicas do país. Nas seções 4.1 e 4.2 utilizamos os conceitos de *Autopoiese*, *Estruturas Dissipativas* e *Processo Vital* para nortear a discussão e a seção 4.3, que aborda o material empírico do ensino superior, utiliza como critérios de análise as cinco dimensões da proposta educativa de Paulo Freire: 1) axiológica; 2) dialógica; 3) política; 4) gnoseológica e; 5) metodológica, evidenciando os traços de colonialidade identificados nos currículos, suas limitações e avanços e em quais aspectos convergem com a proposta de uma educação musical holística sob uma perspectiva biocêntrica.

Por fim, a **seção 5**, intitulada *Diretrizes para uma formação musical biocêntrica*, apresenta a perspectiva da Educação Musical Biocêntrica – uma nova filosofia praxial da educação musical pautada na visão biocêntrica de mundo –, suas definições e características,

seus aspectos psicopedagógicos e neuropedagógicos e culmina em dez diretrizes que orientam uma práxis de Educação Musical Biocêntrica na formação musical (especialmente no ensino superior), considerando as singularidades que regem os contextos de ensino, perspectivas da educação musical na contemporaneidade e bases epistemológicas da Educação Biocêntrica.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir imensamente com a produção científica da área de Música como um todo, em especial da Educação Musical, abordando questões vinculadas a temas e debates importantes mas com pouca ressonância na literatura conforme o perfil das publicações. Para a área de Práticas Interpretativas, em que também atuo, considero urgente compreender e refletir sobre a prática musical de maneira ampla e integrada, percebendo que fazer música através da performance de um instrumento/canto ultrapassa os seus aspectos técnicos e evitando perpetuar modelos de ensino e aprendizagem sem questionamento e reflexão.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: O APRENDIZ DE MÚSICA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O ser humano do mundo contemporâneo vem vivenciando um momento de desenvolvimento tecnológico acelerado que tem influenciado e modificado substancialmente a dinâmica das *relações humanas*. A velocidade das transformações do mundo atual cresce exponencialmente e a evolução tecnológica vem causando grande impacto na vida do ser humano, que busca acompanhar e se encaixar nesse ritmo, tendo que se (re)conhecer no mundo ultra-conectado. Ao longo da história da humanidade a ascensão de diferentes tecnologias interferiu na experiência humana em todos os setores de forma global e trouxe mudanças na maneira que o indivíduo se relaciona consigo, com os outros e com o mundo em que vive. O desenvolvimento do ser humano acontece a partir das relações que estabelece, da sua forma de conhecer/cognoscer o mundo. Neste sentido, as transformações tecnológicas mais recentes trouxeram uma mudança de paradigma na forma como vivemos, trabalhamos, consumimos e nos relacionamos de uma maneira nunca experienciada pelo ser humano, uma transformação de toda a humanidade (Schwab, 2016).

As tecnologias transformaram não somente a nossa rotina mas também quem somos e como interagimos com os outros e com o *conhecimento*. Sabemos que a forma que o indivíduo percebe o mundo afeta diretamente o mundo em que ele vive e esse aspecto tem demandado reflexões profundas no que se refere à Educação, convergindo em uma busca por uma educação abrangente, que compreenda e trabalhe o ser humano como um todo. O indivíduo, para aprender, transita por fronteiras tênues, porém flexíveis e permutáveis. Por isso, as formas de ensinar não podem se manter intactas, engessadas, precisam ser reflexivas e dinâmicas para que haja coerência entre a educação que propomos e o mundo em que vivemos.

Nesta seção, ao discutirmos o aprendiz de música no mundo contemporâneo consideramos como aprendiz o ser humano que aprende, independentemente do seu papel no processo formativo. Logo, as reflexões se estendem também aos educadores já que somos, enquanto indivíduos, aprendizes durante toda a vida. No processo educativo essa premissa se reafirma pois o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Por isso, buscando enfatizar essa perspectiva da educação enquanto um processo dialógico, optamos pela utilização do termo *aprendiz* ao invés de *aluno* para evidenciar a distinção que existe entre a compreensão do aluno enraizada no modelo tradicional de ensino e a perspectiva que trazemos nesse estudo: o indivíduo enquanto sujeito aprendente/cognoscente.

É importante esclarecer desde já que não está nos limites deste trabalho discutir o uso de tecnologias na educação musical contemporânea, tampouco a realidade do ambiente virtual de aprendizagem ou definir metodologias para o ensino de música no universo online, embora seja um tema que mereça atenção urgente da nossa área diante do cenário em que vivemos, mas estimular o leitor a refletir sobre o ser social que aprende, que sente, que pensa; nosso olhar é direcionado ao aprendiz de música que atua no mundo contemporâneo ultra-conectado. Ao abordarmos neste estudo o impacto das tecnologias ao longo da experiência humana temos como foco compreender quem é o ser aprendente de música no mundo contemporâneo, como se tornou o aprendiz de hoje, como suas relações se desenrolam, como os vínculos – inclusive com o conhecimento – se estabelecem e como podemos, enquanto educadores musicais, potencializar o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e criar condições para sua atuação na música e na vida. Portanto, esta seção se estabelece nesse estudo como uma seção de passagem que não se consolida propriamente nas diretrizes finais mas contextualiza e situa o leitor no quadro histórico da discussão. Logo, é um convite para repensarmos a relação entre a Educação Musical e o mundo contemporâneo, compreendendo a urgência de revisitar e adequar as nossas perspectivas e ações educativas ao cenário atual.

2.1 O SER HUMANO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO GLOBALIZADO

A educação musical sob uma perspectiva integrativa compreende o indivíduo de maneira holística, reconhecendo como historicamente, socialmente, psicologicamente e emocionalmente se tornou o aprendiz de hoje. Ao traçarmos um panorama histórico do desenvolvimento da espécie humana podemos compreender como os modos de produção determinaram a nossa forma de ser e estar no mundo e como as mudanças socioculturais decorrentes deles influenciaram (e foram influenciadas por) o desenvolvimento da espécie humana ao longo do tempo. O capitalismo, o sistema de produção vigente no mundo do século XXI, determinou o modelo de sociedade atual e tem imensa influência nas características que marcam a nossa civilização. Logo, “[...] não se pode compreender a época contemporânea sem uma análise das profundas modificações ocasionadas, nas sociedades do mundo inteiro, pelo desenvolvimento do capitalismo” (Beaud, 2004, p. 13).

Esse modo de produção traz consigo características que refletem em outros sistemas (no indivíduo, na sociedade, nos ecossistemas, no planeta e no cosmos). Neste sentido, Boff (2009c), ao discutir a crise global de civilização emergente nos últimos 400 anos, tece críticas

ao modelo de sociedade atual enfatizando que nosso modelo de sociedade é segregador, mecanicista e estruturado na economia capitalista.

O seu eixo estruturador está na economia de corte capitalista. Ela é um conjunto de poderes e instrumentos de criação de riqueza – e aqui vem a sua característica básica – mediante a depredação da natureza e a exploração dos seres humanos. A economia é a economia do crescimento ilimitado, no tempo mais rápido possível, com o mínimo de investimento e a máxima rentabilidade. Quem conseguir se manter nessa dinâmica e obedecer a essa lógica acumulará e será rico, mesmo à custa de um permanente processo de exploração (Boff, 2009c, p. 22).

Para uma melhor compreensão de características que marcam o sistema capitalista trazemos, ainda que à sombra de uma perspectiva eurocêntrica e nos limites deste trabalho, uma síntese de aspectos que marcaram em diversos níveis a raça humana e a consolidação desse sistema de maneira globalizada. Ao elucidar características que marcam esse modo de produção podemos visualizar com mais clareza quem é o sujeito que atua neste cenário e qual a visão de mundo e de sociedade que embasa as suas ações.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Segundo Beaud (2004, p. 19), a marcha para o capitalismo se tornou possível a partir de dois fatores: 1) as Cruzadas e a Colonização e; 2) a ascensão e afirmação da burguesia. Do século XI em diante a expansão marítima, conhecida como movimento das *Cruzadas*, permitiu a expansão e o fortalecimento do comércio. As Cruzadas, expedições militares com motivações principalmente religiosas, foram fruto da parceria entre reis e burgueses e foram fundamentais para dar o pontapé inicial na marcha para o capitalismo pois permitiram o surgimento da figura do comerciante e o consequente desenvolvimento comercial que acarretou na liberação de rotas comerciais. A Igreja desempenhou um papel crucial nas Cruzadas fornecendo apoio religioso, moral e organizacional para essas campanhas militares, que eram vistas como “missões sagradas”. Ainda que nas Cruzadas não tenha havido uma colonização sistemática como ocorreu posteriormente com as Grandes Navegações do século XV, algumas áreas foram ocupadas e controladas temporariamente pois o foco principal das Cruzadas era recuperar territórios considerados sagrados para os cristãos. Isso gerou consequências no que se refere à expansão territorial e ao contato cultural entre o Ocidente e o Oriente, criando perspectivas

econômicas que também serviram como motivação. Assim, durante essas campanhas ocorreu o saque de cidades e a aquisição de tesouros, gerando acúmulo de riquezas para certos líderes e participantes das Cruzadas. Ainda, o acúmulo de riquezas durante as Cruzadas contribuiu com a ascensão da classe média dos séculos XI ao XV. A Igreja, por outro lado, viu nas Cruzadas a oportunidade de estender seu poder através da propagação e doutrinação de suas crenças, embora sem deixar de explorar e saquear os povos dominados (Beaud, 2004).

Neste quadro, a mundialização da Europa ampliou a crise no sistema feudal quando contribuiu com a ascensão do *capitalismo mercantil*. Esse período, principalmente os séculos XV e XVI, é associado às Grandes Navegações, à expansão comercial, à colonização de novas terras e ao crescimento do comércio internacional. O surgimento de empresas comerciais, o desenvolvimento de rotas marítimas e o acúmulo de capitais através do comércio foram elementos-chave desse período e impulsionaram o capitalismo mercantil. Contudo, ainda que, sob formas embrionárias, o capitalismo possa ter nascido com o *mercantilismo*, não prosperou nessa fase pois o contexto histórico não era propício para se desenvolver já que a terra produzia as mercadorias que eram necessárias e o *capital*⁷ exercia outro papel. Embora coexistindo com o feudalismo, o capitalismo não representava até então o modo de produção dominante⁸. Além disso, a Igreja aplicava uma *doutrina da usura* que repreendia o comércio que valorizava o lucro e condenava como pecado, por exemplo, emprestar a juros (Beaud, 2004).

A ascensão do capitalismo só se tornou possível com o acúmulo de riquezas e isso aconteceu através da exploração oriunda do *colonialismo*, o regime implantado pelos colonizadores. O colonialismo⁹, por sua vez, aconteceu dos séculos XVI a XX e é “uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (Quijano, 1992, p. 11, tradução nossa). Durante o processo de colonização o Estado Inglês se aproveitou da dinâmica de *acumulação primitiva*¹⁰ de capitais do sistema

⁷ Huberman (1985, p. 168) define a natureza imaterial do capital: “Quando o dinheiro é empregado num empreendimento ou transação que dá (ou promete dar) lucro, esse dinheiro se transforma em capital. É a diferença entre vender para comprar para uso (fase pré-capitalista) e comprar para vender com objetivo de ganhar (fase capitalista) ”.

⁸ Marx (2013, p. 787) destaca que: “Embora os primórdios da produção capitalista já se nos apresentem esporadicamente, nos séculos XIV e XV, em algumas cidades do Mediterrâneo, a era capitalista só tem início no século XVI”.

⁹ Na seção 4 abordamos a influência do colonialismo na Educação Musical.

¹⁰ Marx (2013, p. 804) aponta que a acumulação primitiva se deu de várias formas: “O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva”.

colonial, diretamente vinculado a violências brutais. A crise no feudalismo levou ao surgimento do Estado Moderno que, com seu caráter classista, escancarou a divisão entre senhores e escravos através da estratificação social¹¹, evidenciando suas hierarquias e desigualdades e promovendo a ascensão gradual da burguesia ao longo dos séculos XIV a XVIII. Segundo Marx (2013, p. 786): “A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela”. Logo, a divisão social do trabalho deste novo sistema de produção separa os indivíduos em duas classes – a burguesia¹² e o proletariado – e essa é uma das características principais do capitalismo: a exploração do tempo de trabalho do trabalhador assalariado em prol do lucro da burguesia, também conhecido como *mais-valia* (ou mais-valor). No sistema capitalista o capital é sinônimo de poder político e, por isso, as classes dominantes determinam os rumos da sociedade. O Estado passou, assim, a funcionar sob a lógica dos interesses da burguesia incipiente. Nessa lógica, para que as classes dominantes possam se manter no poder precisam explorar as outras classes e é o trabalhador quem viabiliza isso:

É a força de trabalho do operário que o capitalista compra para vender com lucro, mas é evidente que o capitalista não vende a força de trabalho de seu operário. O que ele realmente vende – e com lucro – são as mercadorias que o trabalho do operário transformou de matérias-primas em produtos acabados. O lucro vem do fato de receber o trabalhador um salário menor do que o valor da coisa produzida (Huberman, 1985, p. 168).

Na economia capitalista tudo acontece em função da meta de produção e o desenvolvimento, atrelado à exploração, ocorre a partir do domínio e do controle, ou seja, do poder: “Por isso, as potencialidades humanas de sensibilidade pelo outro, de enternecimento pela vida, de colaboração desinteressada são secundarizadas para dar lugar aos sentimentos menores da exclusão e da vantagem pessoal ou classista” (Boff, 2009c, p. 24). Esse desenvolvimento desigual gera diversas violências e, nesta perspectiva, Boff (2009c) encara a pobreza e a miséria como questões ecossociais e o sistema capitalista como o responsável por esses problemas. Para o autor, o atual sistema é profundamente antiecológico e promove o

¹¹ A estratificação social é a classificação dos grupos a partir da análise de suas condições socioeconômicas.

¹² “Quem era a burguesia? Eram os escritores, os doutores, os professores, os advogados, os juizes, os funcionários – as classes educadas; eram os mercadores, os fabricantes, os banqueiros – as classes abastadas, que já tinham direito e queriam mais. [...] A burguesia quase não possuía terras, mas tinha o capital [...] A burguesia desejava que seu poder político correspondesse ao poder econômico que já tinha. Era dona de propriedades – queria agora os privilégios” (Huberman, 1985, p. 160).

ecocídio e o genocídio à sombra dos processos de colonização profundamente violentos que sofremos.

Em todas as fases de sua realização histórica [o capitalismo] baseou-se e baseia-se ainda na exploração das pessoas e da natureza. No afã de produzir desenvolvimento material ilimitado, ele cria desigualdades entre o capital e o trabalho e entre quem está no mercado e quem não está. Disso deriva a deterioração da qualidade de vida em suas várias dimensões: material, psíquica, social, cultural e espiritual (Boff, 2009c, p. 31).

A história da humanidade é marcada por uma série de violências e dominações em busca de poder e o sistema capitalista se consolidou a partir dessas ações que transformaram a sociedade como um todo e a maneira de viver do ser humano. Por isso: “Em termos de produtividade econômica, esta transformação social foi um imenso sucesso; em termos de sofrimento humano, uma tragédia, aprofundada pela depressão agrícola depois de 1815, que reduziu os camponeses pobres a uma massa destituída e desmoralizada” (Hobsbawn, 2007, p. 78). Todos os setores da sociedade, inclusive as políticas educacionais, são definidos pelo modo de produção vigente e estão diretamente vinculados aos interesses da burguesia, que determina os rumos da sociedade:

Ao longo do desenvolvimento histórico, a capacidade de direcionar a sociedade ao atendimento de necessidades específicas torna-se cada vez mais concentrada entre as elites político-econômicas, detentoras da capacidade de controlar e manipular (embora nunca totalmente) inúmeros aspectos da grande massa de relações sociais, visando essencialmente garantir sua própria conservação e, assim, a conservação da divisão hierárquica da sociedade (Costa, 2018, p. 19).

Com as revoluções industriais dos séculos XVIII e XIX uma série de avanços tecnológicos aumentaram a capacidade produtiva das indústrias tornando a produção em massa possível e isso modificou ainda mais a economia e a sociedade. A automação das atividades fez surgir novas relações de trabalho, incluindo uma mudança na jornada do trabalhador da indústria que o obriga a manter um ritmo mínimo de trabalho ininterrupto. Além disso, prejudicou a classe trabalhadora ao gerar desemprego. Quando analisamos o comportamento humano ao longo da história observamos que uma característica que se consolida com o tempo e com a ascensão do sistema capitalista é o fato do ser humano não se satisfazer em possuir apenas o necessário para viver dignamente, buscando ao máximo possível tirar proveito do que puder obter, mesmo que isso comprometa ou inviabilize a sobrevivência de outros seres. Nesta lógica, a sociedade não vive em uma relação de igualdade; as classes dominantes, a partir da

exploração dos trabalhadores, buscam se manter nessa posição privilegiada e gananciosa, no topo da pirâmide social:

A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência (Marx, 2013, p. 809).

Na seção 3 abordaremos como os modos de cognoscer/conhecer o mundo (os olhos de conhecimento) determinam o desenvolvimento da nossa consciência de mundo e, fundamentadas nisso, as nossas ações. Por isso, Boff (2009c) defende a necessidade de uma ética socioambiental que impeça – ou pelo menos amenize – a injustiça social e a injustiça ecológica; o desenvolvimento de uma ecologia alinhada à realidade que vivemos. A crise na civilização contemporânea é tão grave que coloca em risco a nossa existência e isso merece a atenção da sociedade como um todo, demandando ações educativas urgentes para que possamos preservar a espécie e o planeta. Neste cenário, o autor denuncia que mesmo com a gravidade da situação que vivemos há mais investimento financeiro na corrida armamentista e na militarização do que na preservação do planeta e de seus ecossistemas. Por isso, os movimentos ecológicos buscam desenvolver a consciência coletiva sobre a sobrevivência do planeta e da espécie e transformar essa realidade alarmante.

As mudanças para o sistema de produção capitalista transformaram a experiência humana e sua maneira de produzir conhecimento de maneira substancial nos séculos XVIII e XIX mas ainda não conseguimos mensurar a dimensão dos impactos do que estamos vivenciando neste período da história da humanidade. A *Era da Informação* ou *Era Digital* (de meados do século XX aos dias atuais) trouxe avanços na computação e nos apresentou a inteligência artificial, a robótica, a internet e a criação do ciberespaço, abrindo possibilidades para a indústria e modificando novamente as relações sociais. O ser humano vem vivenciando algo nunca antes experimentado em seu cotidiano: um vínculo intenso e quase contínuo com as mais diversas tecnologias. Os smartphones, por exemplo, alteraram significativamente a dinâmica da vida humana e mudaram a rotina do ambiente de trabalho, do ambiente escolar, do ambiente familiar, transformando a realidade virtual em um contexto social e interativo. A tecnologia está cada vez mais entranhada em nossas vidas de maneira globalizada que parece irreal imaginar a experiência humana contemporânea desvinculada dessa realidade. Costa (2018) destaca que:

[...] ao longo da história diversos modos de produção foram organizados, inclusive modos de produção distintos coexistiram sem ou com mínimas interferências recíprocas, com o mesmo peso de influência sobre grandes massas humanas. Tal configuração constitui-se, na verdade, como uma regra ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, regra apenas superada fundamentalmente no século XX. Em outras palavras, do ponto de vista do modo de produção esta é, de fato, a primeira vez em que a humanidade como um todo encontra-se enquadrada em um mesmo tempo histórico (Costa, 2018, p. 24).

Em 2016, Klaus Schwab (1938 –), engenheiro e economista alemão e diretor e fundador do Fórum Econômico Mundial, lançou um livro intitulado *A Quarta Revolução Industrial*. Schwab projetou que em 2020 estaríamos vivenciando a Quarta Revolução Industrial, que estaria ligada às tecnologias disruptivas: inteligência artificial, *machine learning*, robótica, realidade aumentada, *big data*, nanotecnologia, biotecnologia, biologia sintética, dentre outras, mudando modelos de negócios e os mercados de trabalho. Utilizando estas tecnologias como fundação, a Indústria 4.0 – como também é chamada – interliga os mundos digital, físico e biológico e tende a ser totalmente automatizada a partir de sistemas que combinam máquinas com processos digitais. É a chamada “fábrica inteligente¹³”. Aparentemente já estamos vivenciando a Quarta Revolução Industrial, que vem com a automação de funções em massa e máquinas pensantes. De fato, a maior feira de tecnologia de consumo do mundo, a Exposição de Eletrônicos de Consumo¹⁴, nos antecipa anualmente tecnologias do futuro e algumas delas, como podemos observar, não parecem tão distantes (ou até mesmo já fazem parte) da realidade que vivemos: a rede 5G (a quinta geração da telecomunicação móvel) e Internet das coisas¹⁵; criptomoedas; realidade aumentada e virtual (metaverso); inteligência artificial (drones, robôs); versões artificiais de pessoas reais (avatars); carros voadores; carros autônomos; dispositivos de reconhecimento facial; lentes de contato com câmera; impressão em 3D; armazenamento de energia; computação quântica; gerador de água a partir da energia solar; óculos de realidade virtual; turismo espacial, para citar algumas.

¹³ Hoje, com a ajuda de algoritmos de inteligência artificial e com a tecnologia conhecida como *machine learning*, essas coisas irão “pensar” suas próprias ideias, baseando seu aprendizado em análises de dados e no comportamento de seus usuários (Khan; Rehman; Zangoti *et al.*, 2019).

¹⁴ A Exposição de Eletrônicos de Consumo (*Consumer Electronics Show – CES*) é produzida pela empresa que a criou, a Consumer Technology Association (CTA) e ocorre anualmente em Las Vegas, CA (USA). Disponível em: <https://www.ces.tech/> Acesso em: Abril, 2022.

¹⁵ A Internet das coisas (*Internet of things – IoT*) é um conceito que remete a uma geração de dispositivos ligados à internet, compartilhando informações através de nuvens virtuais.

A influência do modo de produção capitalista determinou a história da humanidade ao modificar sua forma de viver mas sabemos que os fenômenos sociais são dinâmicos e, por isso, a reflexão se renova com o tempo. Os impactos das transformações tecnológicas mais recentes no desenvolvimento humano e na aprendizagem ainda estão sendo descobertos e evidenciados mas podemos, desde já, refletir sobre alguns aspectos definidores dessa nova Era: 1) a velocidade deixa de ser linear e se torna exponencial; 2) a amplitude e profundidade das transformações modificam com velocidade não apenas a experiência humana mas também o perfil da raça, a sua essência; 3) o impacto é *sistêmico*. Por isso, precisamos discutir urgentemente a educação musical no mundo atual, compreendendo o seu impacto na formação do indivíduo e como a mesma pode dialogar com o contexto social contemporâneo, em que as práxis educativas sofrem transformações e também os sujeitos que delas participam.

O conhecimento compartilhado passa a ser especialmente decisivo para moldarmos um futuro coletivo que reflita valores e objetivos comuns. Precisamos de uma visão compartilhada abrangente e global sobre como a tecnologia tem mudado nossas vidas e mudará a das gerações futuras, e sobre como ela está remodelando o contexto econômico, social, cultural e humano em que vivemos. As mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história humana, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso (Schwab, 2016, p. 16).

Zygmunt Bauman¹⁶ (1925-2017), sociólogo e filósofo polonês que desenvolveu conceitos sobre a sociedade contemporânea, apresenta a *Modernidade Líquida* para nos ajudar a compreender a fluidez das relações do nosso tempo, a fragilidade dos laços humanos e os efeitos do capitalismo globalizado (Bauman, 2001). Na Modernidade Líquida em que vivemos a única certeza é a impermanência – das relações e da própria vida. O mundo tecnológico é fluido, dinâmico e corre em seu próprio tempo, um tempo veloz e valioso. Cada segundo é precioso e nesse ritmo as conexões são quase que imediatas pois é um tempo que tem pressa. Com isso, o tempo se reconfigurou e para acompanhar essa velocidade o ser humano modificou não apenas a sua maneira de interagir com as ferramentas mas também com os indivíduos que as operam. Somada à exposição gradual aos avanços tecnológicos e seus impactos no comportamento humano, a pandemia do coronavírus modificou drasticamente a experiência

¹⁶ Diversas obras do autor que discutem o ser humano no mundo moderno foram encontradas disponíveis online para download em PDF, a exemplo de: 1) Amor Líquido- sobre a fragilidade dos laços humanos; 2) Globalização: as consequências humanas; 3) Medo Líquido; 4) A ética fragmentada: ensaios sobre a moral Pós-Moderna; 5) Capitalismo parasitário; 6) Em busca da política; 7) 44 cartas do mundo líquido moderno [sobre educação e juventude]; 8) A cultura no mundo líquido moderno. Disponíveis em: <https://farofafilosofica.com/2017/02/24/zygmunt-bauman-em-pdf-31-livros-para-download/>. Acesso em: Abril, 2020.

humana. No que concerne à Educação, o isolamento social obrigatório suspendeu as aulas presenciais e transferiu para o ambiente virtual todas as suas interações de maneira emergencial. Beltrame (2021); Barros e Beltrame (2022) discutem, a partir do contexto de pandemia e pós-pandemia e de suas experiências empíricas ministrando aulas no ambiente virtual, o conceito de *espaço-tempo* do universo online:

Acredito que essa resposta poderia diminuir nosso cansaço neste tempo de pandemia: mudar a figura/fundo de nossas práticas. Pensar em práticas que sejam compatíveis com esse tempo virtual, que “escorre” pelas mãos, que não é palpável e que pede outro formato de concentração, de ser e de estar neste mundo (Beltrame, 2021, p. 91).

De fato, a noção de tempo se reconfigurou mas isso só foi possível a partir de uma transformação do próprio ser humano, de sua forma de interagir com um mundo apressado, de áudios acelerados e sem tempo a perder; um mundo ultrassaturado de informações. Portanto, no intuito de compreender como os processos de aprendizagem podem ser mais proveitosos nos diversos contextos devemos partir da compreensão do próprio sujeito, de suas características e inquietações e de sua nova forma de interagir com o mundo e com o conhecimento. Do ponto de vista sociológico/filosófico, essas transformações estão, cada vez mais, naturalizando as *relações líquidas*, aquelas em que os laços se diluem e escapam com facilidade, transformando-as rapidamente (Bauman, 2001; 2004). O ser humano é um ser relacional e seu desenvolvimento se dá na convivência com o outro. Ao incorporarmos características que nos distanciam e/ou nos blindam dos vínculos, estimulamos relações instantâneas, transitórias, superficiais e ignoramos aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento humano como a afetividade e a empatia.

Um estudo de Harvard (2015) sobre o desenvolvimento e a saúde humana intitulado *Study of Adult Development* (Estudo sobre o Desenvolvimento Adulto) iniciado em 1938 identificou que o fator que mais afeta os níveis de saúde das pessoas são os seus *relacionamentos*. Ter relações saudáveis pode aumentar em até dez anos a expectativa de vida e previne doenças cardíacas pois aumenta a produção de ocitocina, o hormônio que regula os batimentos cardíacos e a pressão sanguínea. Logo, a qualidade de nossos relacionamentos irá determinar a nossa saúde e felicidade. Na Modernidade Líquida que vivenciamos “[...] não apenas as relações amorosas e os vínculos familiares são afetados”, mas também a “[...] nossa capacidade de tratar um estranho com humanidade é prejudicada” (Bauman, 2004, p. 5). O mundo líquido moderno não favorece o vínculo profundo e isso afeta diretamente as relações

humanas e a educação pois interfere na relação que o indivíduo estabelece com o conhecimento. Além disso, do ponto de vista sociológico: “O bem-estar não pode ser apenas social, mas tem de ser também sociocósmico. Ele tem de atender aos demais seres da natureza, como as águas, as plantas, os animais, os micro-organismos, pois todos juntos constituem a comunidade planetária em que estamos inseridos, e, sem eles, nós mesmos não viveríamos” (Boff, 2009d, p. 13-14). Um sistema fragmentado molda um indivíduo fragmentado e uma perspectiva integrativa nos incita a compreender em profundidade a complexidade das relações.

Do ponto de vista psicológico, temos uma sociedade frustrada e adoecida: as relações não estimulam vínculos saudáveis e, com isso, grande parte dos sujeitos sofre de transtornos como depressão, ansiedade e/ou estresse. O isolamento social causado pela pandemia do coronavírus gerou uma sobrecarga que interferiu na saúde emocional e mental da espécie humana. De acordo com um resumo científico da Organização Mundial de Saúde – OMS¹⁷ (2022), estima-se em 25% o aumento nos problemas mentais e em comportamentos suicida na humanidade pós-pandemia, demandando esforços de prevenção, resposta e recuperação em todo o mundo. A pandemia gerou sentimentos de solidão, medo, tristeza e obrigou a humanidade a gerenciar o luto pela perda de entes queridos, o desemprego gerado pelas novas relações de trabalho, as preocupações financeiras, sequelas pós-contaminação, insônia, exaustão/danos psicológicos etc., levando a um aumento nos transtornos de ansiedade e depressão. A pesquisa realizada pelo Instituto IPSOS, encomendada pelo Fórum Econômico Mundial e divulgada pela BBC News Brasil (2021) destaca que a OMS já alertava sobre o crescimento dos distúrbios psicológicos há duas décadas mas houve um aumento nesses índices durante a pandemia e também nos de violência doméstica e uso abusivo de álcool e outras drogas.

O trabalho de Matias e Lima (2022), que discute a realidade pós-pandemia no Brasil, relata um notável descontrole emocional da população, com evidências de desgaste físico e mental e sensações de pavor e impotência. Os prejuízos da exposição irrestrita e excessiva às tecnologias já demandavam reflexões, como por exemplo os riscos psicossociais gerados pela sobrecarga sensorial das mídias sociais “na palma da mão”. No mundo virtual podemos ser quem quisermos, expor o que desejarmos e criar nosso próprio roteiro, tudo isso com economia de tempo e de energia através do automatismo das funções. Os “medidores” de aprovação social (curtidas, compartilhamentos, reações) geram uma sobrecarga ao condicionar o indivíduo a se

¹⁷ Do original: World Health Organization – WHO.

adequar aos padrões sociais estabelecidos e, por vezes, inalcançáveis. Contudo, o isolamento social e o estreitamento imprevisto e acelerado da relação do ser humano com o mundo virtual no cenário da pandemia – que tornou a internet a principal ferramenta de interação, aprendizagem, entretenimento, relacionamento, trabalho, divulgação, informação, ou seja, que ampliou a dimensão de seu papel na vida do ser humano – definitivamente aceleraram os danos psicológicos e, por isso, merecem um olhar crítico urgente.

Do ponto de vista neurocientífico, a aprendizagem acontece a partir dos vínculos que estabelecemos com os outros e com o conhecimento e as conexões neurais acontecem *em rede*. A cognição, ou seja, o processo de conhecer, ganha amplitude a partir da teoria dos sistemas vivos¹⁸, que vincula completamente a cognição à *vida*. A nova concepção de mente de Gregory Bateson e Humberto Maturana na década de 1960 e a Teoria Sistêmica da Cognição (Teoria de Santiago) de Maturana e Varela nos trazem uma abordagem sistêmica do processo cognitivo e uma nova compreensão sobre as diferenças entre *mente* e *cérebro*, como iremos discutir na seção 3.

De acordo com a teoria dos sistemas vivos, a mente não é uma coisa mas sim um processo – o próprio processo da vida. Em outras palavras, a atividade organizadora dos sistemas vivos, em todos os níveis da vida, é a atividade mental. As interações de um organismo vivo – planta, animal ou ser humano – com seu meio ambiente são interações cognitivas, ou mentais. Desse modo, a vida e a cognição se tornam inseparavelmente ligadas. A mente – ou, de maneira mais precisa, o processo mental – é imanente na matéria em todos os níveis da vida (Capra, 2006, p. 144).

Neste quadro, se o dinamismo moderno gerado pelo capitalismo contemporâneo e a pandemia comprometeram a maneira que o indivíduo se relaciona e também modificaram a forma que o mesmo interage com o conhecimento, precisamos renovar nossas reflexões sobre o processo de cognição, sobre os nossos modos de conhecimento. A educação musical institucionalizada, inserida no contexto do capitalismo globalizado, tem sua atuação fundamentada no modo de conhecimento desse sistema de produção: racional, conceitual, cientificista, mental. Mas a *mente* desse sistema não é compreendida sob uma perspectiva holística e sistêmica ou seja, surge hierarquizada e desconectada. Por isso, compreender o sistema capitalista e sua relação com o cognitivo – com a nossa maneira de conhecer/cognoscer o mundo – pode nos ajudar a traçar perspectivas e ações mais coerentes com o panorama atual.

¹⁸ A Teoria dos Sistemas Vivos será aprofundada na seção 3 deste trabalho.

Os seres humanos do mundo contemporâneo consomem informação a todo instante e a internet permite obter acesso a um volume incalculável de informações de maneira quase instantânea e global através de plataformas interativas de busca, softwares de computador, jornais virtuais, cursos e tutores online, bibliotecas virtuais etc. Com isso, a aprendizagem no mundo contemporâneo se reconfigurou, houve uma mudança nos valores formativos. Neste sentido, o documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (SCHOOLING..., 2010) alerta para a miopia cultural que estamos vivendo, em que a função principal da educação é preparar o aprendiz para ganhar dinheiro e não para o seu desenvolvimento pleno. Boff (2009b, p. 52), por sua vez, menciona a *religião de mercado*, que promete felicidade, vida e sentido ao ser humano atual. Na religião de mercado ocorre uma *fetichização* da mercadoria e a ética que a rege é a de atender aos interesses privados dos sujeitos. O interesse privado se sobrepõe ao interesse social com a promessa de alcançar a felicidade. Inicialmente os aprendizes buscavam, através dos mestres de ofício, adquirir *sabedoria*. Em seguida, o que era sinônimo de sabedoria se tornou *conhecimento*, a ser buscado com os professores. No contexto contemporâneo, a busca é por adquirir *informação*¹⁹, dando sinais do *capitalismo cognitivo*²⁰ que se instaura, onde o conhecimento é visto como produto.

O capitalismo cognitivo é um movimento dentro do capitalismo contemporâneo que consiste na mercantilização do conhecimento e de outros produtos do trabalho do conhecimento; não é uma substituição do capital industrial, nem uma profunda mudança de paradigma que servirá como a força opressora primária de uma economia fortemente povoada por trabalhadores do conhecimento. Em vez disso, é uma extensão do capital, facilitada pelo rápido desenvolvimento e proliferação da tecnologia de comunicação e pela crescente mercantilização do trabalho intelectual anteriormente improdutivo (Cunningham, 2015, p. 10, tradução nossa).

¹⁹ Segundo Costa (2018, p. 133): “Informação diz respeito a dados e fatos imediatos e superficiais sobre a realidade, necessariamente fragmentados e incompletos, enquanto que o conhecimento é cumulativo, totalizador e lança luz sobre as legalidades da realidade. Essa valorização da informação em detrimento do conhecimento condiz com o ultra-individualismo que caracteriza o capitalismo contemporâneo, com a apologia pós-moderna às individualidades, à efemeridade, à memória de curto prazo em detrimento de um conhecimento sólido e duradouro, em suma: à formação de futuros trabalhadores satisfeitos consigo mesmos e, conseqüentemente, com o mundo, com sua própria “flexibilidade” e com as condições mais precárias de vida”.

²⁰ O Capitalismo Cognitivo é o tempo da invenção e da inovação na ânsia de saciar consumidores insaciáveis de informação (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 187-201). Segundo Cunningham (2015, p. 2, tradução nossa): “[...] o capitalismo cognitivo traz implicações poderosas para a economia política e a educação contemporâneas. Outras variantes do capitalismo cognitivo são conceitos como conhecimento, informação e economia criativa e, embora cada um contenha elementos particulares, o capitalismo cognitivo serve como um termo útil para unir os componentes fundamentais dessas variantes”.

Cunningham (2015) traça a origem do capitalismo cognitivo a partir da teoria marxista, mapeando-o no cenário da economia política contemporânea e articulando suas implicações à universidade. O *capital* não é dinheiro, é uma relação social²¹. No capitalismo, o que representa o capital vai se redefinindo com o tempo e no capitalismo cognitivo o conhecimento se torna produto. A diferença entre adquirir conhecimento e adquirir o “conhecimento-mercadoria”, traduzindo literalmente a expressão *knowledge-commodity*, é a relação social por trás. O conhecimento como produto se diferencia no seu fim, no seu objetivo, que é o acúmulo de conhecimentos e habilidades especificamente para atuar nos campos de trabalho. O capitalismo cognitivo promove uma mercantilização da educação, transformando experiências educacionais em “pacotes de conhecimento”.

O que torna o capitalismo cognitivo um desenvolvimento tão profundo na acumulação capitalista é sua capacidade de transcender seus limites. Informação e cultura brotam continuamente; os seres humanos irão, dentro e fora dos sistemas educacionais, buscar e gerar mais informações. Comoditizar a experiência universitária é talvez o mais próximo que as forças do capital chegarão de realizar um capitalismo sem limites (Cunningham, 2015, p. 6, tradução nossa).

Além disso, o capitalismo cognitivo trava uma luta de classes ao tornar o conhecimento *poder*. Se o conhecimento é poder, na lógica da pirâmide capitalista nem todos devem ter acesso à educação plena já que o desenvolvimento da consciência e da capacidade de reflexão crítica de um sujeito é potencializada através da educação. Quanto menos conhecimento um sujeito tem, mais fácil de ser manipulado e tornar-se massa de manobra para quem tem poder e domina o capital. Por isso, ao invés de investir na educação pública, o topo da pirâmide prefere manter os seus privilégios. O sistema busca garantir a sua manutenção e a divisão do trabalho que sempre fez parte do sistema de produção capitalista continua sendo um espelho da hierarquia social. Neste contexto, a lógica capitalista que rege a educação e a construção dos currículos tem interesses que pouco parecem vinculados ao desenvolvimento humano em potencial já que o modo de produção tem outras prioridades e isso afeta todos os setores. Vivemos sob uma névoa que nos impede de enxergar o que de fato importa na formação humana e na

²¹ Cunningham (2015, p. 3, tradução nossa) destaca que: “O capital é uma relação social que estabelece conexões entre as várias marcas do sistema capitalista: o trabalho, os meios de produção, as mercadorias etc. Portanto, quando consideramos as bases do capitalismo cognitivo como uma extensão das reflexões de Marx feitas a mais de 150 anos, testemunhamos que o próprio capital é um conceito cognitivo socialmente construído. Ao considerarmos mais profundamente o capitalismo cognitivo, devemos entender que não é simplesmente uma construção contemporânea fomentada, entre outras coisas, pela explosão das tecnologias de informação e comunicação, mas sim a expansão de uma faceta cognitiva que tem sido constitucional ao capital desde o seu início”.

aprendizagem; o sistema não atua sob uma perspectiva mais holística, em que cada um tenha a possibilidade de (re)conhecer e desenvolver o seu potencial e suas habilidades, desenvolver a consciência e viver em plenitude e em unidade com o universo.

A economia política capitalista, ao mesmo tempo em que se caracteriza por ser uma práxis dinamizadora da sociedade, revolucionando constantemente os meios de produção, impõe, devido a suas contradições estruturais, férreos limites materiais para a organização de uma sociedade que potencialize o livre desenvolvimento da própria e inerente diversidade humana (Costa, 2018, p. 13).

Por isso, ao discutir as tecnologias e a mercantilização da educação superior, Cunningham (2015) atenta para a missão da universidade na estrutura do capitalismo, questionando a transformação da cultura em mercadoria. No mundo capitalista certamente devemos desenvolver ações formativas, especialmente na educação superior, que considerem o mercado de trabalho mas que não se limitem a isso. O capitalismo cognitivo acontece quando os processos de aprendizagem visam unicamente o capital. Daí a importância da universidade não se tornar um local de produção de “mercadorias de conhecimento” e de se questionar sobre quais os limites de suas propostas educacionais dentro do sistema capitalista. Com isso, não estamos defendendo um “pacote de conhecimento” tradicional e conservador mas um tipo de formação humana que ofereça condições ao indivíduo de se desenvolver e atuar no mundo de maneira harmônica: uma formação musical holística e articulada ao cenário em que vivemos. Nosso universo de estudo – o ensino superior – será descrito e analisado na seção 4 mas no cenário do capitalismo cognitivo exposto por Cunningham (2015) trazemos um questionamento: qual o papel da educação musical superior no século XXI e onde seus processos formativos se encaixam na linha do tempo: passado, presente ou futuro?

Ainda, Cunningham (2015) destaca a *reimaginação perpétua do capital*, ou seja, a habilidade do capital de se reformular para garantir a manutenção do próprio sistema. Como abordamos anteriormente, o capital não significa necessariamente dinheiro, ele representa o que tem valor/poder em um dado quadro histórico. Mas o sistema não faz isso sozinho, o sistema não é, por si só, criativo para inovar: as pessoas que o operam é que usam a sua criatividade para dar novos sentidos ao capital e isso faz com que o sistema permaneça em dominância.

Um dos mais poderosos elementos de sustentação do capitalismo, um elemento que contradiz a profecia dos teóricos marxistas que prevêem seu colapso, é sua criatividade. Contra suas dolorosas contradições, contra sua propensão à crise, o sistema capitalista, povoado de pessoas inteligentes em todos os estágios, é fortalecido por uma força criativa próspera. O capital nunca é uma única entidade estática. Em vez disso, é uma vasta gama de processos em fluxo perpétuo, cada um trocando de

pele para corresponder mais precisamente a um novo mercado, uma nova revolução tecnológica ou um novo paradigma produtivo. [...] O capitalismo cognitivo pode assim ser concebido como a ampliação de duas qualidades fundamentais do capitalismo industrial. A primeira é a capacidade revolucionária e criativa dentro da empresa capitalista que exige a reimaginação perpétua do capital. A segunda é a constituição do capital como relação social. E agora, há uma acumulação sempre presente não apenas de terra, trabalho e meios de produção, mas também de conhecimento. Pois não é a criatividade do capitalismo que desperta suas capacidades revolucionárias, mas a criatividade dos trabalhadores. Através das forças do trabalho e do capital, essa criatividade é colhida e processada, ressurgindo em processos produtivos e maquinários e, mais tarde, no capitalismo cognitivo (Cunningham, 2015, p. 3-4, tradução nossa).

O capitalismo é um sistema econômico caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, a busca pelo lucro e a alocação de recursos por meio de mercados e transações econômicas. Dentro desse sistema existem diferentes correntes e visões e o *neoliberalismo* é uma delas, com influência em diversas políticas econômicas ao redor do mundo. Segundo Boff (2009b), o neoliberalismo não é sinônimo de capitalismo mas é uma forma de pensamento econômico e político que influencia fortemente as políticas dentro do sistema capitalista. Ele se baseia na crença na redução da intervenção do Estado na economia e na promoção da liberdade individual, do livre mercado, da desregulamentação, privatização e na busca pela eficiência por meio da competição. O projeto neoliberal, uma nova roupagem do capitalismo, embora defenda o enfraquecimento do Estado também é baseado no sistema de mercado:

O neoliberalismo valoriza o individualismo, exalta o direito de iniciativa privada, exige a observância estrita aos contratos comerciais, impõe a todos a democracia liberal-representativa, o internacionalismo, no sentido do rompimento dos limites nacionais, e minimiza os conflitos de classe, pois, dizem os neoliberais, deve-se buscar uma colaboração entre as classes para permitir o funcionamento harmônico do mercado mundial. Mas se omite de dizer em benefício de quem se opera esse funcionamento (Boff, 2009b, p. 45).

Não há preocupação dentro desse sistema com a saúde e bem-estar (humano e ecológico). A ecologia profunda que iremos abordar na seção 3 e que fundamenta a perspectiva holística e biocêntrica da educação vem para otimizar e maximizar a qualidade de vida a partir de uma reflexão profunda. A situação atual em relação aos dilemas da civilização contemporânea, incluindo a crise climática, só irá mudar com uma tomada de consciência e com políticas públicas que materializem essas novas perspectivas. Por isso, é preciso um novo paradigma educacional, *civilizacional* nas palavras de Boff (2009b, p. 59), atento à realidade social que vivemos e à postura do ser humano diante da vida. Por isso, devemos permanecer

atentos ao fato de que nossas práxis educativas acontecem dentro desse sistema, daí a necessidade de entender seu funcionamento e suas repercussões na educação e na formação humana. No mundo líquido moderno, o que deve ser priorizado na educação? Se o conhecimento é passageiro, esta fluidez – ou fragilidade – seria um indício de uma obsolescência programada do conhecimento? É possível (e desejado) “conservar” o conhecimento? E, se não, o que ensinar e como estabelecer vínculos que viabilizem a consolidação de processos educativo-musicais holísticos, significativos e transformadores no cenário contemporâneo?

2.2 O FUTURO DO TRABALHO E O PAPEL DA ESCOLA

A escola é a instituição que fornece o processo de ensino com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. Uma perspectiva holística da educação implica em uma compreensão ampla também da *escola*, que vai além da instituição formal de ensino básico e abarca uma variedade de contextos e espaços de aprendizagem. Neste sentido, a metáfora de que “a vida é uma escola” é frequentemente utilizada para transmitir a ideia de que a vida, em seus variados espaços, oferece inúmeras oportunidades de aprendizado e crescimento, assim como uma escola. Logo, a educação quando vista como um processo contínuo que ocorre em diversos contextos e ambientes ultrapassa os limites físicos da escola tradicional e compreende, por exemplo, as Instituições de Ensino Superior pois estas oferecem oportunidades de aprendizado acadêmico, pesquisa, desenvolvimento profissional e pessoal em diversos campos de estudo. Por isso, nesta seção utilizamos o termo escola para discutir o ensino superior e as questões que esse ambiente de aprendizagem abarcam.

A educação superior lida com questões formativas e mercadológicas, preparando o indivíduo para a vida e para o exercício de sua profissão no mercado de trabalho. O mercado de trabalho do século XXI é pautado na economia capitalista e isso nos traz reflexões sobre a filosofia que embasa os processos formativos institucionalizados. Mesmo a partir de uma perspectiva neoliberal, os currículos dos cursos não formam para o mercado de trabalho, como iremos tratar na seção 4. É como se o tempo verbal da educação fosse voltado ao passado. Diante disso, como podemos nos preparar para o futuro do trabalho mesmo não estando articulados com o presente?

O Fórum Econômico Mundial²² de 2020 teve como tema *Sociedade e Futuro do Trabalho* e apontou os efeitos da 4ª Revolução Industrial no mercado de trabalho. A Indústria 4.0 deve afetar diversos setores até 2030 pois metade das atividades de trabalho podem ser automatizadas no mundo. Prevê-se que, por isso, algumas profissões sejam extintas, como engenheiros de software, advogados, contadores, pilotos e motoristas, médicos etc. De acordo com um relatório publicado pela *Dell Technologies* e realizado pelo *Institute For The Future* (IFTF) e 20 especialistas em tecnologia, negócios e acadêmicos ao redor do mundo, estima-se que 85% das profissões do futuro²³ ainda nem existam (IFTF, 2017, p. 14). Ao falarmos em “futuro”, estamos nos referindo à 2030, tendo sido a projeção realizada em 2017. Contudo, a pandemia do coronavírus comprimiu esse tempo tornando muitos desses trabalhos “do futuro” uma realidade. O trabalho remoto se popularizou e alguns setores, mesmo após o controle da pandemia, continuam aderindo a essa modalidade. Além das mudanças que temos observado no mercado de trabalho musical dos últimos anos (como o crescimento nos setores de produção musical e de eventos), o mercado virtual se tornou ainda mais intenso na pandemia. A performance virtual colaborativa (uma “reinvenção” da música de câmara) se tornou uma realidade durante a pandemia. Pela impossibilidade de fazer música em conjunto presencialmente, a prática coletiva virtual se tornou comum. Nessa modalidade, um músico grava a sua parte e o outro, com o auxílio da gravação inicial que serve como base, faz a sua performance colaborativa. Assim, diversos artistas “tocaram juntos” mesmo distantes pelo isolamento social. As *collabs*, como destacam Barros e Beltrame (2022) marcam a prática de conjunto assíncrona do período. Outra modalidade são as *lives*, espaços de música ao-vivo transmitidos virtualmente com uma possibilidade de abrangência absurda, em escala mundial e por vezes alcançando milhões de pessoas simultaneamente. Todo esse engajamento virtual movimenta um mercado que se apresenta para o músico e que ainda não foi incorporado pelos currículos.

²² Do original World Economic Forum, aconteceu em Janeiro de 2020 em Davos (Suíça).

²³ Apenas para citar algumas profissões do futuro, trazemos: programadores de entretenimento pessoal; cientista de dados *blockchain*; coaching [ensinar habilidades para a vida]; consultor de longevidade; detetive de sequestro de dados [combater ataques cibernéticos]; engenheiro de biologia sintética; engenheiro de carne artificial [interferindo diretamente no agronegócio e na pecuária tradicional]; fazendeiro vertical; gestão de moda para avatares [alfaiate digital]; gestor de sustentabilidade; hacker genético [profissional em alterar genes humanos para evitar doenças, levando à geração de super-humanos]; otimizador de tráfego de drones; facilitador de TI; *walker* ou *talker* para idosos; gerente de equipe humanos-máquinas; designer instrucional; gestor de E-learning; especialista em diversidade; consultor em transformação digital; humanizador de marcas e instituições [ativismo corporativo]; curador de Memórias Pessoais [envolvendo Realidade Virtual e Realidade Aumentada]; especialista em simplicidade; especialista em desintoxicação digital, para citar algumas (COGNIZANT, 2017).

Com a substituição do trabalho presencial pelo trabalho remoto na pandemia o profissional de música precisou se familiarizar com softwares de gravação/edição de áudio e vídeo, com o uso de microfones, aprender noções de marketing digital etc. pois o ambiente virtual se tornou a única opção de mercado de trabalho durante o isolamento tanto para a prática musical performática quanto para a educação musical. Sabemos que são necessárias reformulações para a atuação nesse ambiente online em contínua expansão mas, como mencionamos anteriormente, o aprofundamento neste aspecto não está nos limites deste trabalho. Nossa discussão se dá no sentido de traçar um panorama do cenário atual para compreender em quais aspectos a educação musical superior no Brasil considera as habilidades necessárias à formação holística do indivíduo e forma cidadãos autônomos e criativos que serão inseridos no mercado de trabalho.

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (Porcheddu, 2009, p. 667).

Para Garza (2009), o papel da educação é proporcionar a troca e o desenvolvimento humano e no cenário do aprendiz contemporâneo do mundo globalizado essas trocas acontecem em um ritmo acelerado e isso pode trazer tanto benefícios quanto prejuízos. O ambiente escolar contemporâneo já apresenta algumas características que simbolizam essa nova era: 1) a alteração da noção de tempo e espaço criou a sensação de falta de tempo: a agilidade das interações otimizou o tempo que elas levavam para se desenvolver mas isso não necessariamente nos deu mais tempo. A expectativa contemporânea é de que o indivíduo responda prontamente às interações que lhe são propostas e isso acaba gerando a sensação de falta de tempo diante da velocidade das informações; 2) a fluidez das relações causou um distanciamento fazendo surgir outras formas de relacionamento, incluindo o virtual. Espera-se dinamismo, instantaneidade e nesse cenário não há tempo para aprofundar e fortalecer os vínculos, que se estendem às relações de aprendizagem; 3) o abandono da ideia de fronteiras apresenta o mundo “na palma da mão”, gerando reflexões sobre a pluralidade de informações disponíveis e sua veracidade. Essas entre tantas outras mudanças têm-se refletido no campo da educação de tal forma que a incerteza e a insegurança colocam educadores em um estado

permanente de tensão e a escola em uma sensação de crise (Arnold, 2007; Arroyo, 2007; Toro, 2014).

Nesta perspectiva, o setor educacional precisa se questionar sobre a maneira de pensar e processar o conhecimento [musical] de indivíduos que já nasceram expostos a um volume incalculável e constante de informação; sobre como mediar o conhecimento de uma geração que já nasceu conectada e; sobre quais as atualizações necessárias ao ensino (novas estratégias de ensino e aprendizagem) para promover um processo formativo global do indivíduo que irá atuar em sociedade e no mercado de trabalho. A escola deve promover o desenvolvimento necessário à realização pessoal, cidadania ativa, inclusão social e emprego do indivíduo e o papel da educação não é o de proporcionar uma aprendizagem engessada mas de estimular o desenvolvimento da consciência humana.

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto (Porcheddu, 2009, p. 673-674).

Lidar com mudanças tão profundas nos níveis psicológico, afetivo e comportamental decorrentes da revolução tecnológica e de sua influência na dinâmica das relações humanas somadas ao cenário pós-pandêmico pode parecer frustrante tanto para o educador quanto para o educando quando utilizamos modelos de ensino pensados para realidades passadas e que não dialogam com os tempos atuais. Contudo, ainda que a fluidez das relações atuais possa nos dar a sensação da fragilidade dos processos educativos, devemos estimular e potencializar ações que valorizem os vínculos, as relações humanas e a propagação da vida, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem. O aprendiz é também um ser social e a sua maneira de se relacionar com o mundo em que vive afeta todos os setores de sua vida, inclusive o educativo. É importante compreender o aprendiz enquanto sujeito psicológico e social e estabelecer vínculos afetivos que promovam a construção de um ambiente educacional saudável, acolhedor e produtivo.

Os educadores, como produtores e transmissores da mercadoria do conhecimento, ainda têm uma participação (embora esteja sendo gradualmente reduzida) na forma como seu trabalho é realizado. Além disso, quando se considera a relação que o educador mantém com o conhecimento que possui, descortina-se uma poderosa epistemologia. Periklis Pavlidis (2012) abre caminho para essa epistemologia: “para que alguém ensine, deve estar em condições de refletir sobre os saberes dominantes em relação a toda a reflexão sobre a realidade social (sobre as necessidades,

problemas, contradições da época) e à compreensão das personalidades a quem ensina” (p. 46) (Cunningham, 2015, p. 10, tradução nossa).

Ainda, em um contexto em que temos máquinas que aprendem, em que a Inteligência Artificial vem ganhando espaço e, em alguns aspectos, até mesmo superando a Inteligência Humana, como potencializar, através da Educação Musical, a capacidade de aprendizagem do ser humano e como estimular o seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, afetivo, intelectual e social? Como a escola deve atuar a partir desse cenário e como a educação musical pode contribuir com a formação holística desse indivíduo? Como a área de Música tem reagido ao mundo tecnológico no sentido de refletir sobre a complexidade de formar musicalmente um indivíduo que vive e aprende neste meio e sobre a dimensão do papel da educação musical no mundo contemporâneo ultra-conectado? Quais os benefícios dos processos formativos atuais para os estudantes de música?

Neste sentido, é fundamental que o sistema educativo esteja antenado para compreender esse novo sujeito estudantil e que nós, educadores musicais, repensemos nossas práticas para que os saberes dialoguem com a vida cotidiana e permitam que o indivíduo estabeleça vínculos reais com o conhecimento, evitando que a aula de música seja um tempo vazio de sentido. Logo, devemos desenvolver propostas de ensino que busquem a formação integral do ser e não apenas a aquisição de conhecimentos de maneira desconectada e superficial (Gonçalves, 2007; Arroyo, 2007). A formação musical deve fazer sentido dentro da sociedade, da humanidade, da vida como um todo.

2.3 PERSPECTIVAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE

A pesquisa contemporânea em Educação Musical apresenta dentre as suas tendências a intenção de abarcar as diversidades e compreender os variados fenômenos musicais e seus protagonistas. Apesar da pluralidade de práticas, metodologias, espaços de atuação, objetivos etc. há um direcionamento coletivo para compreender a prática musical sob um olhar mais humanitário e desenvolvê-la a partir da percepção e do respeito pelo tempo e maneira de apreender do educando, aspecto que parece ser uma realidade cada vez mais almejada pelos educadores. A história da pedagogia é repleta de revisões e reformulações e os debates atuais da área de Educação Musical expressam o desejo de fomentar propostas educativo-musicais mais significativas, abrangentes, plurais, conectadas com os sujeitos; o desejo de concretizar

práxis que visem o desenvolvimento integral dos aprendizes e a formação de uma nova consciência para a Educação Musical. Dessa forma, as discussões acadêmicas atuais da área caminham no sentido de perspectivas holísticas, humanitárias, integrativas, contextualizadas, decoloniais, afetivas, que valorizem as relações dialógicas, o estilo motivacional do professor e a formação de indivíduos autônomos e criativos, na contramão de modelos de ensino hegemônicos, supremacistas, padronizados – seja em relação à sua filosofia, pedagogia, metodologia e/ou currículo (Borges; Penna, 2015; Gonçalves, 2017; Narita, 2015; Caregnato, 2015; Figueiredo, 2014).

Ao analisar a literatura encontramos diversos autores cujas ideias convergem, em algum grau, com a nossa, no sentido de pensar o indivíduo e a formação musical de maneira holística e/ou de articular os processos educativos à realidade contemporânea. Algumas estratégias metodológicas e pedagogias contemporâneas surgiram especialmente a partir do início do século XX com o intuito de oferecer caminhos formativos mais articulados à realidade. Nesta direção, as pedagogias ativas da Educação Musical trazem novas perspectivas, a exemplo das filosofias de Kodály, Dalcroze, Orff, Willems, Schumann, Koellreutter, George Self, Murray Schafer, John Paynter, Jos Wuytack, dentre outros. Discuti-las em profundidade foge dos limites deste estudo mas trazemos alguns aspectos que marcam essas propostas e que sinalizam um direcionamento para uma mudança de paradigma em nossa área, como a busca por: o fazer musical criativo e significativo; o aprender “fazendo”, compreendendo a arte a partir da relação desta com o indivíduo e do reconhecimento do papel da mesma no processo de construção humana, permeado de sentidos; o desenvolvimento integral do indivíduo através de uma conexão profunda entre música e movimento; a experimentação e a educação musical viva; as bases psicológicas da música; o desenvolvimento do sentido sensorial; a educação musical sob uma perspectiva integrativa com o cosmos; o questionamento e a improvisação/criação; o conhecimento integrado; dentre outros. Além disso, trazem em suas filosofias o entendimento da música enquanto parte fundamental da formação integral do indivíduo, estimulando a participação ativa e criativa do aprendiz, a vivência musical ampla, diversificada e consistente (Dauphin, 2015; Brito, 2015, Fonterrada, 2008; Mateiro; Ilari, 2009).

A crise educativa do final do século XX fez surgir novos paradigmas e modelos teóricos e ocasionou uma fragmentação no modelo integrado de Educação Musical, abrindo espaço para

o *cognitivismo*²⁴ se estabelecer na educação enquanto plataforma ideológica. Neste quadro, o ensino cientificista, mecanicista, fragmentado que rege o nosso sistema educativo tem incitado novas reflexões. A ideia de uma ciência construída que entende o ser humano dividido entre mente e corpo, como é o caso do cientificismo, tem gerado questionamentos e neste aspecto trazemos nossas críticas ao cientificismo. Porém, é importante esclarecer que essa crítica não se estende à ciência, uma ferramenta e processo fundamental para nos constituirmos como seres humanos melhores, mas à essa maneira de compreender e fazer a ciência. Inclusive, temas como a expansão da consciência e a cosmovisão holística que permeiam este estudo são discutidos a partir de uma perspectiva científica.

Com o avanço das tecnologias e as mudanças nas relações humanas e na aprendizagem é necessário pensar em novas perspectivas para o século XXI no cenário da globalização, da modernidade líquida, das profissões atuais (e do futuro) e do mercado de trabalho, mas também da crise climática e humanitária, do desmatamento, da exploração da natureza e do risco à vida. Nesta conjuntura, devemos refletir sobre a humanidade, a sociedade contemporânea e a necessidade de uma educação musical que promova o desenvolvimento humano por entender a importância de uma perspectiva holística na formação, onde o indivíduo é compreendido como um todo, como uma totalidade/parte de um sistema integrado e interdependente.

Segundo Campos (2000), o novo paradigma científico que fundamenta as propostas educativas atuais traz consigo a visão de uma totalidade em holomovimento²⁵, em que tudo está conectado em uma perspectiva integrativa. Logo, os conceitos de *educação* e de *educar* sofreram transformações e novas formas de ensinar – e também de aprender – surgiram. Em um mundo tão diverso como o nosso temos que tornar as realidades possíveis uma *possibilidade* na educação. A partir de uma visão totalizante precisamos compreender em quais aspectos a proposta educativa que utilizamos se alinha à realidade, aos nossos objetivos, às necessidades educacionais e à vivência musical dos aprendizes. Mais importante do que adotar um método específico é compreender que essas novas perspectivas trazem novas possibilidades. Todos lidamos com o conhecimento de uma maneira única e singular e um sistema educativo falha quando considera um único modo de conhecer/cognoscer o mundo como legítimo e pauta seus currículos em cima de uma perspectiva fragmentada e reducionista. Costa (2018) nos convida

²⁴ O *cognitivismo* é uma abordagem teórica que relaciona a mente com o conhecimento e será aprofundado na seção 3 deste trabalho.

²⁵ O conceito de holomovimento vem para substituir o pensamento mecanicista e fragmentado que rege o mundo ocidental, especialmente no que se refere à educação.

a considerar a educação musical no panorama da totalidade social e a enxergar com profundidade os impactos do modo de produção vigente na dinâmica da sociedade e no comportamento humano, incluindo as situações de aprendizagem. Para isso, é preciso uma epistemologia que promova não somente a racionalização dos problemas mas uma mudança radicalmente estrutural nos sistemas. É preciso refletir sobre o paradigma que fundamenta essas práticas e aos interesses de quem ele atende.

A multiplicidade de contextos educativo-musicais no mundo moderno e as diversas formas de vivenciar a música que coexistem nos mostram que não há uma única maneira, um modelo padrão, um método pronto para a educação musical. A variedade de propostas oriundas do multiculturalismo e da luta pela democracia nos mostram que a educação musical precisa ampliar seu espectro e fomentar ações de integração. Neste sentido, a área de Educação Musical vem buscando contribuir com um ensino de música plural e significativo e aumentando o diálogo com as mais diversas áreas do saber humano para entender como o indivíduo assimila e reconhece o saber no fazer musical. Todo processo de mediação de saberes é diretamente influenciado pela maneira do educando de apreender e atribuir significados aos conteúdos. Por isso, é preciso dar sentido à experiência musical promovendo um ensino de música significativo. Segundo Nassif:

[...] parece ser consensual hoje na educação em geral e na educação musical, em particular, que os processos de aprendizagem estão fortemente vinculados ao significado que determinado conhecimento possui para o aluno. No caso específico da música, se a sua aprendizagem depende de alguma forma dos modos como essa linguagem é significada pelos indivíduos, para que seja possível um ensino mais efetivo, precisamos saber de que maneiras a música, enquanto uma forma simbólica, engendra significados, ultrapassa o estatuto de mero estímulo psico-fisiológico e torna-se para as pessoas algo efetivamente “com sentido” (Nassif, 2015, p. 106).

Alinhada às perspectivas construtivistas e contextualizadas da Educação, a pesquisa em Educação Musical contemporânea tem como foco do processo educativo o *aprendiz*. Sem aprendiz não há aprendizagem e as reflexões acerca do papel da educação e do educando no processo de ensino e aprendizagem nos convidam a repensar o estereótipo do aluno que foi construído ao longo dos anos para que o mesmo seja percebido enquanto sujeito ativo no processo educativo e possa agir na construção da sua própria aprendizagem (Arroyo, 2007). Neste cenário, o educar é compreendido como um “[...] contínuo desenvolver, um transformar pela consciência, um pensar para atuar” (Campos, 2000, p. 22). O professor, enquanto um catalisador de ideias e não como um condutor, oferece o material necessário para que o aluno

cresça, aprenda e crie sem limitar suas capacidades. Logo, atua como um mediador de saberes que reconhece e explora a bagagem sociocultural dos alunos para que eles possam vivenciar a educação musical como um processo que ocorre de dentro para fora, permeado de sentidos individuais. Por isso, seu papel é ser um facilitador da aprendizagem, estimulando e direcionando o processo formativo para que o aprendiz construa o seu modo de perceber, conhecer e se relacionar com o conhecimento musical.

Outros trabalhos confirmam a necessidade de uma mudança de paradigma educacional, um novo olhar, uma nova forma de compreensão e de consciência na educação musical. Costa (2018) defende o desenvolvimento das potencialidades humanas latentes na formação musical, chamadas pelo autor de *capacidades ontológicas* e que correspondem às potencialidades inatas (potenciais genéticos) do ser humano que iremos abordar na seção 3. Logo, sugere uma educação musical adequada às potencialidades do ser social; Arroyo (2013) realiza a resenha de um dos livros de Estelle Ruth Jorgensen em que esta apresenta uma nova Filosofia da Educação Musical baseada no pensamento dialético de Paulo Freire; Narita (2015) defende uma educação musical libertadora baseada nas noções de aprendizagem informal de Lucy Green em conjunto com as relações dialógicas de Paulo Freire; Caregnato (2015) discute a autonomia e mobilização na aula de música, especialmente na Percepção Musical, a partir do olhar construtivista de Piaget.

Figueiredo (2014), por sua vez, defende a autonomia e o estilo motivacional do professor de instrumento musical – especialmente no contexto da aula individual – a partir de conceitos dos campos da Psicologia (Teoria da Autodeterminação) e da Educação (Pedagogia da Autonomia); Gomes (2015) sugere uma educação musical diferenciada do modo tradicional de ensino a partir do paradigma criado pela professora Susan O'Neill, o engajamento musical transformativo (*Transformative Music Engagement*, TME); Nassif (2015) aprofunda o conceito de Significação Musical para compreender como a música simbolicamente constrói significados para os sujeitos; Maffioletti (2017) traz os conceitos de Musicalidade comunicativa e Senso de eu para refletir sobre as relações intersubjetivas que permeiam a aprendizagem musical e a relação do ser humano com a música; Nogueira (2014) discute a experiência musical incorporada, que busca a integração mente-corpo sob o olhar da Psicologia Cognitiva e das Neurociências; Bertissolo (2013) aborda a relação entre música e movimento a partir das Neurociências; Louro (2019) discute conceitos da psicomotricidade, vinculando-os à educação

musical; Vanzela; Oliveira; Carvalho (2017) articulam a Psicopedagogia à Educação Musical, dentre outros²⁶.

Contudo, ainda que estejamos acompanhando um direcionamento de nossa área em promover práticas educativas mais abrangentes e melhor articuladas à realidade contemporânea, não encontramos na área de Música (e suas subáreas) uma abordagem à luz do Princípio Biocêntrico, sinalizando que essa articulação entre a filosofia da Educação Biocêntrica e a Educação Musical ainda não foi realizada. Por isso, cientes de que o mundo muda com o tempo e as práticas educativas vão, por consequência, sofrendo transformações, trazemos a perspectiva biocêntrica para apresentar um novo olhar para a educação musical do século XXI.

A base filosófica que rege a Educação Biocêntrica parece unificar nossas perspectivas ao congregar aspectos psicológicos, educacionais, psicopedagógicos, biológicos, neurológicos, sociológicos etc., convergindo na educação musical holística que acreditamos. Educar através da música é também formar para a vida, para a sociedade, para o mundo. Por isso, ao propor perspectivas para a educação musical estamos apresentando novas possibilidades, formas diferenciadas de perceber a música e seu ensino, estimulando uma tomada de consciência para que a realidade seja o ponto de partida para construir as práxis do futuro. Neste sentido, a proposta da Educação Musical Biocêntrica que é tema deste trabalho e que será apresentada na seção 5 vincula o Pensamento Biocêntrico à Educação Musical buscando intermediar o crescimento cognitivo do indivíduo mas também seu crescimento ético, moral, social e humano, formando-o para a vida. Sua filosofia pode, assim, ser estendida aos diversos níveis de ensino, transformando de maneira sistêmica os modelos de ensino dissociativos e gerando novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem musical.

²⁶ Na área de Educação também é possível encontrar trabalhos que defendem uma educação musical com essa perspectiva holística/integrativa/global, a exemplo dos trabalhos de mestrado de Justino (2017), que fala sobre uma educação musical humanizadora e de doutorado de Gonçalves (2017), que defende uma educação musical evolucionária integrativa.

3 PRINCÍPIO BIOCÊNTRICO, EDUCAÇÃO E MÚSICA

Atualmente há um direcionamento coletivo nas diversas áreas do conhecimento em prol de uma visão de mundo mais totalizante e integradora. A nossa visão de mundo determina quem somos e também os nossos pensamentos e ações, ou seja, a nossa forma de ser e estar no mundo. Desse modo, a literatura vem evidenciando os prejuízos causados pela visão fragmentada do homem ocidental e defendendo uma tomada de consciência sobre a filosofia de mundo que pauta as nossas ações diante da crise global na civilização contemporânea (Capra, 2006; Cavalcanti, 2000; Boff, 2009; Possebon, 2019; Toro, 2007). O principal dilema de hoje é como garantir a preservação da espécie e do planeta no cenário da exploração de recursos e combustíveis fósseis e das violências sociais que permeiam a humanidade. A espécie humana vem contribuindo continuamente com seu processo de autodestruição ao se desassociar da natureza e da totalidade do universo. Nessa direção, a ação humana está intencionalmente causando desastres que afetam o planeta e a população em nível severo, nos levando a refletir sobre a necessidade urgente de uma mudança de paradigma.

Apenas nos últimos dez anos, no Brasil, o processo histórico violento de degradação da humanidade pode ser percebido em diversos momentos: 1) Queimadas intencionais na Amazônia que ocorrem todos os anos, em especial incêndios na Chapada dos Veadeiros em 2017 e no Pantanal em 2020; 2) Crimes socioambientais em Mariana – MG em 2015 e em Brumadinho – MG em 2019 com ruptura de barreiras de resíduos em forma de rejeitos (lama tóxica) provenientes da mineração de ferro, causando impacto socioambiental severo: contaminação de rios, alteração do ecossistema do Rio Doce, morte de humanos e animais; 3) Vazamento de óleo (petróleo cru) decorrente da exploração petrolífera, que contaminou a água do mar de nove estados do Nordeste brasileiro no final de 2019 e início de 2020; 4) Assassinatos frequentes de povos indígenas e defensores da Amazônia para fins do agronegócio; 5) Ataque generalizado ao Meio Ambiente etc. Por isso, assuntos ambientais e sociopolíticos vêm causando impacto e preocupação no Brasil e no mundo nos últimos anos²⁷ e as discussões se desdobram em temas como ecologia, ética e justiça social, espiritualidade e transcendência,

²⁷ A Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou uma Agenda 2030, um plano para salvar o planeta contendo 17 ações para o desenvolvimento sustentável e dentre elas os temas: necessidade de preservação da fauna e flora; problemas de Diversidade Cultural – questões de gênero e respeito ao diferente; 4ª Revolução Industrial e Futuro do Trabalho; Imigração; Crise Climática; Resíduos plásticos e seu impacto na vida marinha; Ações políticas na Pandemia COVID- 19, para citar alguns. Para maiores informações consultar www.agenda2030.org.br.

saúde e bem-estar, dentre outros. Há anos temos discutido os efeitos da intervenção humana no meio ambiente como, por exemplo, as mudanças climáticas. Contudo, as mudanças de agora são mais drásticas e permanentes e diante da “ebulição global²⁸” que estamos vivenciando devemos direcionar as nossas ações para o movimento ecológico e para a sustentabilidade visando a preservação da vida.

A nossa sociedade desenvolveu padrões culturais dissociativos e o ser humano, ao se visualizar no centro do mundo e se reconhecer nesse papel de poder em que todo o resto gira em torno de si em uma perspectiva autocentrada, banaliza a existência de outras formas de vida e age como se o planeta devesse servi-lo. A história da humanidade é marcada por uma série de violências e dominações em busca de poder e a ascensão do capitalismo – o sistema de produção vigente – resultou em um modelo de sociedade estruturada na economia capitalista. Como mencionamos anteriormente, o teólogo e filósofo Leonardo Boff (2009d) tece críticas ao modelo de civilização do nosso tempo e afirma que, em função da meta de produção que rege o sistema capitalista, desenvolvemos ações antiecológicas. Isso exige uma mudança de postura, uma maneira de viver de forma harmônica com a natureza; exige uma reação a esse sistema que corrói e corrompe, uma expansão da consciência.

Mas o tipo de sociedade construída nos últimos 400 anos impede de realizar um desenvolvimento sustentável. Ela é “energívora”, montou um modelo de desenvolvimento que pratica sistematicamente a pilhagem dos recursos da Terra e explora a força de trabalho. As forças produtivas e as relações de produção são vistas atualmente como forças destrutivas e relações de produção de desequilíbrios ecológicos desproporcionais (Boff, 2009d, p. 13).

Neste sentido, considerando o dualismo/binarismo do sistema de produção vigente, a psicoterapeuta Raíssa Cavalcanti (2000) realça alguns prejuízos do ser humano fragmentado. Com a fragmentação o ser humano tende a expressar uma personalidade – ou *persona* – predominante baseada em um de seus *egos* e que não corresponde ao seu eu verdadeiro, à sua identidade, à sua unidade. Assim, fragmentado e desintegrado de si e do mundo, o indivíduo toma ações também fragmentadas. Rolando Toro (1924-2010), educador, psicólogo e médico-antropólogo define a *patologia do ego* como uma característica da sociedade de nossa época, causando uma inversão nos valores culturais contemporâneos e nos levando a refletir sobre os

²⁸ O secretário-geral da ONU (Organização das Nações Unidas) António Guterres afirmou em uma coletiva de imprensa em julho de 2023 que a era do aquecimento global acabou e que agora o planeta está na era da “ebulição global”. O termo, embora alarmante, traduz a urgência de promover ações globais que minimizem as consequências catastróficas da ação humana no meio ambiente, possibilitando assim a preservação da vida (Guterres, 2023).

limites da degradação do gênero humano (Toro, 2007). Corroborando com este pensamento, a educadora Elisa Possebon (s/d) menciona a patologia afetiva ostensiva que marca a sociedade contemporânea, evidenciando a *lógica do necropoder* que rege a nossa civilização (Possebon, 2019). De fato, o panorama atual comprova o perfil sistemático do ser humano de propagar cada vez mais uma cultura anti-vida, intolerante com a diversidade, motivada por ambições individualistas e despreocupada em estabelecer relações humanas saudáveis.

Nossa civilização tecnológica vive o mais grave erro político-filosófico, que consiste em centrar todas as suas ações numa concepção antropocêntrica. Pensamos erroneamente que os interesses humanos estão acima de tudo, inclusive da *vida*. [...] O erro de perspectiva é, hoje, catastrófico, dissociando o homem da natureza. Isto se pode verificar na destruição ecológica (Toro, 1988, p. 17).

A nossa visão de mundo orienta as nossas ações e, nesta direção, Boff (2009b) pontua que há uma ética (*ethos*) que pauta as ações humanas. Por isso, para que possamos conservar o planeta e a espécie precisamos compreender que a liberdade humana não pode comprometer a justiça tampouco gerar agressões e desigualdades. Logo, devemos direcionar nossos esforços em prol da sustentabilidade e desenvolver uma *ética da vida*, colocando-a como centralidade.

Em função da vida, para sua preservação e potenciação se ordenam todas as demais instâncias, forças, mecanismos e instituições da sociedade: a economia, a política, a cultura e a religião. O que tem futuro garantido é a vida, pois ela, fundamentalmente, não é nem temporal, nem vegetal, nem animal, nem humana. A vida é eterna. Veio do mistério do universo, passa por nós e retorna ao seio desse mesmo mistério vivo, fonte de toda a vida (Boff, 2009a, p. 79).

Enquanto esse sistema antropocêntrico permanecer dominante teremos consequências perversas e estaremos em risco. Nesse quadro, Boff (2009c) defende uma ética socioambiental que ajude a preservar o nosso equilíbrio natural e social (do indivíduo, da terra e do universo). Essa ética que o autor defende naturalmente se opõe ao naturismo e ao antropocentrismo pois não direciona seu foco para um dos lados: compreende que nem o homem deve estar a serviço da natureza e nem a natureza a serviço do homem; essas duas vertentes são interdependentes e, portanto, devem estar em equilíbrio.

Nesta perspectiva, o físico e teórico Fritjof Capra (1939-) defende uma mudança para um sistema de valores mais equilibrados, ecocêntricos. Em *A Teia da vida* (2006) o autor propõe “[...] uma nova compreensão científica da vida em todos os níveis dos sistemas vivos – organismos, sistemas sociais e ecossistemas” (Capra, 2006, p. 23). Com isso, reafirma sua preocupação com o meio ambiente e destaca que os problemas da humanidade são sistêmicos

pois são interligados e interdependentes. Segundo o autor, os problemas que vivenciamos são diferentes faces de uma única crise: de percepção. Devemos desenvolver uma consciência da realidade ecológica que nos circunda e é nesse sentido que Capra (2006) menciona a necessidade de uma *alfabetização ecológica*. Seu livro, originalmente escrito no final do século XX, expressa preocupações com o meio ambiente e a necessidade de compreendermos os princípios da ecologia (interdependência, fluxo cíclico de recursos, cooperação e parceria, flexibilidade e diversidade etc.) no intuito de salvarmos o planeta. Logo, entender as comunidades ecológicas pode nos ajudar a melhorar as comunidades humanas.

Naturalmente, há muitas diferenças entre ecossistemas e comunidades humanas. Nos ecossistemas não existe autopercepção, nem linguagem, nem consciência e nem cultura; portanto, neles não há justiça nem democracia; mas também não há cobiça nem desonestidade. Não podemos aprender algo sobre valores e fraquezas humanas a partir de ecossistemas. Mas o que *podemos* aprender, e devemos aprender com eles é como viver de maneira sustentável. Durante mais de três bilhões de anos de evolução, os ecossistemas do planeta têm se organizado de maneiras sutis e complexas, a fim de maximizar a sustentabilidade. Essa sabedoria da natureza é a essência da eco-alfabetização (Capra, 2006, p. 231).

A ecologia é a ciência que estuda a relação dos seres vivos e não vivos com o meio ambiente. Segundo Capra (2006, p. 43): “A ecologia – palavra proveniente do grego *oikos* (“lar”) – é o estudo do Lar Terra. Mais precisamente, é o estudo das relações que interligam todos os membros do Lar Terra”. O movimento ecológico vem ganhando espaço ao longo dos anos e gerando interesse nas mais diversas áreas de discussão. Boff (2009) nos traz algumas de suas tendências mais relevantes como as ecologias: *ambiental* – se preocupa com a preservação do meio ambiente; *social* – considera o ser humano e a sociedade dentro da natureza e luta por um desenvolvimento sustentável; *mental* – também chamada de *ecologia profunda* e envolve uma mudança de perspectiva e paradigma e; *integral* – a partir de uma perspectiva cosmológica compreende o ser humano e a própria terra de maneira integrada. As várias faces da ecologia (ambiental, social, mental e integral) mencionadas por Boff (2009) convergem na compreensão da necessidade de tomarmos ações mais efetivas de preservação do planeta.

Nesta direção, Capra (2006) discute a necessidade de mudança de um paradigma mecanicista para um paradigma ecológico e denuncia que a nossa sociedade tem mais valores autoafirmativos do que integrativos, refletindo significativamente na experiência humana. O princípio filosófico que rege a nossa vida e pauta as nossas ações traz consigo implicações morais. Os valores antropocêntricos, centrados no ego e nos interesses individuais regem a ação humana mas também, enquanto valores sociais, regem a ciência e, assim, a produção de

conhecimento. Segundo o autor, o pensamento mecanicista voltou a permear a sociedade na segunda metade do século XIX e marca o conhecimento científico institucionalizado, conforme discutiremos na seção seguinte (seção 4). O velho paradigma, a partir de uma abordagem mecanicista e reducionista, se preocupa em fragmentar para conhecer cada parte específica na ânsia de compreender o todo. O paradigma científico cartesiano tem como foco o conhecimento objetivo. Por outro lado, a ecologia mental/profunda é naturalmente contra o reducionismo e traz consigo essa visão integrativa. Sabemos que, ainda que a nossa intenção e direcionamento seja de buscar uma visão de totalidade não podemos abranger toda a rede de relações que permeia a experiência humana e o conhecimento científico. Porém, o paradigma com um viés epistemológico se preocupa em compreender o processo de conhecimento para, assim, gerar um conhecimento mais aproximado da realidade.

Nesse novo paradigma, a consciência da realidade que emerge é espiritual, ecológica, artística e ética, pois leva em conta os prejuízos que pode acarretar uma visão de mundo que dessacralize a natureza e separe a matéria do espírito, o imane do transcendente. É a noção de unidade e de inter-relação que pode conscientizar o homem de sua responsabilidade, pois qualquer ato afeta a totalidade. Essa abordagem é revolucionária porque pressupõe uma mudança na consciência coletiva e conduz a uma nova cosmovisão, uma nova epistemologia, uma nova ciência. Como a visão holística pode ser aplicada às mais diversas áreas do conhecimento, o movimento holístico por uma nova compreensão da realidade vem ganhando a adesão de muitos cientistas e teóricos (Cavalcanti, 2000, p. 107).

Essa visão de interrelação entre todas as coisas naturalmente direciona os debates sobre ecologia, ética e espiritualidade para a necessidade de consolidar um novo paradigma. Cavalcanti (2000) destaca o interesse das mais diversas áreas em discutir a unidade entre o conhecimento e a espiritualidade e a necessidade de considerar as experiências transcendentais e outras formas de consciência no cenário contemporâneo que vivemos. Por outro lado, a autora aponta que há um antagonismo entre ciência e espiritualidade no mundo ocidental pois a visão de mundo que rege a ciência é baseada no pensamento racionalista, no materialismo reducionista da visão positivista com ênfase no separatismo, no mecanicismo e com um pensamento fragmentador que predomina a civilização. É importante esclarecer que a espiritualidade não está necessariamente vinculada à religião e que há uma diferença entre as duas. A religião é uma teologia expressa em uma doutrina de interesses sistematizada e institucionalizada que direciona o pensamento e as ações dos que a seguem. A religião se materializa em espaços institucionalizados (como igrejas e templos, por exemplo) e molda o perfil de seus fiéis. Já a espiritualidade é pessoal, é a unidade entre o indivíduo e o que ele não

pode ver ou explicar; é uma relação que transcende o mundo visível e escapa a uma definição conceitual padrão. A espiritualidade é a capacidade de se reconhecer como parte integrante de um todo maior e de estabelecer uma relação harmônica com o cosmos.

A espiritualidade se caracteriza pela busca da paz interior, do desejo autêntico por uma relação significativa com os demais, com a natureza, com o mundo e com o universo, assim como pela firme intenção de se conectar com uma realidade transcendente. Pressupõe atitudes como o amor incondicional, a compaixão, a gratidão, o perdão, o reconhecimento do valor da vida, o sentido e o significado da existência e a abertura a uma dimensão transcendental (Garza, 2009, p. 151-152, tradução nossa).

O paradigma mecanicista que fundamenta a ciência não se sustenta quando tentamos, a partir dele, compreender a vida humana. Por isso: “Precisamos estar preparados para questionar cada aspecto isolado do velho paradigma. Eventualmente, não precisaremos nos desfazer de tudo, mas antes de sabermos isso, devemos estar dispostos a questionar tudo” (Capra, 2006, p. 26). O novo paradigma emergente é ecológico e também é conhecido como *paradigma holístico*.

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos) (Capra, 2006, p. 25).

3.1 NOÇÃO DE PARADIGMA HOLÍSTICO (UNIDADE/VIDA)

No cenário da civilização contemporânea o paradigma holístico vem trazer uma mudança de percepção, uma nova filosofia para inspirar o nosso ser e estar no mundo a partir da melhoria da relação entre unidade e vida. Segundo Cavalcanti (2000), o precursor do paradigma holístico atual foi Jan Christian Smuts (1870-1950), que buscou definir em seus escritos essa tendência holística integradora do universo:

A palavra holismo – derivada do grego *hólos*, totalidade – foi concebida por Smuts como a atividade sintética, organizadora e reguladora do universo, que explica todos os agrupamentos e sínteses estruturais nele existentes, desde o átomo e as estruturas físico-químicas até a personalidade humana, passando pelas células, pelos organismos e pela mente dos animais (Cavalcanti, 2000, p. 98).

Diversos aspectos contribuíram para a construção de uma consciência holística ao longo dos anos²⁹ e Cavalcanti (2000), a partir de estudos das áreas de Psiquiatria, Filosofia, Química, Física, Biologia, Matemática, Teologia, Geologia, Engenharia, Neurociências, Psicologia, Educação etc., pontua alguns. O conceito de hólón, por exemplo, desenvolvido por Arthur Koestler (1905-1983) também pode ser considerado um dos precursores da visão holística:

Hólons são, simultaneamente, todo e partes. Para Koestler, essas categorias, consideradas em sentido absoluto, não existem. O hólón apresenta duas tendências, aparentemente opostas, mas complementares: a tendência integrativa, que une a parte ao todo maior, e a tendência auto-afirmativa, que preserva a autonomia individual da parte. Todas as coisas, das mais simples às mais complexas, das moléculas ao [sic: aos] seres humanos, podem ser consideradas como todo porque são estruturas integradas e, ao mesmo tempo, partes de um todo pertencente a um nível maior de complexidade. Cada hólón afirma a sua individualidade para manter a ordem estratificada do sistema, mas também está sujeito às necessidades do todo (Cavalcanti, 2000, p. 105).

Para compreender a experiência humana é preciso pensar de uma maneira mais totalizante, integrativa, sistêmica e Capra (2006) discute essa mudança de paradigma a partir de concepções da física que oferecem uma nova visão da realidade. Os organismos vivos são diferentes das máquinas e o conhecimento científico deve reconhecer essa complexidade e singularidade. Por isso, “[...] tem emergido uma nova linguagem voltada para o entendimento dos complexos e altamente integrativos sistemas da vida”, que são dinâmicos e auto-organizativos e acontecem em rede (Capra, 2006, p. 19). Segundo Capra, a *Teia da Vida* (2006) é pautada na perspectiva de rede da ecologia, que compreende que existem redes dentro de redes.

A primeira e mais óbvia propriedade de qualquer rede é sua não-linearidade – ela se estende em todas as direções. Desse modo, as relações num padrão de rede são relações não-lineares. Em particular, uma influência, ou mensagem, pode viajar ao longo de um caminho cíclico, que poderá se tornar um laço de realimentação. O

²⁹ Cavalcanti (2000) discute o conceito de consciência cósmica (Richard Bucke/1837-1902), o reforço da percepção e intuição (William James/1842-1910), a relação entre a consciência humana e o processo evolutivo da Terra (Rudolf Steiner/1861-1925), a força sagrada ou numinosa (Rudolf Otto/1869-1937), o conceito de irreversibilidade (Alfred North Whitehead/1861-1947), a teoria holográfica (Dennis Gabor/1900-1979), o modelo holográfico para o funcionamento cerebral (Karl Pribram/1919-2015), o conceito de hólón (Arthur Koestler/1905-1983), o conceito de sintropia (Albert Szent-Gyorgyi/1893-1986), a nova teoria do caos (Ralph Abraham/1936-), a teoria de campos morfogenéticos e ressonância mórficas (Rupert Sheldrake/1942-), a “cura quântica” e saúde mental (Deepak Chopra/ 1947-), dentre outros. Para maior aprofundamento ver Cavalcanti (2000).

conceito de realimentação está intimamente ligado com o padrão de rede (Capra, 2006, p. 78).

Nesta perspectiva, o conhecimento científico também acontece em uma rede de relações pois atua em diferentes níveis sistêmicos. Enquanto o pensamento analítico/reducionista isola aspectos para entendê-los, o *pensamento sistêmico*, um movimento científico que percorreu diversas áreas³⁰ até chegar à Educação, compreende os organismos vivos como totalidades integradas e isso revolucionou o pensamento científico ocidental. Desse modo, o pensamento sistêmico é contextual pois situa no todo para compreender e vem propor uma mudança da ciência objetiva para uma ciência epistêmica, que gire em torno da natureza e das relações que se estabelecem entre o sujeito e o conhecimento humano (Capra, 2006).

O universo é composto de sistemas vivos dentro de outros sistemas. Se observarmos o nosso corpo, por exemplo, veremos que ele é formado de diferentes sistemas que permitem seu funcionamento (respiratório, circulatório, reprodutor etc.). Da mesma forma, estamos inseridos em um outro sistema – o sistema social – que, por sua vez, acontece dentro de um ecossistema e daí em diante. Neste quadro, alguns conceitos são fundamentais para compreender a organização e o funcionamento dos sistemas viventes. Capra (2006, p. 52) enfatiza as contribuições do médico, filósofo e economista Alexander Bogdanov (1873-1928) e do biólogo e filósofo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) sobre os sistemas viventes, revelando que, enquanto sistemas *abertos* são autônomos, auto-organizativos e respeitam uma “hierarquia da natureza” – mas não no sentido de dominação e controle e sim no fato de serem multinivelados.

Segundo Boff (2009, p. 72-73), os seres vivos, que também são sistemas abertos, são dinâmicos, “[...] com um equilíbrio continuamente sendo refeito mediante sua auto-organização e um nível cada vez mais elevado de ordem interna”. A auto-organização, que envolve a realimentação e a autorregulação dos sistemas abertos, surgiu na cibernética e logo se estendeu para outras áreas. Assim, foi estudada em diferentes sistemas nas décadas de 1960 e 1970 por Ilya Prigogine (Bélgica), James Lovelock (Inglaterra), Humberto Maturana (Chile), Francisco Varela (Chile) etc. Para Capra “[...] a auto-organização é a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados de equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não lineares” (Capra, 2006, p. 80). Os estudos das Neurociências e da Matemática

³⁰ Capra (2006) destaca que o pensamento sistêmico foi construído a partir de estudos da Biologia, Psicologia e Física Quântica e depois alcançou outras áreas de conhecimento.

sobre o cérebro e sobre as redes neurais comprovaram que, diferente dos computadores, os cérebros não atuam através de uma regra e as sinapses acontecem de maneira inesperada. Logo, o sistema nervoso também é auto-organizador:

Para o seu grande espanto, descobriram que, depois de um breve tempo de bruxuleio aleatório, alguns padrões ordenados passavam a emergir na maioria das redes. Eles viram ondas de cintilações percorrerem a rede, ou observaram ciclos repetidos. Mesmo que o estado inicial da rede fosse escolhido ao acaso, depois de um certo tempo esses padrões ordenados emergiam espontaneamente, e foi essa emergência espontânea de ordem que se tornou conhecida como “auto-organização” (Capra, 2006, p. 79).

As teorias sistêmicas desenvolvidas ao longo dos anos nos ajudam a compreender características do funcionamento dos organismos vivos. Os estudos da Biologia, Psicologia, Cibernética e etc. evidenciam que um sistema pode ser *organizacionalmente fechado* mesmo sendo *estruturalmente aberto* em relação ao seu fluxo de energia e matéria:

O *padrão de organização* de qualquer sistema, vivo ou não-vivo, é a configuração de relações entre os componentes do sistema que determinam as características essenciais do sistema. Em outras palavras, certas relações devem estar presentes para que algo seja reconhecido como – digamos – uma cadeira, uma bicicleta ou uma árvore. Essa configuração de relações que confere a um sistema suas características essenciais é o que entendemos por seu padrão de organização. A *estrutura* de um sistema é a incorporação física de seu padrão de organização. Enquanto a descrição do padrão de organização envolve um mapeamento abstrato de relações, a descrição da estrutura envolve a descrição dos componentes físicos efetivos do sistema – suas formas, composições químicas, e assim por diante (Capra, 2006, p. 134).

Para uma melhor compreensão da diferença entre organização e estrutura, consideremos o organismo humano – um sistema vivo: a organização segue um padrão (órgãos, sistemas etc.) embora a sua estrutura (a forma que o padrão se materializa) varie nos diferentes organismos (forma e tamanho dos órgãos, por exemplo). Capra (2006, p. 135) sintetiza em três dimensões conceituais alguns critérios interdependentes para o funcionamento dos sistemas abertos: a *autopoiese* (padrão de organização dos sistemas vivos); as *estruturas dissipativas* (estruturas dos sistemas vivos) e; o *processo vital* (processo por meio do qual a estrutura desenvolve a cognição).

O estudo do padrão tem importância fundamental para a compreensão dos sistemas vivos porque as propriedades sistêmicas, como vimos, surgem de uma configuração de padrões ordenados. Propriedades sistêmicas são propriedades de um padrão. O que é destruído quando um organismo vivo é dissecado é o seu padrão. Os componentes ainda estão aí, mas a configuração de relações entre eles – o padrão – é destruído, e desse modo o organismo morre (Capra, 2006, p. 77).

A autopoiese é um conceito que nasce na Biologia Celular e parte do entendimento de padrão nos sistemas vivos, que acontece em redes de processos. A partir do estudo aprofundado das características das células Capra (2006) descreve que todos os organismos vivos são autopoieticos já que seus menores componentes vivos são os mesmos: as células.

A autopoiese, ou “autocriação”, é um padrão de rede no qual a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede. Dessa maneira, a rede, continuamente, cria a si mesma. Ela é produzida por seus componentes e, por sua vez, produz esses componentes (Capra, 2006, p. 136).

A vida alterna entre ordem e desordem e as descobertas de Prigogine sobre a nova termodinâmica dos sistemas abertos evidenciaram características de um estado estacionário “[...] caracterizado por fluxo e mudanças contínuos” (Capra, 2006, p. 54). O químico e físico Ilya Prigogine (1917-2003) elaborou uma descrição detalhada de sistemas auto-organizativos em sua *Teoria das Estruturas Dissipativas*. Capra (2006) afirma que nos anos de 1960 Prigogine buscava compreender a estabilidade afastada do equilíbrio nos sistemas viventes. As estruturas dissipativas se revelam quando um sistema vivo atinge um ponto crítico de instabilidade. A dissipação, nesse contexto, é uma fonte geradora de ordem pois é a partir dela que o sistema irá conseguir se autorregular. Para Boff (2009, p. 73), as estruturas dissipativas são “[...] forças que levam a uma crescente desordem”. São essas estruturas que determinam a dinâmica dos sistemas abertos auto-organizativos. Ainda, Boff (2009, p. 68) pontua que: “[...] cada sistema se encontra num jogo de interação, numa dança de troca de matéria e energia, num diálogo permanente com o seu meio, do qual recebe, acumula e troca informações. Os sistemas são flutuantes e não estabelecidos de uma vez por todas”. No nosso organismo, por exemplo, há uma instabilidade nos processos metabólicos que varia de acordo com uma série de fatores (inclusive a interação com o meio) mesmo ocorrendo dentro de um fluxo uniforme:

[...] uma estrutura dissipativa viva, como, por exemplo, um organismo, necessita de um fluxo contínuo de ar, de água e de alimento advindo do meio ambiente através do sistema para permanecer vivo e manter sua ordem. A vasta rede de processos metabólicos mantém o sistema num estado afastado do equilíbrio e, através de seus laços de realimentação inerentes, dá origem a bifurcações e, desse modo, ao desenvolvimento e à evolução (Capra, 2006, p. 143).

James Lovelock (1919-2022), um químico da atmosfera, lançou uma hipótese da Terra como um sistema autorregulado. A autorregulação, por sua vez, é a capacidade de um sistema vivo de superar as suas instabilidades e se reequilibrar. Neste sentido, a hipótese de *Gaia* (que

significa *Terra* na mitologia grega) compreende a terra como um organismo vivo auto-organizativo que através de redes de laços de realimentação é levado à sua autorregulação com o entrosamento entre partes vivas e não-vivas: “[...] Lovelock reconheceu a atmosfera da Terra como um sistema aberto, afastado do equilíbrio, caracterizado por um fluxo constante de energia e de matéria” (Capra, 2006, p. 91). Logo, a evolução da terra é uma evolução da vida e a vida humana é uma expressão da história da Terra e do universo (Boff, 2009; Cavalcanti, 2000). Foi então desenvolvida a *Teoria de Gaia*, fruto de estudos de Lovelock em parceria com a microbiologista Lynn Margulis na década de 1970.

A teoria de Gaia olha para a vida de maneira sistêmica, reunindo geologia, microbiologia, química atmosférica e outras disciplinas cujos profissionais não estão acostumados a se comunicarem uns com os outros. Lovelock e Margulis desafiaram a visão convencional que encarava essas disciplinas como separadas, que afirmava que as forças da geologia estabelecem as condições para a vida na Terra e que as plantas e os animais eram meros passageiros que, por acaso, descobriram justamente as condições corretas para a evolução. De acordo com a teoria de Gaia, a vida cria as condições para a sua própria existência (Capra, 2006, p. 94).

A realimentação de um sistema acontece a partir do seu desempenho e é um padrão geral da vida. Ela pode ser definida como “[...] o transporte de informações presentes nas proximidades do resultado de qualquer processo, ou atividade, de volta até sua fonte” (Capra, 2006, p. 59). Desse modo, a realimentação pode ser de autoequilibração ou de autorreforço, para mudar ou permanecer no sentido da rota. Essa realimentação/reequilibração acontece nos organismos vivos, nos sistemas sociais e até nos ecossistemas: “Hoje, entendemos que os laços de realimentação estão presentes em todo o mundo vivo, pois constituem um aspecto especial dos padrões de rede não-lineares característicos dos sistemas vivos” (Capra, 2006, p. 61).

Nesse quadro, o paradigma holístico propõe a unidade entre o ser humano e a vida a partir de uma visão cosmológica e sistêmica. Nesta lógica, o universo é composto de várias partes que se inserem no Todo de maneira ordenada e hierárquica. Essas partes estão no Todo mas também *são* o Todo, ou seja, são interdependentes e interrelacionais.

A abordagem holística é uma reação à tendência para a separação e para o reducionismo que impede o homem de perceber a vida como um todo inter-relacionado, coerente e harmonioso. [...] Naturalmente, ela se contrapõe à visão dualista, mecanicista, compartimentada e fragmentadora que levou o homem à dissociação da percepção. A visão holística faz parte de uma tendência revolucionária de mudança radical da consciência, que vinha sendo engendrada há algum tempo e agora começa a provocar transformações visíveis (Cavalcanti, 2000, p. 105-106).

A visão holística da natureza humana traz uma consciência mais ampla sobre nossa integração com o cosmos – uma consciência cósmica. Assim, o ser humano (microcosmos) é uma totalidade/parte (*hólon*) do universo (macrocosmos). Ainda, na perspectiva holística: “O universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental; todas elas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia” (Capra, 2006, p. 48). Enquanto sistemas vivos, os seres humanos devem ser compreendidos de uma maneira global, integrativa. Na perspectiva dominante que rege o conhecimento científico criamos recortes da realidade e trabalhamos aspectos específicos na ânsia de compreender o Todo intimamente. Logo, a perspectiva holística traz uma nova consciência sobre os sistemas viventes e sua integridade.

Os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às de partes menores. Suas propriedades essenciais, ou “sistêmicas”, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das “relações de organização” das partes – isto é, de uma configuração de relações ordenadas que é característica dessa determinada classe de organismos ou sistemas. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados (Capra, 2006, p. 46).

Na perspectiva holística, o desenvolvimento da nossa consciência acontece a partir da nossa percepção, da nossa forma de conhecer o mundo e, no que concerne à educação, o desenvolvimento da consciência é fundamental no processo de aprendizagem humana. Segundo Garza (2009):

O termo consciência deriva do latim (*cum scientia*) *conscientia*, que literalmente significa “com conhecimento”. A partir deste significado, a consciência se define como a capacidade do sujeito para perceber seu mundo interior, quer dizer, para se dar conta do seu ser, seu estar e seu atuar no mundo, assim como do mundo exterior que nele se reflete (Garza, 2009, p. 58, tradução nossa).

A visão holística da consciência surge a partir de estudos que apresentam um conceito *holográfico* da consciência. Nesta perspectiva, a consciência é percebida como um holograma, uma unidade indivisível formada por *hólons* (totalidades/parte). Nesse contexto, a aprendizagem humana e a busca pelo conhecimento devem ser estudadas, analisadas e compreendidas sob essa visão de totalidade. Cada um de nós tem diversas formas de conhecer o mundo, de experienciar a vida, de desenvolver a consciência. Neste sentido, Garza (2009, p. 186) nos traz três modos – ou *olhos* – de conhecimento descritos por Ken Wilber (1949-), pensador e criador da Psicologia Integral, para ilustrar as diferentes formas de lidarmos com o

conhecimento a partir da nossa percepção: 1) sensorial (olho da carne) – atua na dimensão biológica e envolve os sentidos; 2) conceitual (olho da mente) – é a racionalização das informações e a criação das representações; e 3) contemplativo (olho do espírito) – envolve a nossa percepção transcendental. A autora, a partir de uma perspectiva holística, acrescenta um quarto olho do conhecimento, um outro modo de conhecer: 4) holístico (olho da experiência) – uma forma de conhecer de maneira integral, totalizante e não polarizada.

Cada uma dessas dimensões tem a sua função específica e o conhecimento significativo acontece quando a forma de conhecer se alinha ao que interagimos e gera um conhecimento que acontece de dentro para fora. Cada categoria, ou *olho do conhecimento*, também possui os seus limites e cabe ao educador fazer essa distinção para evitar a utilização de um olho equivocado. Por exemplo, se buscarmos analisar a estrutura composicional de uma peça musical a partir do *olho do espírito*, certamente terminaremos frustrados. Do mesmo modo, se tentarmos racionalizar a experiência transcendente olhando-a através de uma forma conceitual, ou seja, do *olho da mente*, estaremos usando um olho equivocado. Para Garza (2009, p. 190, tradução nossa): “Em termos da abordagem holística, cada um dos olhos do conhecimento constitui um hólón composto por um número infinito de hólons (totalidades/partes) que ao integrar-se vão construindo o edifício do saber”.

3.2 EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

A educação holística é uma abordagem pedagógica que considera o desenvolvimento completo do indivíduo, abrangendo não apenas o aspecto acadêmico mas também o emocional, social, físico e espiritual. Por isso, enfatiza a importância de reconhecer a singularidade de cada aluno e busca promover um aprendizado mais significativo e integrado.

A educação holística é uma cosmovisão que “[...] transcende o reducionismo do paradigma newtoniano-cartesiano” (Garza, 2009, p. 167, tradução nossa). Assim, considera a realidade como uma totalidade interrelacionada e interdependente e, nesta perspectiva, todo fenômeno deve ser compreendido a partir de seu contexto. Como discutimos anteriormente, o princípio holístico considera que a totalidade é formada por totalidades/parte, embora isso não aconteça a partir da mera soma das partes já que cada hólón (totalidade/parte) é interdependente e interrelacionado. Sendo cada ser vivo único, quando o indivíduo coloca a vida como centralidade potencializa a sua capacidade de desenvolver a consciência. Garza (2009, p. 179) destaca que a educação holística atua em cinco cenários em prol do desenvolvimento pleno da

consciência: 1) consciência cósmica – situar o ser humano no universo enquanto uma totalidade/parte interdependente; 2) consciência comunitária – construir uma *comum-unidade* (hólos) de aprendizagem que valoriza a diversidade e o estabelecimento de vínculos; 3) consciência social – favorecer o compromisso com “[...] a justiça social, defesa dos direitos humanos, a democracia, a paz e a ecologia”; 4) consciência planetária – perceber-se enquanto *cidadão do mundo*; 5) consciência espiritual/transcendente – a consciência que coloca a vida como centralidade.

Ainda, o ser humano é capaz de descobrir o sentido e a finalidade da vida a partir do conhecimento que desenvolve sobre si mesmo – o autoconhecimento – e sobre sua maneira de perceber o mundo. Neste sentido, a educação holística busca promover a *unidade* entre o indivíduo e seu atuar no mundo a partir do desenvolvimento de seus potenciais inatos e do descobrimento da sua essência original. Garza (2009) destaca dez princípios básicos desse novo paradigma educativo, a *Educação Holística*:

- O propósito da educação holística é o desenvolvimento humano.
- O ser humano possui uma capacidade ilimitada para aprender.
- A aprendizagem é um processo de experiência.
- Se reconhecem múltiplos caminhos para obter o conhecimento.
- Tanto o professor como o aluno estão em um processo de aprendizagem.
- Aprender sozinho pode ter um lugar em um ambiente de liberdade.
- Educar para uma participação democrática.
- Educar para uma cidadania global e o respeito à diversidade.
- Educação ecológica, uma tomada de consciência planetária.
- A espiritualidade é a experiência direta da totalidade e da ordem interna (Garza, 2009, p. 191-192, tradução nossa).

A perspectiva holística na educação se inspira em diversas correntes educativas e teorias sobre a aprendizagem que surgiram para questionar a **abordagem tradicionalista** da educação. As características da abordagem tradicional serão aprofundadas ao longo de todo o trabalho pois ressoam até hoje nos espaços de ensino institucionalizados e marcam os processos formativos: processo centrado no professor, ensino disciplinar, fragmentado e dogmático, aquisição de conhecimentos etc. Para Garza (2009), a educação, enquanto uma experiência de vida, deve transcender os sistemas convencionais de ensino já que o ser humano é um ser dinâmico, sempre em desenvolvimento, em um constante *vir a ser*. Então, a perspectiva holística, com seu caráter integrativo, caminha em uma direção oposta ao ensino tradicional:

[...] a educação holística se constitui como um novo paradigma que se enriquece com a tradição de múltiplas disciplinas e correntes de pensamento. Retoma o melhor dos sistemas educativos que o precedem ao considerar que todos estes foram desenvolvidos por tecelões e ceramistas experientes que ao longo do tempo foram

sistematizando uma trama multifacetada que não pode ser ignorada ou desconhecida pela riqueza tanto experiencial como de vínculos que oferecem. Desta perspectiva, defende a interdependência inerente da teoria, da experiência, da investigação e da prática que se encontram em constante evolução. Coloca o desafio de colaborar na construção de uma sociedade sustentável, ecológica, justa e pacífica, e reconhece que o ser humano tem fome de conhecimento, de significado, de autorrealização e de transcendência (Garza, 2009, p. 192-193, tradução nossa).

No final do século XIX e início do século XX ocorreu uma revolução educativa especialmente a partir criação da escola nova/escola ativa pelo pedagogo suíço Adolphe Ferriere (1879-1960). Diversas teorias psicopedagógicas surgiram na educação e, ainda que apresentem características distintas, convergem em ter como foco o desenvolvimento humano: teoria de desenvolvimento cognitivo (J. Piaget), teoria sobre aprendizagem significativa (C.R. Rogers), maturação, autorrealização e transcendência (A. Maslow), educação libertadora (P. Freire), aprendizagem social (L. Vygotsky), dentre outras. A doutora em desenvolvimento humano Ana Maria Gonzalez Garza, em *Educación Holística: la pedagogía del siglo XXI* (2009), realiza um estudo profundo e completo sobre as origens, influências e características da educação holística e, em uma perspectiva integrativa, sintetiza propostas teóricas e definições das abordagens psicopedagógicas mais difundidas na América Latina: o comportamentalismo e o neocomportamentalismo, o cognitivismo, o construtivismo e o humanismo³¹.

Entre os pontos de convergência se encontram: (a) os seres humanos mostram ritmos distintos em seu processo de desenvolvimento, (b) o processo evolutivo tende a ser relativamente ordenado, quer dizer, segue uma progressão lógica, gradual, contínua, lenta e florescente, e (c) a importância da dissolução das polaridades nos processos evolutivos (Garza, 2009, p. 170, tradução nossa).

A **abordagem comportamentalista** (*behaviorismo*) considera que a aprendizagem acontece a partir de estímulos e respostas e, com isso, tem sua ênfase na conduta e não no indivíduo propriamente. Segundo Araújo et al. (2019, p. 207): “O estudo do comportamentalismo acontece dentro da psicologia na linha teórica do Behaviorismo, que possui três tendências: Behaviorismo Cognitivo, Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical”. O fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936) com a *Teoria dos Reflexos Condicionados* abre a discussão sobre o caráter manipulável do comportamento e inspira os estudos do criador do behaviorismo metodológico, o psicólogo John B. Watson (1878-1958).

³¹ Discutir todas as abordagens pedagógicas existentes foge dos limites deste trabalho mas outras perspectivas também trouxeram um novo olhar para o processo educativo como as abordagens: Democrática, Freireana, Interacionista, Lúdica, Montessoriana, Sociointeracionista, Waldorf etc.

Watson encabeçou o movimento comportamentalista e o condicionamento nessa abordagem é feito a partir de reforços (positivos ou negativos) para obter o comportamento desejado. Na área educacional, o psicólogo B. F. Skinner (1904-1990) foi o responsável por incorporar o comportamentalismo ao ensino e aprendizagem. Skinner observou que todo comportamento operante gera uma consequência. Neste sentido, seu conceito de *Comportamento Operante* marca o behaviorismo radical quando transfere a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo consequente.

O comportamento operante é uma ação do organismo no meio e não meramente aquele eliciado pelos estímulos externos ao organismo, como acontece no comportamento reflexo. O comportamento operante pode ser considerado como uma unidade intrinsecamente intencional, pois os seres humanos agem no mundo e nesse processo modificam-no, por sua vez são também modificados pelas consequências de suas ações. Compreende-se, portanto, que o ser humano é ativo e encontra-se em constante interação com o ambiente (físico e social) (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 28).

A **abordagem neocomportamentalista** (*neobehaviorismo*), por sua vez, se situa entre a abordagem comportamentalista e a abordagem cognitivista. O psicólogo canadense Albert Bandura (1925-2021) traz a *Teoria Cognitiva Social* e a *Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade* (Bandura e R. H. Walters) para representar esse enfoque sócio comportamental com ênfase na aprendizagem observacional e na aprendizagem social. A aprendizagem observacional pode acontecer a partir do condicionamento ou através da imitação de um modelo. Em relação à aprendizagem social, Garza (2009) enfatiza o papel das variáveis sociais não apenas no direcionamento das condutas humanas mas também na formação da personalidade do indivíduo.

A **abordagem cognitivista** traz outro olhar e tem seu foco em fatores como atenção, percepção, memória, criatividade, enfim, aspectos da mente humana que interferem no processamento de informações e na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, “[...] a aprendizagem é resultado dos significados que o ser humano atribui para dar sentido à realidade que percebe e o mundo que habita, utilizando para isso todo o potencial mental que possui” (Garza, 2009, p. 249, tradução nossa). A *Epistemologia Genética* de Jean Piaget (1896-1980), por exemplo, busca explicar o processo de desenvolvimento intelectual do ser humano desde o seu nascimento até a vida adulta. À medida em que o indivíduo desenvolve sua percepção e consciência, avança em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem, nesta perspectiva, é considerada como um processo interno que não pode ser observado diretamente, mas que se manifesta através da transformação que ocorre especialmente na capacidade de uma pessoa para responder a uma situação particular (Garza, 2009, p. 248, tradução nossa).

Piaget também tem sua obra reconhecida por outras correntes e juntamente com o psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) são os principais representantes da **abordagem construtivista**, que “[...] está direcionada a uma busca epistemológica sobre como a realidade é conhecida e como ela é aprendida” (Garza, 2009, p. 272, tradução nossa). Na abordagem construtivista o aluno constrói o seu próprio conhecimento a partir das relações que estabelece entre o seu conhecimento prévio e o objeto de conhecimento que pretende conhecer. Neste sentido, o conhecimento é uma construção cotidiana e particular que ocorre a partir da interação entre os mundos interno e externo do sujeito.

A **pedagogia humanista** (abordagem centrada na pessoa) surge sob influência de pensadores como Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e concentra seu estudo nas particularidades e complexidades do ser humano. É incorporada à educação pelos psicólogos Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987), que defendiam a transformação interna do ser humano para combater os problemas sociais. A ação educativa desse novo paradigma é centrada no aluno, em seu desenvolvimento evolutivo. Com uma abordagem centrada no ser humano o principal objetivo da pedagogia humanista é a autorrealização.

Garza (2009) enfatiza que, ainda que diversas correntes educativas tenham surgido nos últimos dois séculos nenhuma delas é absoluta, cada uma apresenta novas reflexões e práxis que expandem os horizontes da educação. Por isso, a abordagem holística busca integrar diversas teorias por compreender que cada uma delas atende a uma das dimensões da natureza humana. Na visão holística, cada uma dessas propostas constitui um *hólon* (totalidade/parte).

A corrente psicanalítica se concentra no estudo dos elementos biopsicológicos; a abordagem comportamentalista se centra nos comportamentos, na aprendizagem e nos processos condicionantes; o humanismo enfatiza o mundo interno dos sentimentos, as experiências, as emoções, os afetos e as relações interpessoais; o cognitivismo se centra nos processos de conhecimento como uma função vital que implica uma reação no ser que conhece; o construtivismo declara a importância do processo através do qual o estudante constrói o conhecimento a partir dos conhecimentos presentes e passados; a proposta educativa social centra sua preocupação na incorporação do indivíduo na sociedade e a abordagem holística integra todos os itens anteriores e introduz a importância do desenvolvimento da dimensão espiritual no processo de desenvolvimento, autorrealização e transcendência (Garza, 2009. p. 170-171, tradução nossa).

A **abordagem holística** aplicada à educação surge com uma perspectiva unificada e sua filosofia se embasa na: a) corrente fenomenológica do filósofo e matemático Edmund Husserl (1859-1938), que surge para ampliar: “[...] o campo de estudo da consciência ao incluir a percepção, a intuição, a imaginação, a memória, o pensamento, as emoções e os sentimentos, em uma palavra, a validação da experiência integral ou holística” (Garza, 2009, p. 62, tradução nossa). A fenomenologia busca descrever e compreender a estrutura da consciência e a relação entre a consciência e o mundo, focando na experiência direta e imediata dos fenômenos.

Para Husserl, a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto consciência transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no plano empírico) ou constituir (no plano transcendental) os significados naturais e espirituais (Zilles, 2007, p. 218);

b) na cosmovisão de Teilhard de Chardin, que defende que o indivíduo desenvolve a consciência crítica a partir da evolução da consciência cósmica, autorreflexiva e livre sobre o mundo; c) nas tradições espirituais no sentido de interrelação entre toda a criação, unidade e multiplicidade da vida; d) na filosofia – ou sabedoria – perene, que integra a metafísica, psicologia e ética e compreende a realidade como multidimensional e; e) na psicologia transpessoal, no que concerne à integração e a uma perspectiva global (Garza, 2009).

Essa corrente psicológica [transpessoal] se caracteriza por um interesse especial e uma consideração particular pelo estudo e expansão do campo da investigação – empírica e científica dos estados de saúde e bem-estar psicológico, assim como uma clara intenção de alcançar uma compreensão mais profunda do chamado impulso transcendental e uma inquietude destinada a promover o desenvolvimento integral da consciência em suas dimensões bio-psico-social-espiritual (Garza, 2009, p. 175, tradução nossa).

Considerando as descobertas sobre a evolução da consciência e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento humano e os diversos modos de conhecimento, a educação holística busca otimizar a relação entre a consciência e a aprendizagem. O indivíduo desenvolve sua consciência a partir de suas experiências e vivências e cada um de nós vivencia experiências diversificadas, particulares e cheias de significados pessoais. Essas experiências são o que moldam o nosso ser e estar no mundo pois a partir delas definimos nossos princípios, valores, significados, objetivos etc. Logo, o sujeito cognoscente percebe e conhece o mundo a partir das interrelações que estabelece. Por isso, quando ampliamos a percepção da realidade alcançamos

um novo estágio de consciência. A aprendizagem integradora leva à expansão da consciência e na abordagem holística há uma tríade entre conhecimento, consciência e aprendizagem. Para a abordagem holística o indivíduo está sempre em um espiral evolutivo que vai percorrendo ao longo da vida à medida em que desenvolve a sua consciência. Por isso, o foco da educação holística é em facilitar o processo evolutivo da consciência e, assim, oferecer condições para a atuação harmônica do indivíduo na vida.

Disto se destaca que o objetivo final da educação holística centra-se na educação para a vida, na e para a liberdade e para a transcendência através de ações educativas dirigidas a promover e encorajar o processo evolutivo da consciência até a conquista da unidade através da diversidade (Garza, 2009, p. 178, tradução nossa).

Segundo Garza (2009) um dos pilares da educação holística é a *educação libertadora* do educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997), especialmente nos aspectos que defendem a relação dialética entre a teoria e a experiência e no entendimento de que a história é construída no cotidiano dos sujeitos através de suas ações. A autora aponta que a proposta educativa de Freire se direciona em cinco dimensões: 1) axiológica – relacionada aos valores e fins da educação: valores morais, éticos, estéticos e espirituais; 2) dialógica – defesa do diálogo democrático; 3) política – compromisso social, cultural e político: igualdade, equidade, justiça social, direitos humanos; 4) gnoseológica – conhecimento para o desenvolvimento do juízo crítico e da autonomia; e 5) metodológica – a educação como um ato de conhecimento integral: desenvolvimento e reformulação dos métodos de aprendizagem, estratégias e técnicas didáticas. Neste sentido, a didática da abordagem holística é integrativa e dialética, é plural. Com isso, busca a integração entre teoria, prática e experiência e é veementemente contra a fragmentação. Logo, se opõe à didática convencional/tradicional, utilizada majoritariamente como um instrumento rígido de controle e repressão.

Na didática holística o aprendiz tem participação ativa em seu processo de desenvolvimento, o professor atua como um facilitador/motivador da aprendizagem, o objetivo do processo educativo é a aprendizagem significativa, as disciplinas são compreendidas enquanto ferramentas de trabalho que auxiliam na construção de novos conhecimentos e o método de ensino é centrado no aluno: nos seus interesses, capacidades e dificuldades. Desse modo, a didática holística abarca alguns princípios fundamentais de sentido unificante: desenvolvimento integral, respeito ao ritmo do aprendiz, compreensão da educação enquanto uma *arte*, abertura à experiência, educação enquanto processo contínuo, integração de

conteúdos teórico-conceituais às habilidades técnicas e à experiência, educador como facilitador da aprendizagem (Garza, 2009).

A didática que emerge de uma práxis holística inclui funções, métodos, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem direcionados a promover a autorrealização das potencialidades e dinamismos humanos fundamentais, assim como a transcendência das fronteiras, polaridades e dicotomias (Garza, 2009, p. 210, tradução nossa).

A didática de um processo educativo depende da abordagem psicopedagógica escolhida e do desenvolvimento da consciência do educador, que exercerá influência direta sobre o desenvolvimento da consciência do educando, ou seja, “[...] sua cosmovisão, assim como os valores, atitudes, ideologia, crenças, experiências e sentimentos que delas se desprendem, influenciam de maneira importante na ação educativa que realiza” (Garza, 2009, p. 313, tradução nossa). Por exemplo, se o educador agir a partir de uma abordagem tradicionalista da educação o processo formativo não abrirá espaço para essas novas perspectivas já que as características da abordagem tradicional são quase que opostas às da abordagem holística.

Além disso, abordagem holística pode utilizar recursos didáticos variados como, por exemplo, as comunidades de aprendizagem. O desenvolvimento do indivíduo se dá na convivência com o outro, nas experiências e trocas. Assim, a comunidade humana, em uma perspectiva holística, atua como uma comunidade educativa. Aprendemos com o que vivenciamos e com o que observamos no mundo que nos rodeia. Um dia somos aprendizes, noutro compartilhamos nossos aprendizados e inspiramos outras pessoas. Logo, todos contribuímos com a aprendizagem coletiva, solidária e em comunidade. Na abordagem holística as comunidades de aprendizagem possuem um objetivo em comum ainda que celebrem a diversidade. Garza (2009, p. 215, tradução nossa) enfatiza que as comunidades de aprendizagem desenvolvem a capacidade do indivíduo de “[...] *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a comunicar e aprender a conviver*”.

Ainda, Garza (2009, p. 204-205) menciona algumas características da práxis educativa holística: reconhece os níveis evolutivos da consciência, respeita as diferenças individuais, estimula a participação ativa do aluno, valida as perspectivas das comunidades de aprendizagem etc. Neste sentido, a educação holística busca o desenvolvimento integral, a transcendência, a autonomia e a liberdade, a autorrealização etc. Por isso, para que a aprendizagem holística aconteça precisamos ter em mente alguns de seus princípios fundamentais: o processo é integral; o ser humano pode desenvolver a capacidade de aprender; quanto mais se aprende

mais a consciência se expande; a aprendizagem é contínua e individual; a reflexão tem o poder de causar transformações internas e, conseqüentemente, externas; a cada estímulo percebido pelo indivíduo e respondido, a consciência se expande; a percepção da realidade depende da consciência individual; o educador é um facilitador da aprendizagem (Garza, 2009).

Nesta direção, a educação holística considera a Teoria das Inteligências Múltiplas, que traz uma perspectiva diversificada sobre a compreensão da inteligência. O psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner (1946-) apresentou o conceito de *Inteligências Múltiplas* para argumentar que não existe uma única inteligência geral, como proposto no QI tradicional, mas sim diversas formas de inteligência. Cada pessoa tem habilidades diferentes em cada uma delas, que juntas formam um conjunto de habilidades cognoscitivas (inteligências) e que podem ser mais ou menos desenvolvidas durante a formação humana. Na educação holística as Inteligências Múltiplas têm um papel relevante pois essa abordagem visa reconhecer e nutrir os diferentes tipos de inteligência presentes em cada aluno. Ao invés de se concentrar apenas nas habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, como frequentemente enfatizado no sistema educacional tradicional, a educação holística busca incorporar a diversidade de inteligências no processo educacional.

Desse modo, as inteligências descritas por Gardner são: verbal/linguística, lógico/matemática, visual/espacial, corporal/cinestésica, musical/rítmica, interpessoal e intrapessoal/emocional e naturalista. Neste sentido, além de reconhecer as Inteligências Múltiplas de Gardner, a educação holística propõe mais duas categorias cognoscitivas que são imprescindíveis para uma ação educativa integral e transformadora, ou seja, mais duas inteligências: existencial e espiritual. A existencial “[...] conduz ao descobrimento do sentido global da vida” (Garza, 2009, p. 223, tradução nossa) e nasce do questionamento e da reflexão. Já a espiritual,

[...] contemplada como aquela que dá sentido a todas as inteligências, se manifesta em pessoas interessadas e comprometidas na busca pelos valores mais elevados ou valores universais, assim como no estudo das religiões e filosofias de vida. Se expressa a partir de ideias, pensamentos, sentimentos, atitudes, valores e comportamentos de comunhão (comum-união) com os seres, a natureza, o mundo e o universo. Se relaciona com percepções, imagens e símbolos universais, desfrutando das semelhanças e celebrando as diferenças individuais (Garza, 2009, p. 225, tradução nossa).

A aprendizagem na visão holística serve à integração e unidade da natureza humana – seu tema central é a vida em todas as suas manifestações. Assim, Garza (2009) destaca que o

seu principal objetivo é promover o desenvolvimento da consciência e, para isso, aflora as potencialidades humanas latentes a partir da integração de: 1) sensações (os sentidos); 2) entendimento (metacognição); 3) inteligência (inteligências múltiplas); 4) sentimentos (integração entre pensamento e intuição); 5) significação (aprendizagem significativa). O objetivo é formar indivíduos mais conscientes, criativos e autônomos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma mais equilibrada e plena.

3.3 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

A Educação Biocêntrica é uma abordagem pedagógica que coloca o foco no respeito e na valorização da vida, tanto humana quanto a vida no planeta Terra como um todo. Essa abordagem visa promover a consciência ecológica, a sustentabilidade e a compreensão das interconexões entre todos os seres vivos. Logo, a educação biocêntrica é relevante em um mundo onde se torna cada vez mais importante tratar de temas como a preservação da natureza. Ela visa formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de agir em prol de um futuro mais sustentável e equitativo para todas as formas de vida do planeta.

Na busca por processos formativos integrativos, holísticos, plurais, a Educação Biocêntrica incita um novo olhar para nossas práxis educativas, compreendendo que a aprendizagem acontece com e a partir do indivíduo e, portanto, as relações humanas são a base de todo o processo educativo. Para a construção deste tópico, que estuda a Educação Biocêntrica desde sua origem, utilizamos como principais materiais bibliográficos a obra de Rolando Toro, idealizador do Princípio Biocêntrico, que inspira a Biodanza e a Teoria da Educação Biocêntrica. Logo, compõem este estudo os seus livros *Projeto Minotauro: abordagem terapêutica do Sistema Biodanza* (1988); *Biodanza* (2007); *La inteligencia afectiva: la unidad de la mente con el universo* (2014c); *El principio biocéntrico: nuevo paradigma para las ciencias humanas, la vida como matriz cultural* (2014b); *Biodanza y los 4 elementos* (2014a) e; *Teoria da Biodança: coletânea de textos* (1991). Além destes, as publicações da professora Elisa Gonsalves, que atuou diretamente com Toro na construção de um material essencial e único para a compreensão da dimensão educativa da proposta de Rolando, foram fundamentais para este trabalho: o livro *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico* (2009) e os textos: *Apontamentos biográficos sobre Rolando Toro* (2020); *Educação Biocêntrica: a vida como centralidade educativa* (2008); *Educação Selvagem* (2021).

3.3.1 Aspectos históricos da Educação Biocêntrica

A Educação Biocêntrica percorreu alguns caminhos até assumir a identidade que conhecemos atualmente. Por isso, para uma melhor compreensão dos princípios que orientam a Educação Biocêntrica partiremos do seu idealizador, identificando os conceitos teóricos que fundamentam sua proposta, conhecendo o seu percurso biográfico e ressaltando aspectos que influenciaram na construção da *Teoria da Educação Biocêntrica*. Ao nos familiarizarmos com a vida e obra de Rolando é possível compreender sua visão de mundo e suas ideias sobre a vida, sobre as relações humanas e sobre a educação.

Rolando Toro (1924 – 2010)

Rolando Mario Toro Arañeda, nascido em 1924 em Concepción (Chile), tem seu pensamento alinhado a um movimento em busca de uma nova perspectiva epistemológica, confrontando a cultura moderna com a cultura biocêntrica. Rolando Toro foi um educador, poeta, pintor, psicólogo e médico-antropólogo chileno que desenvolveu sua prática a partir de uma visão biocêntrica de mundo, que reconhece a vida como centro de toda a atividade humana. Aos 18 anos de idade, em 1942, tornou-se professor, num momento em que “[...] o sistema escolar chileno implantava um conjunto de políticas educativas experimentais, voltadas para uma pedagogia paidocêntrica, ativa e lúdica” (Gonsalves, 2020, p. 1). Nesta perspectiva, nos anos de 1944 a 1957 atuou como professor nas cidades chilenas de Valparaíso, Talcahuano, Pucuro e Santiago, trabalhando especialmente com crianças e dedicando-se a compreender e favorecer a relação delas com a natureza e com a sua criatividade artística. Em 1952, apreensivo com o contexto pós-guerra em que vivia e sentindo a necessidade de reestabelecer o contato com a beleza da vida e de transformar sua realidade pacificamente, Rolando Toro demonstrou o interesse em promover uma prática educativa diferenciada através da música e da dança, apresentando suas ideias sobre educação afetiva em diversas conferências universitárias (Soares, 2012). Sua intenção de unir arte, ciência e amor também aparece “[...] em uma carta de Toro para sua esposa, onde ele escreve sobre o seu imenso desejo de criar uma ciência rítmica com a intenção que esta provoque a musicalidade do ser” (Dias, 2013, p. 49).

Ao longo da década de 1960 Rolando atuou em diversas instituições: foi convidado a criar o Laboratório de Psicologia na Escola de Educação da Universidade de Concepción (Chile), desenvolveu suas atividades no Centro de Estudos de Antropologia Médica da Escola de Medicina da Universidade do Chile (onde atuou de 1965 a 1973) e no Centro de

Investigações Estéticas da Pontifícia Universidade Católica do Chile, onde ministrou, a partir de 1966, as disciplinas de Psicopatologia da Arte e Psicologia da Expressão e da Criatividade.

Na década de 1960 ocorre uma notável expansão da Universidade Católica do Chile, sob a liderança do filósofo e dramaturgo Raimundo Kupareo. Data desta época a fundação do Centro de Investigações Estéticas naquela universidade. A convite do próprio Kupareo, Rolando Toro ingressa no Centro como Chefe da Seção de Psicopatologia da Expressão Plástica. Este Centro ocupou um espaço inovador e foi projetado para realizar um trabalho entre professores e pesquisadores de diversas disciplinas, como Filosofia, Filologia, Estudos Literários, Artes Plásticas, Psicologia, História da Arte e Musicologia. Dentre outras atividades, destes pesquisadores tiveram o mérito de instalar a Estética no Chile como uma nova disciplina acadêmica, além de fundarem a Revista de Investigaciones Estéticas- Aisthesis (Gonsalves, 2020, p. 2).

Ainda na década de 1960 Toro desenvolveu pesquisas e investigações na Penitenciária de Santiago e no Hospital Psiquiátrico de Santiago, onde atuou como médico-antropólogo e, em suas experiências como psiquiatra, observou a relação da música com o psiquismo, estruturando seu trabalho no intuito de promover uma *humanização da medicina*. Foi nesse contexto que Toro utilizou diversas abordagens da Psicoterapia e, ao dialogar com outras áreas do conhecimento, propôs uma educação baseada em novas formas de aprendizagem vivencial, desenvolvendo suas primeiras investigações com música e dança. Em seguida, Rolando teve contato com a proposta de Jacob Moreno intitulada Psicodanza e logo se identificou. Ao incorporar suas ideias, criou o que ficou conhecida como a *Psicodanza de Rolando Toro* e logo passou a ministrar aulas de Psicodanza na Universidade Católica do Chile, em 1969. Em 1970 a Psicodanza de Rolando Toro passa a se chamar *Biodanza*. Ao mudar de nome a Biodanza assume também a sua identidade já que, ao integrar suas ideias e conceitos das Neurociências e da Biologia, a proposta de Rolando não correspondia sequer minimamente ao que havia sido proposto por Moreno. Dessa forma, a Biodanza não surge como uma variação da Psicodanza mas como uma ciência com identidade e características próprias. Ainda em 1970, Rolando Toro criou o paradigma biocêntrico, tornando-se reconhecido no mundo todo especialmente por sua utilização no Sistema Biodanza®.

Em 1973 Rolando Toro conheceu as ideias do musicoterapeuta Rolando Benenzon³² e, ao participar do processo de implantação da Musicoterapia no Chile, estreitou sua relação com

³² Rolando Benenzon (1939 –) é natural de Buenos Aires (Argentina) e é formado em psicanálise e técnicas psicodramáticas, atuando como médico psiquiatra, músico e compositor. O MBMT (Modelo Benenzon de Musicoterapia) é utilizado na Itália, Espanha, Brasil, Argentina, Bélgica, Grécia, Portugal e Chipre. Para outras informações visitar <https://www.centrobenenzon.com.br/>. Acesso em maio/2022.

a música. Em 1974 Rolando Toro foi nomeado professor emérito da Universidade Aberta Interamericana de Buenos Aires por utilizar o Sistema Biodanza no tratamento de pacientes mastectomizados. Com a expansão da Biodanza para a América Latina na década de 1970, Toro chegou ao Brasil em 1976, onde iniciou a formação de facilitadores de Biodanza nos estados do Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte e Bahia. Em 1989 Toro mudou-se para Milão (Itália), onde permaneceu por oito anos trabalhando com pacientes diagnosticados com Parkinson e/ou Alzheimer. Posteriormente, a Biodanza se expandiu para a Suíça, França, Alemanha, Inglaterra e Espanha. Em 1996 Rolando Toro criou a *International Biocentric Foundation* (Fundação Biocêntrica Internacional) e em 1998 voltou à Santiago (Chile), para integrar as diversas práticas da Biodanza existentes e dirigir as Escolas de Treinamento de Biodanza pelo mundo: América Latina, Europa, Estados Unidos, Canadá, Rússia, Israel, África do Sul, Japão, Austrália e Nova Zelândia. Toro disseminou suas ideias ao morar no Chile, Argentina, Brasil e Itália, buscando vincular o trabalho científico, acadêmico e artístico às suas experiências transcendentais, investigando a “[...] expressão do inconsciente e os estados de expansão da consciência” (IBF..., 2008). Em 2001 Toro foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz pelo seu trabalho com a Biodanza. Em 2006 recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Paraíba e, em 2008, de professor emérito pela Universidade Metropolitana do Peru, deixando-nos em 2010.

O Princípio Biocêntrico: um novo paradigma

Há vários anos a civilização moderna é regida pelo Princípio Antropocêntrico e é importante compreender os impactos dessa filosofia na ação humana e na conservação da espécie e do planeta. Ao longo da história da humanidade o ser humano buscou compreender o todo a partir de si, se colocando em uma posição central: a visão antropomórfica da origem do universo (cosmogênese) presente em diversas culturas e a teoria geocêntrica (Claudio Ptolomeu) são exemplos dessa percepção, que contribuiu com a visão de mundo antropocêntrica que experienciamos. Na seção 4, ao abordarmos a colonização, enfatizamos o quão cruel e violento foi esse processo de exploração, escravidão, expropriação etc. e, por isso, estamos alertas sobre o que a humanidade é capaz de fazer quando poder, domínio e riqueza estão em jogo.

Nossa sociedade é patológica e os fatos que temos observado no cenário atual comprovam o perfil sistemático do ser humano de propagar cada vez mais uma cultura anti-

vida, intolerante com a diversidade, motivada por ambições individualistas e despreocupada em estabelecer relações humanas saudáveis (Soares, 2012). Por isso:

É preciso uma educação emocional porque perdemos nossa capacidade instintiva de reconhecer a afetividade e suas qualidades em nós. O amor é o nosso principal alimento. Nossa cultura é patológica pela competição, pelo ódio, pela discriminação e pelo rancor que a perpassam. É uma cultura da morte e da destruição. Nossa sociedade é necrófita, até nas aparentemente banais fofocas. Se cultivarmos relações amorosas, inverteremos esse processo de dissociação profunda que há em nós e na sociedade, nas instituições, nas ciências, na filosofia, na religião, na economia, na política e na educação. Dissociamos corpo-alma, o conhecer e o saber, razão e emoção (Vecchia, 2005, p. 17).

O Princípio Biocêntrico não é apenas uma teoria, mas também um convite, uma proposta à ação (Toro, 2014b). Toro nos convida a participar do despertar da mente humana e do processo de expansão da consciência cósmica, percebendo a totalidade do universo do qual fazemos parte – onde somos, ao mesmo tempo, telespectadores e participantes – e potencializando a criação de vida dentro da vida. A vida no universo é onde o Princípio Biocêntrico se inspira. Neste sentido, Toro corrobora com a visão de Christian de Duve³³ do universo enquanto *polvo vital*, capaz de criar vida em qualquer lugar dele se dadas as condições propícias. Desse modo, no Princípio Biocêntrico, não mais o homem está no centro do universo, mas a vida. A vida inclui a natureza, a água, o ar, os animais, o cosmos, ou seja, a vida em todas as suas manifestações. A partir do momento em que a vida é colocada ao centro, a postura do indivíduo muda pois suas atitudes passam a ser geradoras de vida. O Princípio Biocêntrico configura-se, portanto, como “[...] um ponto de partida para estruturar as novas percepções e as novas ciências do futuro”, pois prioriza a vida e a poética da similaridade (Toro 1991, p. 35, tradução nossa).

O Princípio Biocêntrico tem como ponto de partida a vivência de um universo organizado em função da vida. Essa abordagem é biocosmológica e não antrópica, cosmológica nem teológica. De acordo com o Princípio Biocêntrico, o universo é um portentoso sistema vivente. A vida não surgiu como uma consequência de processos atômicos e químicos, mas é a estrutura guia para a construção do universo. A evolução do universo é, na realidade, a evolução da vida. [...] A partir do Princípio Biocêntrico a estratégia de mudança existencial muda. Os parâmetros do nosso estilo de vida são os parâmetros da vida cósmica. Isto quer dizer que nossos movimentos, nossa dança, [nossa música], se organizam como *expressões de vida* e não como meios para alcançar fins antropológicos, sociais ou político-econômicos. Nossos movimentos crescem no sentido nutritivo do processo evolutivo, para criar mais vida dentro da vida. Para resgatar vida ali onde é oprimida. Se as condições sociais e culturais

³³ Christian de Duve (1917-2013) foi um bioquímico belga que ganhou o Prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1974 por “[...] suas descobertas relativas à organização estrutural e funcional da célula” (NOBEL, s/d, s/p). Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1974/duve/facts/> Acesso em: outubro 2022.

são anti-vida, nossa proposta é a mudança desses sistemas, não a partir de ideologias ou ações políticas, mas restabelecendo em cada momento, com nossa própria vida, as condições para a nutrição da vida. Não nos interessa, portanto, a consistência ideológica de um homem, sem a consistência afetiva, o exercício do movimento-amor (Toro, 1991, pág. 34-35, tradução nossa, grifos nossos).

Toro possui uma visão de mundo holística e defende a unidade e diversidade do universo, em que as partes e o todo se influenciam. Ou seja, os sistemas vivos, apesar de sua autonomia, estão altamente condicionados pelos ritmos cósmicos e seguem padrões/ciclos: as variações biorrítmicas de plantas e animais variam de acordo com os ciclos das estações, os ciclos da lua influenciam nas marés, a recepção dos raios solares interfere no desenvolvimento dos seres vivos etc. Para dimensionarmos a profundidade dessas relações, as pesquisas realizadas por Rolando Toro sobre a influência da lua nas crises psicológicas com alucinação e delírio nos hospitais psiquiátricos destacam que não se trata apenas da intervenção dos reguladores do universo nos processos de desenvolvimento embriológico e morfogênético dos seres vivos mas também em seu comportamento. Por isso, compreender a relação entre o universo e a existência humana é também compreender esse indivíduo. Rolando Toro, a partir desse pensar abrangente, visava melhorar a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o universo como um todo, modificando sua maneira de ser e estar no mundo. Segundo Toro (1991):

O Princípio Biocêntrico infiltra todos os âmbitos da atividade humana. Se a pessoa está conectada com a vida, está automaticamente instalada em uma posição política: aquela de quem defende a vida e luta contra a exploração e a injustiça. Se o indivíduo está vinculado de centro a centro com o Princípio da Vida, experimenta a vinculação cosmobiológica, a antiga familiaridade com as pedras, com os pássaros, com o sol, com o mar. Se age a partir do Princípio Biocêntrico, pertence à Resistência Ecológica: quer os rios claros, transparentes (não poluídos), defende o respeito pela fauna e pela flora. Agindo a partir do Princípio Biocêntrico, este indivíduo é um pedagogo, um amante, um artista, um poeta (Toro, 1991, p. 33, tradução nossa).

Logo, o Princípio Biocêntrico é pautado na vivência de um mundo organizado em função da vida. A forma que o indivíduo percebe e atua no mundo afeta diretamente o mundo em que ele vive pois o ser humano age perante a vida de acordo com as relações pessoais e intersubjetivas que estabelece. Por isso, a partir de seus estudos, experimentações e reflexões, Toro criou um sistema de desenvolvimento humano pautado no Princípio Biocêntrico, um movimento em favor da vida: o Sistema Biodanza®.

Sistema Biodanza

O Sistema Biodanza, idealizado por Rolando Toro, é um sistema de integração humana que almeja a valorização/engrandecimento da identidade, a expansão da consciência (de si, do outro, do universo como um todo) e a superação de traumas do inconsciente pessoal ou coletivo a partir de uma reeducação afetiva, da renovação orgânica (autorregulação), da reaprendizagem das funções originárias da vida (instintos) e da promoção de vivências³⁴ integradoras. A Biodanza®³⁵, ou dança da vida, nasceu da experiência pessoal de Rolando e sua estrutura é fundamentada nas ciências da vida – antropologia, neurociências, psicologia e especialmente a biologia. Ao mesmo tempo em que Rolando expressava sua preocupação com o comportamento humano por causa de grandes tragédias da humanidade como a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto etc., ele havia vivenciado experiências de amor, pessoas preocupadas com o meio ambiente e com a preservação da vida. Logo, via nisso um caminho, uma alternativa para construir um mundo melhor e, ao estimular o autoconhecimento e a busca de si mesmo, gerava reflexões.

Do ponto de vista sistêmico é importantíssimo compreender que cada indivíduo ensaia diversos caminhos e muitas vezes entra, consciente ou inconscientemente, em zonas de destrutividade (entropia). Mas esses atos podem ser valiosos para reiniciar o contato com a própria identidade e dar um salto evolutivo (neguentropia). O caminho para a existência frustrada só se torna irreversível quando a dissociação de si mesmo é sistemática (Toro, 1988, p. 66).

³⁴ A *vivência* é a base da metodologia da Biodanza. A vivência é um gesto emocionado, uma experiência de vida passageira, que se dá no presente. Na Biodanza, as vivências são em grupo, guiadas por um facilitador e tem a finalidade de integração e desenvolvimento humano.

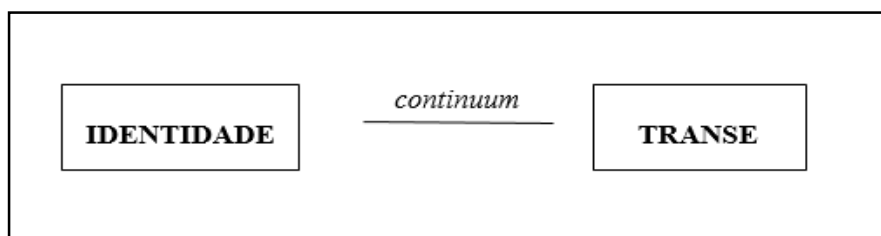
³⁵ Em 2017 a Biodanza® passou a compor o rol de Práticas Integrativas do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro enquanto estratégia de promoção de saúde e desenvolvimento socioemocional (Frasão, 2017). Para conduzir as vivências é preciso ser um facilitador com Formação em Biodanza, reconhecido pela Fundação Biocêntrica Internacional – *International Biocentric Foundation* (IBF...,2008). Seus paradigmas são: 1) Princípio Biocêntrico; 2) Princípio Neguentrópico de Amor e Iluminação; 3) Expansão da Existência a partir do potencial genético; 4) Progresso Biológico Autoinduzido; 5) Pulsação da Identidade; 6) Permeabilidade da Identidade; 7) O Ponto de Partida Autorregulador é a vivência. Segundo Toro (1991, p. 12): “Os sete paradigmas expostos estão tão intimamente correlacionados que poderiam configurar num só paradigma: O Princípio Biocêntrico”.

Identidade

A procura de si mesmo, denominada por Jung “Processo de Individuação”, é uma aventura que dura toda a vida (Toro, 1988, p. 11).

Segundo Toro, “[...] a *identidade* é o ponto de partida e o objetivo final” (Toro, 1988, p. 23). Ao longo da vida a nossa identidade vai se construindo, se definindo e sua plena revelação só termina com a morte. A identidade é aquilo que verdadeiramente somos, é a essência do indivíduo: “[...] a *identidade* de um indivíduo seria, portanto, o conjunto de suas características psicobiológicas que fazem dele uma criatura única, diferenciada e inconfundível. Em cada célula do indivíduo está o selo de sua *identidade*” (Toro, 1988, p. 20). A identidade nos torna diferentes, nos permite separar o que é nosso das coisas do mundo, fazer uma distinção entre eu, o outro e o mundo. A identidade é a expressão da vontade, é a consciência unificada de si mesmo. Por isso, a primeira configuração do Modelo Teórico da Biodanza é pautada em um *continuum* entre identidade e transe, sendo o conceito de transe substituído pelo de regressão posteriormente (figura 1).

Figura 1 – *Continuum* identidade-transe



Fonte: Toro, 2007, p. 112, tradução nossa.

A **regressão** – ou *transe* – é um estado alterado de consciência e é passiva, é deixar-se levar, é estar disponível para expor e lidar com as “máscaras” que temos, as *personas*; é perder-se no todo. Segundo Toro (2007, p. 167, tradução nossa), “o termo transe deriva do latim *transire* e significa ‘passar’ ”. É um estado de extrema receptividade em que a própria identidade sai de cena. Esse estado alterado de consciência vem acompanhado de modificações cenestésicas e permite o acesso a experiências e potenciais humanos profundos. No contexto da Biodanza, o transe é considerado um estado onde estamos mais abertos a sensações, sentimentos e à expressão espontânea. Durante esses momentos somos capazes de nos conectar

mais plenamente conosco e com os outros, promovendo a integração pessoal, emocional e social. Para Toro, o transe facilitado pela prática da Biodanza permite explorar a consciência de uma forma não convencional, muitas vezes levando a uma sensação de bem-estar e plenitude.

Existem vários tipos de transe: hipnótico, místico, de possessão etc. Até os sonhos são um tipo de transe. Rolando Toro explora o *transe musical*, em que “[...] o transe é induzido mediante um processo de identificação profunda com a música” (Toro, 2007, p. 167). Toro aponta que as fases de regressão são seguidas de períodos de crescimento e maturação. É como se com a regressão pudéssemos regressar às origens, fazer uma reciclagem. Na regressão tudo se equilibra, o corpo relaxa e nós, enquanto sistemas vivos, temos a capacidade de recuperar nossa estabilidade e equilíbrio orgânico em um processo de regeneração, de autocura, de autopoiese. A essência do indivíduo não precisa ser trabalhada, ela é ela mesma; só precisamos “retirar as capas” que impedem a identidade de se manifestar. Segundo Toro:

a. a *identidade* de um indivíduo só se revela plenamente em presença de outro; b. a relação amorosa reforça a *identidade*, ao mesmo tempo que a torna vulnerável pelo contato e os processos de fusão; c. a “via-régia” para compreender a *identidade* é o transe musical; d. a dança ativa o núcleo central da *identidade*: a comovedora vivência de estar vivo; e. sendo o movimento uma expressão profunda da *identidade*, a dança pode ser o instrumento apropriado para induzir modificações terapêuticas; f. o conceito de *identidade* é impensável quando separado do conceito de *regressão* ou de *desdiferenciação*; *identidade* e *regressão* são termos absolutamente complementares, formam um *continuum* psicobiológico pulsante e abarcam a experiência humana em sua totalidade; g. a *identidade* é permeável aos agentes externos afins, em especial à música (Toro, 1988, p. 23).

Potenciais genéticos ou Linhas de Vivência

A identidade se manifesta plenamente a partir da sua integração³⁶ com a expressão dos potenciais genéticos. Rolando Toro, ao observar o desenvolvimento de crianças pequenas, constatou que até aproximadamente os seis meses de idade os bebês começam a revelar características que herdamos da espécie humana e que podem, ao longo da vida, ser obstruídas, enfatizadas ou não plenamente desenvolvidas. Os potenciais genéticos ou Linhas de Vivência são cinco: vitalidade, sexualidade, afetividade, criatividade e transcendência. Esses potenciais são trabalhados na Biodanza de maneira holística pois, ao trabalharmos um aspecto, interferimos em outro: “A estrutura das 5 linhas de vivência é a encruzilhada da unidade

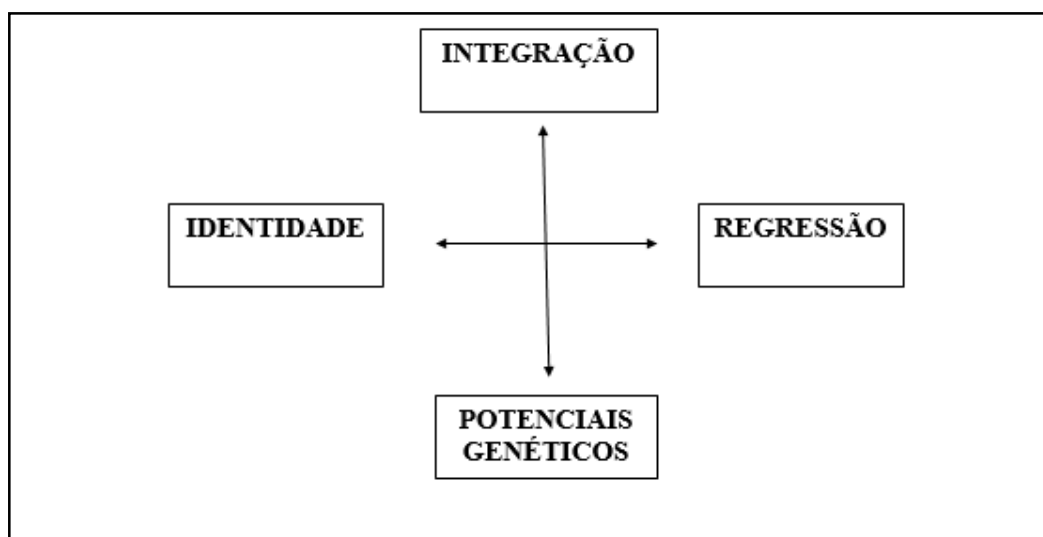
³⁶ A integração é um caminho que não tem fim e que sempre pode ser trabalhado.

psicossomática. [...] As linhas de vivência são os canais por onde há de circular a programação biológica em suas expressões vivenciais” (Toro, 1991, p. 315).

A **vitalidade** é saúde, energia, ímpeto vital e alegria de viver. Trabalhar a vitalidade nos ajuda a equilibrar a energia que gastamos com a que temos. A partir da equilibração do estado de saúde podemos trabalhar o tônus muscular para obter agilidade/presteza/prontidão ao invés de afobação, por exemplo. Toro (1991) aponta transformações notórias nos indivíduos a partir dos níveis de crescimento na Linha da Vitalidade: aumento notório da energia vital e da disposição à ação; integração motora: ritmo, coordenação, flexibilidade, fluidez, eutonia, elasticidade, unidade e harmonia dos movimentos; aumento das motivações para viver; auto regulação sistêmica; equilíbrio neurovegetativo (simpático-parassimpático); eliminação de sintomas psicossomáticos; renovação biológica; integração neuroendócrina; aumento da resistência imunológica (Toro, 1991, p. 116-117). A **sexualidade** enquanto potencial genético está relacionada ao prazer de viver e se configura como um modo de ser. Dessa forma, a sexualidade é compreendida de maneira ampla e desenvolvê-la permite que o indivíduo se conecte consigo e com os outros a partir do desejo em viver, do prazer e a da satisfação em viver. É a partir do desenvolvimento da **criatividade** que o ser humano se torna capaz de se expressar emocionalmente, de inovar frente à realidade, de criar alternativas para solucionar problemas. A criatividade nos permite descobrir coisas que não nos foram ensinadas, transcender a imitação. Trabalhar a criatividade em um processo de formação humana significa experimentar o inusitado, desenvolver nosso impulso criativo. A **afetividade** é amorosidade, é a capacidade do indivíduo de expressar seu amor à vida e aos outros seres através de seus gestos e ações, reconhecendo o outro como semelhante e identificando e potencializando o que os une – e não o que os segrega. A afetividade está relacionada à maneira de se inserir nas relações, de todos os tipos. Para o desenvolvimento deste potencial estimula-se a troca afetiva, o sentimento de afeto, solidariedade, companheirismo, a sensibilidade para dar e receber afeto. Por fim, a **transcendência** é a vinculação harmônica do indivíduo à totalidade a partir de uma mudança de consciência, que deixa de ser autocentrada e que se consolida a partir do desenvolvimento dos outros potenciais genéticos. Soares (2012, p. 31) define a transcendência como “uma vinculação natural do ser humano com todos os seres existentes, ou seja, com a totalidade cósmica, ao mesmo tempo que indica superar um limite”. Em outros termos, a transcendência permite ao indivíduo se desprender dos bloqueios mentais que afetam sua realidade e vivenciar de maneira espontânea a experiência musical, ultrapassando o ego e se identificando com a

natureza e com a essência dos outros seres. Para transcender é preciso haver uma mudança de consciência, é necessário abandonar a consciência autocentrada de si mesmo e, assim, desenvolver a capacidade de se vincular de maneira harmônica com os outros seres (Soares, 2012). A partir do modelo teórico elaborado pelo autor (Toro, 2007, p. 120), podemos sintetizar que a Biodanza trabalha a integração do indivíduo e o desenvolvimento de seus potenciais genéticos a partir do reforço da identidade e da superação de aspectos que impedem sua manifestação genuína (figura 2):

Figura 2 – Esquema de desenvolvimento no Modelo Teórico da Biodanza



Fonte: autoria própria (2022)

O Projeto Minotauro e a Educação Selvagem

O *Projeto Minotauro* é uma abordagem terapêutica do Sistema Biodanza e tem como necessidade e objetivo retomar nossa conexão com a vida. Segundo Toro (1988, p. 18), o Projeto Minotauro tem como objetivos: “[...] aumentar a conexão com a própria identidade e com sua base instintiva; reverter o processo de alienação cultural; superar os condicionamentos histórico-sociais; restabelecer o vínculo essencial com os processos de nutrição da vida (vínculo consigo mesmo, com o outro e com o universo)”.

Iniciei os primeiros ensaios teóricos do *Projeto Minotauro* há mais de trinta anos. Porém, a sua estrutura operatória é mais recente e surgiu dos laboratórios de vivência

em *Biodança*. Em torno de quatro mil pessoas participaram durante vários anos das experiências iniciais. À medida que surgiam as mudanças nos participantes, não só a nível psicológico-existencial, como também orgânico, eu ajustava os procedimentos, mudava a estrutura das sessões, eliminava desafios que resultavam ineficazes e registrava as reações posteriores ao *Projeto* (Toro, 1988, p. 12).

A figura do minotauro remete a “[...] uma imagem bestial que possuí, ao mesmo tempo, a força dos instintos primordiais e a inocência da natureza. O encontro com esta criatura ameaçadora é a tomada de contato com nossos instintos, a convivência com o mundo selvagem que há em nós” (Toro, 1988, p. 12).

Existe um medo generalizado a respeito dos instintos e, ainda mais, uma atitude de violência frente a qualquer manifestação do primitivo. Minha abordagem é a de salvar esta selva interior e realizar não uma ecologia da mente, no estilo de [Gregory] Bateson, mas sim uma ecologia dos instintos. É necessário olhar as manifestações instintivas sob uma perspectiva poética de exaltação da vida e da graça natural (Toro, 1988, p. 147).

Por isso, a Biodanza incentiva o enfrentamento e aceitação dos próprios medos, do nosso próprio minotauro, que deixa de representar um perigo e passa a ser visto como um símbolo de sobrevivência. Rolando aponta os grandes medos que limitam nosso processo de crescimento: medo de perder a identidade, medo de viver, medo do amor, medo do primordial, medo da expressão. De fato: “Em um mundo como o nosso, de fome e genocídio, de tortura e delação, em um mundo de abandono infinito, como é possível começar a dançar?” (Toro, 2007, p. 29, tradução nossa). O Projeto Minotauro propõe desafios para liberar a expressão de potenciais obstruídos e, nesta perspectiva, Toro organizou um quadro com base em seus estudos em medicina psicossomática. Ao descrever o desenlace existencial do medo, relacionou-o às doenças, que são uma forma do organismo expressar que há um desequilíbrio, uma desorganização, ou seja, que existem alterações neurovegetativas.

O *Projeto Minotauro* trabalha com a vasta rede dos medos humanos. Originariamente o medo é uma reação instintiva a perigos reais, vinculadas à respostas de luta, fuga e evitação. O medo, portanto, é um mecanismo de sobrevivência. No entanto, a cultura, com todas as suas normas, ideologias e tabus, perverte o instinto natural do medo, criando uma superestrutura de medos fictícios. Os medos culturais podem inverter o sentido natural do medo instintivo como mecanismo de sobrevivência. [...] Designei como *Árvore dos Medos* a rede sistêmica de medos humanos. A raiz da *Árvore dos Medos* é o “medo de perder a identidade”. Deste medo básico provém os quatro grandes medos de segunda ordem: *medo de viver*, *medo do amor*, *medo do primordial* e *medo de expressar os próprios potenciais*. Destes quatro medos nucleares derivam os medos de terceira ordem e, daí, os de quarta ordem. Todos os medos estão relacionados sistemicamente. O *Projeto Minotauro* está estruturado como um conjunto de desafios aos medos específicos de cada indivíduo. A raiz da *Árvore dos Medos* é o medo de perder a identidade, de desaparecer, ingressar no nada. O medo

de perder a identidade é paralisante, impede os movimentos de vida (caminhar, respirar, crescer); bloqueia o acesso ao amor (à intimidade, à entrega, ao orgasmo); paralisa a função do êxtase. O pavor de dissolver-se na totalidade mantém um estado de vigilância incompatível com o êxtase e o orgasmo. O medo de perder a identidade obstrui a criatividade e a expressão dos próprios potenciais (Toro, 1988, p. 75 – 76).

O processo terapêutico deve reforçar a saúde e no “[...] *Projeto Minotauro* o participante se transforma no protagonista de seu próprio crescimento” (Toro, 1988, p. 16). Ainda, o Projeto Minotauro (Toro, 1988, p. 142) possibilitou a Rolando realizar considerações bioquímicas e neurofisiológicas: “A conduta humana possui uma extraordinária plasticidade, apesar da forte programação genética que lhe serve de base. Isso torna possível uma forma de adaptação diferente em cada indivíduo”. Nesta perspectiva, Rolando queria uma educação que desenvolvesse os instintos que foram reprimidos ou bloqueados no processo civilizatório. A *Educação Selvagem* surge, neste contexto, como um parâmetro educativo que organiza as ações curriculares mediadas por vivências. Isso significa que vivência, sensopercepção e instinto são temas fundamentais – e inegociáveis – para o desenvolvimento da proposta de educação organizada por Toro. Rolando relacionou os instintos ao comportamento e estilo de vida e planejou exercícios que atuassem sobre o cérebro trino – vivencial (emoções), visceral (instintos) e cognitivo (racional), especialmente os dois primeiros (Gonsalves, 2021). A *Educação Selvagem* muda de nome ao longo dos anos e se torna a *Teoria da Educação Biocêntrica*, com ênfase nos instintos mas também no reforço da identidade e da integração.

Na Biodanza [e também na Educação Biocêntrica], portanto, a aprendizagem se propõe em três níveis: o cognitivo, o da vivência e o visceral, que estão neurologicamente relacionados e podem condicionar-se reciprocamente, ainda que possuam também uma forte autonomia. No caso de uma aprendizagem não abarcar os três níveis, os comportamentos relativos resultarão dissociados. Assim, por exemplo, uma pessoa *racionalmente* pode pensar em ter direito a exercer livremente a própria sexualidade, enquanto que *emocionalmente* pode sentir medo ou insegurança, e *visceralmente* pode sofrer de diarreia nervosa (Toro, 2007, p. 34, tradução nossa).

Nesta perspectiva, a Biodanza® permite cuidar de si mesmo, voltar-se para o interior através de um caminho progressivo. Por isso, “[...] mais que uma ciência, é uma poética do encontro humano, uma nova sensibilidade frente à existência. Sua metodologia promove uma sutil participação no processo evolutivo” (Toro, 1991, p. 26, tradução nossa). Ainda, a Biodanza®: “Constitui uma poética do vivente, fundada nas leis universais que conservam e permitem a evolução da vida” (Toro, 1991, p. 19, tradução nossa).

3.3.2 Conceitos e tendências da Educação Biocêntrica

A Educação Biocêntrica é uma teoria pedagógica visionária que entende que para salvarmos o mundo precisamos promover vida, modificando nossa maneira de enxergar o indivíduo e a formação humana: “O encontro com o Princípio Biocêntrico dá uma qualidade diferenciada para a educação: a vida está como centralidade ética, ecológica e educativa” (Possebon, 2019, p. 228-229). A Educação Biocêntrica surge alinhada ao Princípio Biocêntrico de Rolando Toro que, na ânsia de desenvolver uma proposta de educação que integrasse corpo, mente e espírito com o auxílio da música, idealiza a Teoria da Educação Biocêntrica, compreendida também como um resgate dos sentidos, um processo de reeducação afetiva com o intuito de desenvolver as potencialidades humanas muitas vezes negadas, reprimidas, bloqueadas (Soares, 2012; Toro, 1991). Segundo Gonsalves (2009):

Rolando Toro propõe uma educação que tenha a vida como centralidade ética, ecológica e educativa. O objetivo é semear um processo de formação humana que desenvolva os potenciais criativos, a liberdade intelectual, a singularidade das aptidões. Esses são os pontos de partida para uma educação centrada na vida, que ajude a pessoa no desenvolvimento da sua autonomia e na criação de suas pautas internas para viver (Gonsalves, 2009, p. 53).

Desse modo, a educação sob uma perspectiva biocêntrica cria condições para que o indivíduo atue no mundo em que vive e acesse o conhecimento apreendido de maneira natural e integrada:

[...] a Educação Biocêntrica surge reforçando a ideia de ensinar e aprender com sentido; nossas crianças precisam ser inteligentes e afetivas, autônomas com alteridade; precisam desenvolver a consciência ética e levar essas aprendizagens para além dos muros das escolas. Esse é o fundamento, uma escola que ensine a viver, vivendo, que priorize a afetividade sem desprezar a produção do conhecimento científico (Soares, 2012, p. 44).

O curso histórico da pedagogia nos mostra que o modelo de Educação Tradicional reconhecido e propagado ao longo dos anos ainda é bastante presente nos contextos educativos atuais, embora não mais se adeque em sua inteireza à realidade contemporânea. A Educação Tradicional reflete aspectos do processo civilizatório como a dissociação entre corpo-alma, razão-emoção e tem como características o currículo tradicional (disciplinar e etapista), a aula expositiva, o ensino transmissivo e a visão do professor enquanto detentor de conhecimentos (Ferreira, 2019). Flores (2005) aponta que:

A Educação institucionalizada que vigora predominantemente nas sociedades atuais consiste em um processo de enquadramento da pessoa a um modelo determinado pela cultura; objetiva levar o “educando” à adaptação a padrões de convivência considerados adequados para aquela sociedade (Flores, 2005, p. 41).

A Educação Tradicional, também chamada de *Educação Bancária* por Paulo Freire (1987), é compreendida como um processo narrativo e limitador de ensino, com comunicação vertical, normas e conteúdos pré-estabelecidos, conhecimentos fragmentados e como um processo que atua de fora para dentro. A Educação Bancária é centrada na figura do professor e no conhecimento, em uma relação mestre-discípulo que acontece de maneira hierárquica (Carneiro, 2012). Nesse modelo de ensino, o aluno vai adquirindo conhecimentos que vão sendo armazenados e memorizados para futuros processos avaliativos. Posteriormente, os conhecimentos aprendidos são substituídos por novos conhecimentos que serão contemplados em novos processos avaliativos, em um contínuo ciclo de aquisição e descarte de conhecimentos que tem pouca conexão com a realidade dos sujeitos e que mais se assemelha a negociações bancárias: “Assim, a sociedade de consumidores, em que se desenvolve o capitalismo cognitivo, é uma sociedade do acontecimento. Nela, o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 193). Segundo Toro (2010), a nossa sociedade encara a educação como um projeto cognitivo e é preciso entendê-la enquanto um projeto de construção humana e de estabelecimento de vínculos.

Vivemos uma existência alienada, sem naturalidade, sem alegria. Se estudamos os feitos como fenômenos psicológicos, veremos que no fundo desta realidade cotidiana há um desajuste mental, uma desorganização energética da nossa cultura que contrasta com a eficácia alcançada no [processo] técnico. [...] O ser humano ocupa o último lugar na nossa civilização. Vencemos as barreiras do espaço, entramos em uma nova Era e estamos jogados para as estrelas. Mas não conseguimos ultrapassar as barreiras mentais. Abrimos as grandes rotas para o exterior, mas para dentro estamos bloqueados. Somos homens sem intimidade. [...] A Educação contemporânea, em quase todo o Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta nele os germes naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas (Toro, 1991, p. 84, tradução nossa).

Toro diz que trabalhamos a inteligência desvinculada da afetividade na educação, que nossas relações humanas são formais e que o aprendiz percorre diversos conhecimentos inúteis durante o seu processo de aprendizagem, que o distanciam dos objetivos reais da formação humana. De fato:

O currículo tradicional é baseado na aula expositiva (verbalista), no ensino transmissivo, que é centrado no professor e na matéria ensinada. O papel do aluno é de aprender, ou simplesmente decorar o conteúdo. O professor é o detentor de todo conhecimento, e o currículo é basicamente um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados aos alunos. [...] Os conteúdos no modelo tradicional são científicos e dogmáticos, concebendo conhecimento como produto; distanciado da experiência do aluno e das realidades sociais; enciclopédico e intelectualista, acumulativo e quantitativo; é uma seleção e organização que obedecem a uma ordenação rigorosamente lógica (Ferreira, 2019, s/p).

Sabemos que as relações humanas não são imutáveis nem, tampouco, os processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a Educação Biocêntrica surge como um resgate da vida e como uma alternativa para repensar a prática educativa em toda a sua profundidade e complexidade. Caracteriza-se por estimular um relacionamento profundo a nível afetivo, diferenciando-se do modelo de Educação Tradicional e é um paradigma teórico-prático que não tem a intenção de ser um modelo substitutivo das práxis educativas atuais mas de possibilitar olhar para tais processos sob uma nova perspectiva no intuito de permear de sentido a prática de seus atores e criar espaços pedagógicos vivos (Cavalcante, 2014).

Na Educação Biocêntrica não apenas a linguagem, o conhecimento e a informação fazem mediação com a aprendizagem, mas sobretudo as emoções e os sentimentos presentes nas relações entre educandos/educadores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Foca não só no aprendizado cortical, informativo, lógico, matemático, mas nas interconexões, na arte, na dança, resgatando o corpo em movimento, a relação emocionada como instrumento pedagógico e a inteligência afetiva como mola propulsora para o aprendizado (Pereira, Maria, 2012, p. 195).

A professora Elisa Gonsalves em seu livro *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico* (2009) sistematiza, após três anos de imersão nos escritos de Rolando Toro, a nova teoria da educação proposta pelo criador do Pensamento Biocêntrico: a Educação Biocêntrica. Gonsalves (2008) relata:

[...] lancei-me na Biodança e na leitura dos materiais escritos disponíveis de Rolando Toro. Foram três longos anos de dedicação. Do meu lugar de pesquisadora e doutora em educação, pude compreender a rede pedagógica tecida por Rolando Toro. Costumo dizer que a riqueza dos materiais escritos de Rolando Toro inspiram muitas configurações. Como um caleidoscópio. Cada pessoa que lê os seus escritos constrói uma imagem diferenciada da sua obra, de acordo com o seu movimento, com o que carrega dentro de si, já que todo conhecimento é auto-referencial. Assim, as leituras feitas da obra de Rolando Toro foram as leituras possíveis de cada um. E muitas outras estão por vir. Do meu lugar, deparei-me com um educador brilhante, sensível, que construiu uma nova teoria da educação. Ao elaborar o sistema Biodança, Rolando Toro fundamentou os elementos essenciais de uma nova Pedagogia. Descobri, nos meus estudos, um educador (Gonsalves, 2008, p. 1-2).

O conceito de educação que embasa a Educação Biocêntrica remete às origens da palavra: *educare* (alimentar) e *educere* (levar para fora). Segundo Gonsalves (2009, p. 15):

Educare corresponde a criar, alimentar, produzir. Este termo indica algo que se dá ou proporciona para alguém, já que sua origem é externa ao indivíduo. Isto significa que **educare** é oferecer alguma coisa que o outro não possui. Por sua vez, o verbo composto do prefixo **ex** (fora) + **ducere** (conduzir, levar) significa “conduzir para fora”, “exteriorizar”, “trazer à luz” as potencialidades que já existem. **Educere** representa um ato individual de desenvolvimento de dentro para fora, a iluminação das potencialidades latentes que a pessoa já traz em si (Gonsalves, 2009, p. 15).

Na área de Educação Musical, Bowman (2018) vincula essas duas palavras aos processos contrastantes de treinamento e educação³⁷, onde *educare* significa moldar (e remete a treinar) e *educere* significa tirar, ou seja, é um processo que envolve transformação:

Enquanto o *educare* gravita em torno do fornecimento de respostas, o *educere* valoriza os problemas e questões. *Educare* vê os alunos como consumidores de conhecimento, enquanto *educere* os vê como criadores de novos conhecimentos. *Educere* nutre a independência mental, a coragem de nadar contra a correnteza – e a capacidade de discernir quando isso é necessário [...] *Educare* é técnico; *educere* é ético (Bowman, 2018, p. 172).

A educação é, portanto, um processo relacional (pois depende do externo) e também individual (de autoconhecimento e autonomia): “Acolhendo as duas faces da educação – *educare* e *educere* – a educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento humano realizado na singularidade das trajetórias individuais, a partir das relações estabelecidas com o entorno” (Gonsalves, 2009, p. 17). Nesta perspectiva, Carneiro (2012) nos lembra o papel da escola na formação do indivíduo, que deve ser um ambiente de incitar reflexões, estimular processos criativos, possibilitar ao indivíduo vivenciar experiências que favoreçam o seu crescimento; deve ser um ambiente em que os sujeitos sintam-se estimulados a aprender com prazer, a viver com prazer e, principalmente, em equilíbrio com todo o sistema. A função principal da escola é (trans)formar o educando em um ser pensante e atuante na sociedade. Desse modo, a educação é um processo colaborativo que valoriza a vida e as múltiplas experiências do dia a dia do indivíduo, em constante aprendizado, compreendendo que as vivências humanas ultrapassam as salas de aula e, portanto, é ineficaz aplicar propostas que desconsiderem essa realidade:

³⁷ O autor questiona o papel da Educação Musical e traz esclarecimentos sobre as diferenças entre o treinamento e a educação musical, aspecto que será aprofundado na seção 4 que aborda características da educação musical institucionalizada.

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico (Silva, 2009, p. 230).

Neste sentido, Gonsalves (2009) aponta elementos fundamentais de uma ação educativa a partir do princípio biocêntrico: sentir, comunicar, escolher, refletir, agir, criar e amar. A Educação Biocêntrica tem ênfase nas relações, na afetividade, na autonomia e liberdade, na reflexão ativa, no reforço positivo, no processo criativo. Logo, fica nítida a oposição de sua proposta ao paradigma moderno, como podemos constatar a seguir (quadro 1):

Quadro 1 – Quadro comparativo

Aspectos do Ensino	Paradigma Moderno	Paradigma Biocêntrico
Ambiente	Uniformidade cultural	Diversidade Cultural
Espaço	Individualizado	Coletivo
Contexto	Competitivo e individualista	Cooperação
Relações	Verticais e Impessoais	Horizontais, pessoais e afetivas
Ênfase	No ter	No ser
Tempo	Futuro	Presente
Meta	Preparar para o mercado	Viver bem
Epistemologia	Reducionista	Biocêntrica
Formas de saber	Lógico-positivista e científica	Sensível e científica
Conhecimento	Transferência	Construção e descoberta
Níveis de aprendizagem	Cognitivo	Cognitivo, vivencial e visceral
Tipo de aprendizagem	Memorística	Vital
Função docente	Classificar e agrupar alunos	Criar situações de aprendizagem
Alunos	Recipientes passivos	Construtores, transformadores

Fonte: Gonsalves (2009, p. 25)

Ainda, a Educação Biocêntrica apresenta conceitos inovadores que estruturam as suas propostas pedagógicas. A *Autorreferência* significa que construímos os nossos conhecimentos a partir do conhecimento que já possuímos, a partir de nossas percepções anteriores, do nosso entendimento sobre o mundo – o conhecimento é auto-referencial. Quando temos contato com uma informação/conhecimento, ela não é a única responsável por nos fornecer o entendimento mas a nossa forma de compreendê-la é que será determinante para criarmos novas percepções

e darmos sentido àquele estímulo. Na filosofia e na teoria dos sistemas a autorreferência é vista como uma propriedade de sistemas complexos, especialmente aqueles que exibem auto-organização ou autorreplicação. A ideia central é que esses sistemas têm a capacidade de se autorregular, adaptar ou reconfigurar com base em informações obtidas dentro de si mesmos, sem depender exclusivamente de entradas externas.

Na educação, esse conceito se alinha com a ideia de que os alunos não são apenas receptores passivos de informações mas também têm um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esse entendimento se afina com as psicologias de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) ao reconhecer o papel ativo de quem aprende. Assim: “O conhecimento é resultado de uma interação: o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca respostas para as perguntas que esse mundo provoca em si mesmo” (Gonsalves, 2009, p. 31). Logo, a autorreferência na educação busca desenvolver a capacidade dos alunos de serem agentes ativos no seu próprio desenvolvimento educacional, permitindo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Essa abordagem coloca ênfase na responsabilidade do estudante, promovendo a autonomia e o autoconhecimento no processo de aprendizagem.

A *Autopoiese* é a capacidade de se recompor/regenerar a partir do conhecimento já que o indivíduo é, ao mesmo tempo, “[...] produtor e produto do processo de conhecimento” (Gonsalves, 2009, p. 36). Neste sentido, as mudanças que ocorrem no indivíduo acontecem a partir da interação entre ele e o conhecimento e dos significados traduzidos por estes em um processo auto-organizativo: “*Autopoiesis* [é] um termo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela para definir os seres vivos como sistemas que produzem a si mesmos, de forma contínua” (Gonsalves, 2009, p. 36). Na teoria da autopoiese os sistemas vivos são vistos como entidades que se autorregulam e se mantêm por meio de processos internos, continuamente recriando a si mesmos. Em outras palavras, eles são sistemas fechados mas autossustentáveis, capazes de se reorganizar, manter e reproduzir a si mesmos. Esses sistemas têm a capacidade de produzir seus próprios componentes e se autorregular a fim de preservar sua identidade e integridade mesmo em um ambiente em constante mudança.

Na educação, o termo é aplicado para descrever a dinâmica em que os estudantes são vistos como sistemas autônomos que buscam e constroem seu próprio aprendizado em um processo de auto-organização similar aos sistemas biológicos autopoieticos. Essa abordagem reconhece a capacidade dos alunos de se autorregular, se adaptar e se autoconstruir em um

processo de aprendizagem contínua e, por isso, visa promover a autonomia do estudante, oferecendo oportunidades para que possa se autoavaliar e construir seu próprio caminho educacional.

A *Vivência Biocêntrica*, por sua vez, permite transcender a nós mesmos a partir de uma postura ativa perante a vida, imersa, presente. Desse modo, deixamos o papel de observadores e nos tornamos co-criadores da vida a partir da vivência do aqui e agora. A vivência biocêntrica busca promover uma consciência mais ampla e conectada com o ambiente, reconhecendo a interdependência e interconexão de todas as formas de vida. Logo, envolve uma experiência de integração com a natureza, com o reconhecimento do valor intrínseco de todos os seres vivos, não apenas dos seres humanos. Ela não se limita apenas a uma visão ecocêntrica, que prioriza o ambiente natural, mas engloba uma compreensão mais ampla de como todos os seres estão interligados. Assim, busca uma conexão profunda com a vida, levando a uma consciência e ações mais responsáveis em relação ao meio ambiente e a todas as formas de vida. Em termos práticos, a vivência biocêntrica pode influenciar a maneira como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor, promovendo a preservação ambiental, a compaixão e a empatia para com todas as formas de vida. A aprendizagem vivencial acontece em três níveis (cognitivo, vivencial e visceral) e reflete um equilíbrio harmônico entre o conhecimento e a experiência de vida.

A *Metacognição* é a nossa capacidade de monitorar, avaliar, refletir e autorregular a nossa própria compreensão da realidade para que possamos avançar no processo de aprendizagem superando nossos limites e potencialidades. Na educação, a metacognição envolve a capacidade de regular e controlar o próprio processo de aprendizagem. Logo, é uma habilidade essencial que permite aos alunos entender como aprendem, regular o seu processo de aprendizado e compreender estratégias eficazes para resolver problemas e adquirir conhecimento. Isso inclui definir metas, selecionar a abordagem mais apropriada para uma tarefa específica, monitorar o progresso, avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, reconhecer quando uma estratégia é aplicável e ajustar o processo de aprendizagem conforme necessário. Refere-se à disposição para a autorreflexão e para o reconhecimento da importância de uma abordagem consciente para o aprendizado, ou seja, envolve ter consciência da própria cognição e estar disposto a adaptar e melhorar os processos de aprendizado. Na prática educacional, promover a metacognição significa ajudar os alunos a entenderem como eles aprendem e a serem mais conscientes de suas estratégias cognitivas. Isso pode ser feito por meio do incentivo à autorreflexão, da orientação na definição de metas, do ensino explícito de estratégias de

aprendizagem e da criação de um ambiente que estimule a autonomia e a tomada de decisões em relação ao próprio aprendizado. Essa habilidade pode aprimorar a capacidade dos alunos para a aprendizagem independente e para enfrentar desafios de forma mais eficaz.

A *Inteligência Afetiva*³⁸ é a nossa capacidade de expressar amor, solidariedade, altruísmo, empatia, amizade, respeito ao diferente. A afetividade é a base das relações, dos vínculos que construímos, da nossa identidade. Logo, é a partir e através dela que as formas de inteligência (motora, espacial, musical etc.) se manifestam. A inteligência afetiva, também conhecida como inteligência emocional, é a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções, tanto as próprias quanto as dos outros. Na educação, a inteligência afetiva é um conceito importante que se concentra no desenvolvimento das habilidades emocionais dos alunos para promover um ambiente de aprendizado mais saudável, empático e produtivo. Além do aspecto cognitivo, a inteligência emocional ou afetiva enfatiza a importância das emoções na vida e na aprendizagem dos estudantes. Aspectos como empatia, autorregulação emocional, consciência das emoções próprias e dos outros, habilidades sociais e resolução de conflitos são aspectos fundamentais dessa forma de inteligência. Assim, a inteligência afetiva na educação visa promover o bem-estar dos estudantes e melhorar suas relações interpessoais e sua capacidade de enfrentar desafios emocionais, ajudando-os a se tornarem aprendizes mais completos e equilibrados.

A *Dança da Vida* remete à ideia da dança livre, da dança como expressão orgânica. Rolando Toro defende que a partir do movimento (da dança) podemos compreender o movimento harmônico da natureza e de todo o universo. A dança aparece, assim, como expressão de vida em um movimento profundo de entrega. Segundo Toro, através do movimento, da música e da interação social as pessoas podem se reconectar com suas emoções, expressar sua essência e fortalecer seus laços interpessoais. A Biodanza baseia-se no conceito de reabilitação afetiva e na expressão espontânea dos sentimentos através do movimento. Por meio de diversas dinâmicas e práticas procura-se estimular a expressão autêntica dos participantes e fortalecer sua conexão com os outros e com o ambiente ao seu redor. Neste sentido, a prática da dança livre foi projetada para proporcionar experiências enriquecedoras, encorajando uma sensação de vitalidade e pertencimento. A ideia central por trás da “Dança da

³⁸ O conceito de *Inteligência Afetiva* também será abordado na seção 5 quando discutirmos o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

Vida” é promover um espaço de expressão pessoal, criatividade, respeito e integração entre os participantes, permitindo uma experiência de vida mais plena e conectada.

A *Música Orgânica* reforça o sentido da música como uma pauta natural ao ser humano. Segundo Rolando Toro, a percepção musical ultrapassa o estímulo auditivo pois ela é sentida em todo o corpo e, portanto, a música tem a capacidade de alcançar lugares profundos no ser humano. A música orgânica, frequentemente referida como música natural ou música intuitiva, baseia-se na ideia de que a música está intrinsicamente ligada à natureza humana. Nesse contexto, a música é vista como uma manifestação natural, enraizada na própria natureza humana e pode ser experimentada de diversas formas, refletindo a conexão intrínseca entre os seres humanos e a música. Por fim, a essência da Educação Biocêntrica está em promover uma *Aprendizagem Vital*, em desenvolver um processo formativo que seja centrado na vida, no aprender a viver.

Pensar em uma educação de qualidade significa, portanto, criar condições para que as pessoas possam, em uma ambiência afetual, desenvolver seus potenciais genéticos, movimentar suas capacidades afetivas no ato de relacionar-se com outros para aprender profundamente. Só assim as mudanças pessoais poderão se materializar de forma não dicotômica. Só assim poderemos visualizar ações capazes de transformar a sociedade desigual em uma sociedade solidária, biocêntrica (Gonsalves, 2009, p. 44).

A aprendizagem vital busca promover uma compreensão holística do aprendizado, considerando não apenas o intelecto mas também aspectos emocionais, sociais, físicos e éticos do ser humano. Através desse modelo, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades práticas para lidar com desafios da vida cotidiana; aprender a lidar com suas emoções, desenvolvendo a inteligência emocional; promover a consciência ambiental e a conexão com a natureza; desenvolver habilidades sociais e de colaboração; estimular a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Essa abordagem procura criar aprendizes ativos, responsáveis e capazes de se adaptar às mudanças e desafios, permitindo que cresçam e aprendam em um ambiente que valoriza a totalidade do ser humano. A aprendizagem vital na Educação Biocêntrica busca não só a formação acadêmica mas o desenvolvimento de indivíduos mais completos, conscientes e preparados para viver em sociedade.

3.4 A MÚSICA PARA ROLANDO TORO

Rolando Toro, a partir de seus estudos e vivências de Musicoterapia, Musicologia e Psicologia da Música desenvolveu uma abordagem psicológica e neurológica da música e a utilizou enquanto instrumento essencial para a reeducação afetiva e integração neurológica. Toro compreendeu os efeitos da música no sistema neurovegetativo e estudou as relações entre música e identidade, música e movimento corporal, música e psiquismo, música e o universo etc., tópicos que ao longo desta seção iremos percorrer. Toro se dedicou a compreender as relações profundas da música com a Psicologia e com as Neurociências, evidenciando o poder integrador da música e seus efeitos profundos sobre o sistema nervoso e os órgãos. Logo, enfatiza que a música modifica a estrutura do sistema nervoso, destacando que:

A dimensão musical possui uma dimensão cenestésica e o movimento que induz no corpo, ainda que imperceptível, constitui uma ordem de ressonância com o organismo, um tom biológico que influencia nos processos integrativos porque se ajustam aos ritmos da vida. O transe que a música pode induzir é apenas o efeito de um contato com a origem, uma regressão biológica (Toro, 2014c, p. 62, tradução nossa).

Adiante, ao discutirmos aspectos neuroeducativos da Educação Musical Biocêntrica, destacamos fatores que influenciam na aprendizagem musical e as contribuições dos avanços nas Neurociências no campo da Música e vice-versa, já que a prática musical estimula o cérebro de uma maneira que favorece o estudo científico de suas propriedades e sinapses.

Música e Universo

Para que possamos assimilar os aspectos macro e micro que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano, Toro (2014a) reforçou a conexão entre o mundo e o homem e fez uma proposta de integração ontocosmológica do ser humano com o universo a partir do estudo dos quatro elementos universais (terra, água, fogo e ar), associando características psicológicas do ser humano aos quatro elementos. A partir do conceito de *Música Originária*, ou música da natureza, Toro descreve a música como pauta natural ao ser humano:

[...] o homem percebeu que o universo era regido por pautas rítmicas, por acontecimentos que se repetem ciclicamente, por fenômenos de pulsação e vibração, e tudo isto parecia ordenar-se dentro de um plano harmônico, como uma “sinfonia cósmica” (Toro, 2007, p. 195, tradução nossa).

Toro (2007, 2014b), baseado em astrônomos, filósofos e teólogos como Pitágoras³⁹, Ptolomeu, Copérnico etc. define a música como o espírito de unidade do universo. A música, refletindo a harmonia inerente ao cosmos, é capaz de transcender barreiras culturais conectando as pessoas em um nível mais profundo. Assim, pode ser vista como uma expressão artística que transcende diferenças e conecta as pessoas através das emoções e da expressão criativa. Para Toro:

Isto significa que a música é uma linguagem de infinitas possibilidades, com uma semântica que pode ser compreendida em seu propósito e em seu amor. O ritmo de uma batucada difere do ritmo de jazz ou de valsa, mas a estrutura corresponde a ritmos orgânicos próprios da natureza. A criação desses ritmos provém da raiz orgânica e de profundas sensações cenestésico-corporais que tornam possível o vínculo da música com a dança (Toro, 2014c, p. 64, tradução nossa).

Como discutimos ao longo desta tese, a história do Ocidente nos mostra as diferentes concepções de mundo que surgiram ao longo do tempo, evidenciando a relação entre o universo e a existência humana. A perspectiva biocêntrica considera que, em um nível físico, a música é composta por ondas sonoras que se propagam através do ar ou de outros meios materiais, seguindo princípios semelhantes aos fenômenos ondulatórios presentes no universo, como ondas gravitacionais e eletromagnéticas. Além disso, compreende que a música ativa áreas específicas do cérebro associadas à percepção, emoção e memória, refletindo padrões de organização neural que ecoam os padrões de organização cósmica, como redes interconectadas e complexas, conforme estudos neurocientíficos demonstram. Portanto, a relação entre música e universo vai além de uma mera metáfora poética, estendendo-se a uma profunda interconexão entre os princípios físicos, biológicos e cosmológicos que regem tanto a música quanto o universo.

Música e Identidade

Segundo Toro, a identidade é permeável a diversos fatores, especialmente à música e, por isso, o autor destaca os efeitos da música sobre a identidade e sobre o psiquismo: “O emprego da música, como força de deflagração dos potenciais evocados, constitui um fator importantíssimo, por ser a música uma linguagem capaz de transpor as estruturas defensivas” (Toro, 1988, p. 17). Toro percebeu, a partir de sua experiência com patologias que os estímulos

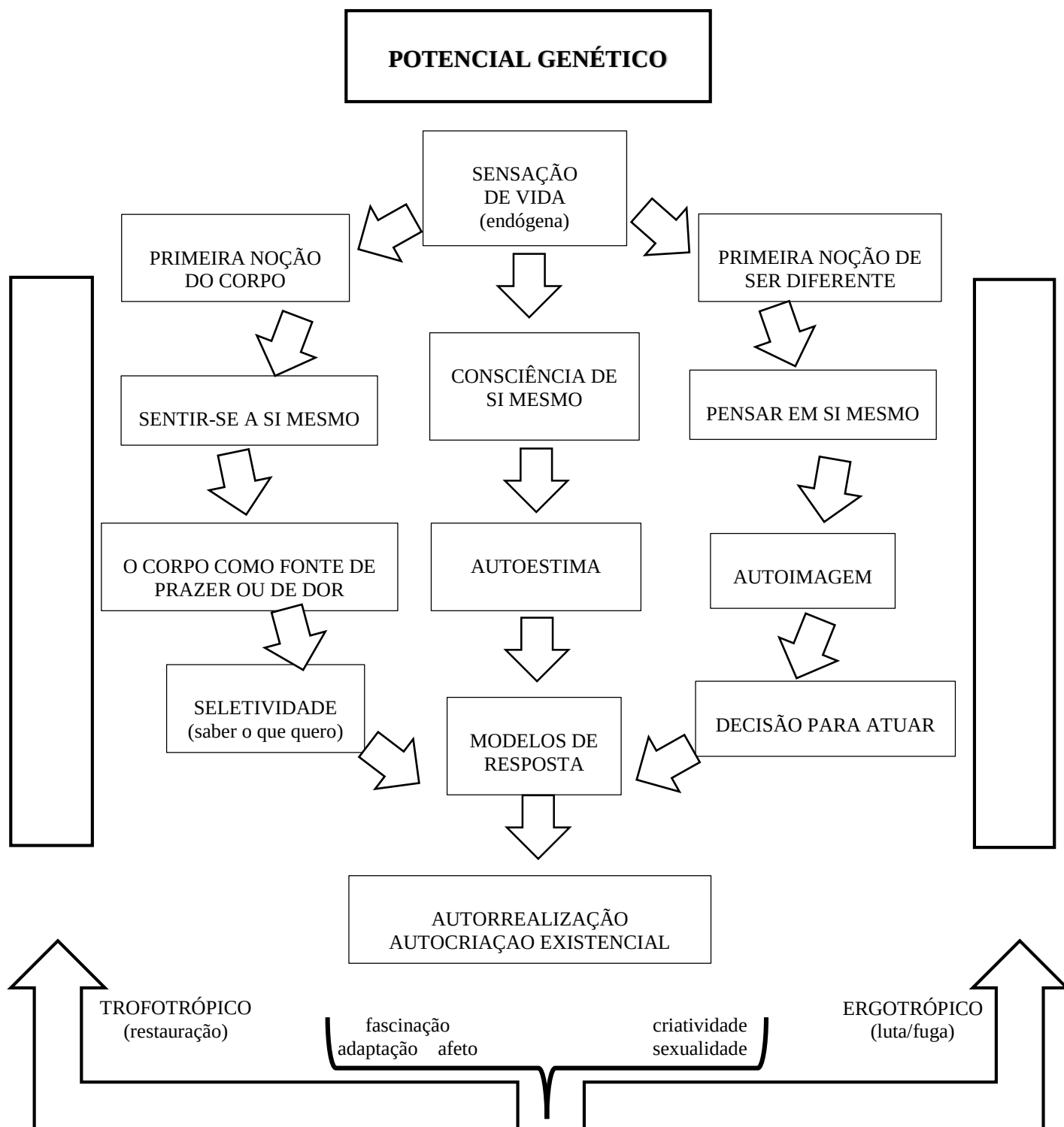
³⁹ As ondas sonoras geram vibrações a partir de sons graves ou agudos e o universo pitagórico da “música das esferas” evidencia as relações matemáticas estabelecidas por Pitágoras entre as notas musicais e as órbitas dos planetas (Toro, 2007, 2014b).

sonoros geravam sensações e desencadeavam emoções que eram expressadas através de gestos universais. As emoções são uma resposta psicofísica do organismo e podem se tornar sentimentos, que são duradouros. Neste sentido, Toro (2007, p. 165) apresenta um esquema dinâmico de identidade e música (figura 3) que nos ajuda a compreender como a música permite transcender as estruturas defensivas e pode favorecer o autoconhecimento, a autodescoberta, estimular a sensopercepção e os instintos. O núcleo central da identidade é a sensação comovedora de estar vivo, relacionada ao potencial genético da *vitalidade*.

A vivência fundamental da identidade surge como a expressão endógena do “estar vivo”. A sensação intensa e comovedora de estar vivo, gerada pela unidade orgânica, constituiria a experiência primordial da identidade e estaria constantemente influenciada pelo humor endógeno e pelas estimulações externas, mesmo que fossem de origem visceral (Toro, 2007, p. 162, tradução nossa).

A partir do nosso conhecer de si, do mundo e de si no mundo expandimos a consciência e alcançamos a autorrealização. A percepção de si começa pela primeira noção do corpo. A autopercepção corporal é sentir-se a si mesmo, é perceber o corpo como fonte de prazer ou de dor, é desenvolver uma estrutura de seletividade que leva à autorrealização conforme evoluímos com o tempo e com autoconhecimento. Do nosso contato com o mundo surge a primeira noção de ser diferente. É pela alteridade que o ser constrói a sua identidade que se manifesta no contato com outras identidades. Tendo consciência da própria singularidade o indivíduo define a sua autoimagem e firma a sua decisão para atuar: “Da primeira noção sobre o corpo e da primeira noção sobre o feito de ser diferente emerge a consciência de si. Esta gera tanto os modelos de resposta instintiva de luta, fuga, gentileza, êxtase como os modelos racionais dos papéis” (Toro, 2007, p. 164, tradução nossa). A expansão da consciência acontece quando nos percebemos como parte integrante de uma totalidade.

Figura 3 – Esquema dinâmico de identidade e música (traduzido)



Fonte: Toro, 2007, p. 165, tradução nossa

Segundo Toro: “A música é a ‘via-régia’ através da qual a consciência se transforma em vivência e a vivência retorna à consciência” (Toro, 1988, p. 23). Logo, a via régia para compreender a identidade é o *transe musical*. Ao longo deste estudo discutimos como a identidade do indivíduo vai sendo moldada ao longo de sua vida e como diversos fatores podem interferir nesse processo. Por isso, Toro (2014c, p. 69) elucida como podemos, em prol do equilíbrio do sistema neurovegetativo do indivíduo, estimular os sistemas simpático e parassimpático a partir da *identidade e transe*. Ainda: “Tal estado de transe é induzido para conduzir o acesso do ritmo, da melodia e da harmonia musical à identidade, com o objetivo de provocar uma vivência de plenitude” (Toro, 2007, p. 182, tradução nossa). A conexão entre a música e as emoções é bem estudada já que a música tem o poder de influenciar o sistema nervoso liberando neurotransmissores relacionados ao prazer e às emoções, como veremos adiante. Logo, a identificação pessoal com a música pode acessar lugares fundamentais ao desenvolvimento e ao conhecimento e promover experiências de transcendência:

Eu posso, em um dado momento, identificar-me com o *Aleluia* de Haendel. O que isto significa? Simplesmente que me deixo transportar por este movimento musical até diminuir a tal ponto a distância entre a música e a própria percepção de mim mesmo, que a fronteira externa-interna é abolida. Então, já não estou escutando o *Aleluia*, mas “eu sou a música” (Toro, 2007, p. 164, tradução nossa).

Nesta perspectiva, Toro (a partir de estudos com profissionais da área de música sobre os conteúdos emocionais das músicas) elaborou uma lista de músicas adequadas a cada exercício e incorporou ao Sistema de Biodanza, podendo ter efeito *ergotrópico* (melhoria da energia e desempenho) ou *trofotrópico* (equilíbrio e restauração do organismo) a depender de suas características (Toro, 2007, p. 193). De fato, é:

Impossível negar a energia e poder existentes na música e sua relação misteriosa com o interior do homem, capaz de atraí-lo, modifica-lo e até mesmo conduzi-lo [...] A música toca nosso interior que se abre para vibrar e sintonizar com os sons por afinidade. O som penetra pelos nossos ouvidos, alterando todo nosso estado energético, modificando o nosso sentir o momento, transformando-nos (Campos, 2000, p. 11-12).

Para reforçar a identidade e a consciência da realidade são utilizadas músicas mais agitadas, que estimulem movimentos eufóricos, rítmicos, respostas corporais. Para diminuir a identidade (regressão) as músicas são suaves, de relaxamento, com a dança em movimentos lentos, estimulando vivências regressivas.

A natureza da vivência deriva dos significados emocionais da música utilizada que predominam nela. Por exemplo, uma peça musical em que predomina a harmonia sobre o ritmo e sobre a melodia predispõe a vivências de transcendência, e uma peça em que predomina a melodia induz à vivência de afetividade. (Toro, 2007, p. 193, tradução nossa)

Atualmente duas abordagens predominam em relação a inclusão de novas músicas: uma conservadora, que se mantém fiel às músicas selecionadas por Rolando Toro e outra que defende a inclusão de novas músicas. Sendo esse trabalho uma proposta de Educação Musical centrada na vida – que é fluida, está em movimento e em constante transformação – acreditamos que, embora o repertório indicado por Rolando Toro para ser trabalhado nas vivências possa nos auxiliar a compreender as respostas psicofísicas da música no organismo, não devemos utilizá-lo como uma cartilha mas como um direcionador, no sentido de não permitirmos que este atue como um limitador da prática musical. Logo, a proposta da Educação Musical Biocêntrica é de que o educador musical, inspirado nos estudos de Toro, consiga perceber nuances da vivência musical e, a partir de uma perspectiva integrativa articule o conhecimento musical às necessidades de desenvolvimento do indivíduo. Por isso, é preciso que haja uma adequação e equilíbrio dos estímulos musicais que fornecemos aos nossos alunos, considerando os efeitos que causam no sistema neurovegetativo do indivíduo.

Música e Movimento Humano

A partir de suas experiências e investigações científicas sobre as respostas neurovegetativas, Rolando Toro constatou que “certos exercícios tem uma ação reguladora a nível visceral, ativando o sistema parassimpático-adrenérgico ou o parassimpático-colinérgico”. Ou seja, nos exercícios de Biodanza os movimentos corporais são orientados/realizados de acordo com os efeitos que geram no organismo.

Desta maneira, uma música unida aos gestos e aos movimentos corporais coerentes com ela produzirá, em cada um, vivências afins, mesmo quando sejam de intensidades e matrizes diferentes, segundo o nível de repressão e de sensibilidade pessoal (Toro, 2007, p. 192, tradução nossa).

Campos (2000, p. 9-10) destaca que: “O som é movimento em forma de energia vibratória” e essa energia se move e age em nosso organismo. Por isso, Toro criou danças e exercícios para expressar e estimular potenciais genéticos e trabalhar os bloqueios a partir de uma abordagem holística, em que o desenvolvimento de um aspecto interfere em todo o sistema. Trabalhar o corpo e o movimento promove o desenvolvimento da sensibilidade cenestésica, a

percepção do próprio corpo e a destreza motora para desenvolver fluidez, coordenação, sinergismo, eutonia, prazer cenestésico, equilíbrio orgânico etc. Contudo, trabalhar a fluidez significa tocar nos conflitos e isso é necessário se compreendermos que temos que tocar nos conflitos para continuar, no intuito de contorná-los e não de ficarmos represos. Por exemplo, em uma cachoeira que fica localizada sobre uma montanha de pedras, a água toca nas pedras mas não fica estagnada, ele segue, flui. Do mesmo modo, a fluidez nos fornece uma flexibilidade corporal e mental. Os conflitos surgem durante as vivências para que possamos reintegrar a unidade psicocorporal. O corpo rígido comporta uma capacidade cognitiva rígida. Logo, é preciso trabalhar a fluidez compreendendo que ela não significa moleza, mas *força* – e é preciso ter sabedoria para usar a força a seu favor. Schafer (1991) menciona o uso da Yoga em suas atividades pedagógicas como forma de preparação para experiências de audição e criatividade. Com esse tipo de relaxamento, o aluno entende a relação que todas as partes do corpo têm entre si e a relação do seu corpo com o universo. No fim, o corpo se torna um ouvido. Por isso, a relação entre os *ecofatores*⁴⁰ e a integração psicológica é determinante para uma educação musical sob uma perspectiva biocêntrica.

Gestalt música-movimento-vivência

A Gestalt é uma corrente da Psicologia Moderna que surgiu em meados do século XX na Alemanha e tem como principais teóricos: Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Koffka e Kurt Lewin. Na Psicologia Humanista a Terapia Gestalt atua na intenção de desenvolver o potencial humano. A Gestalt é uma doutrina/ “teoria que considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, como configurações” (GESTALT, 2023). A Gestalt considera que o todo é formado pela soma das partes mas também que as partes são o todo e o todo são as partes e, portanto, para compreendê-las é necessário uma perspectiva integrativa, micro e macro. Com isso, temos a sensação de unidade, de ser integrante do todo e ao mesmo tempo diferente e único. Neste caso, os três elementos (música-movimento-vivência) são inseparáveis porque o funcionamento do todo depende do funcionamento simultâneo de todas as partes e a modificação de uma dessas partes acarreta em uma mudança nas outras. A melodia e o ritmo unidos à dança do corpo em movimento formam um movimento integrador. Segundo Campos (2000, p. 9-10): “O som é movimento em

⁴⁰ Ecofatores são os fatores ambientais que determinam o desenvolvimento de um potencial.

forma de energia vibratória”. Já a dança é uma das condições inatas do ser humano e reflete o movimento da vida. Os povos primitivos, por exemplo, utilizavam a dança enquanto forma de expressar alegria, tristeza etc. Desse modo, na Biodanza a dança é compreendida em seu sentido original, enquanto forma de se expressar e não tem por objetivo compor coreografias mas promover a livre expressão do corpo, que se move naturalmente e com fluidez. A fluidez, como mencionamos anteriormente, está ligada à maneira como lidamos com as coisas, nosso movimento no mundo. Assim, a rigidez externa reflete a rigidez interna. Neste quadro, Toro (2007, p. 145) nos traz o conceito de *protovivências* para caracterizar o aprendizado rápido (*flash learning*) e, a partir de seus estudos e da “experiência oceânica” mencionada por Jung – que remete à experiência originária, intrauterina –, relaciona as sensações, emoções e sentimentos às experiências evolutivas. As primeiras interações que temos, desde que somos neonatos, geram uma impressão digital em nossa experiência de vida. Toro, então, atrelou essas características a cinco potenciais genéticos de desenvolvimento e elaborou um modelo teórico que possibilitava obter respostas orgânicas, como abordamos anteriormente.

A *vivência* é a base da metodologia da Biodanza. Na Biodanza, as vivências são em grupo, guiadas por um facilitador e tem a finalidade de integração e desenvolvimento humano.

Uma epistemologia baseada na vivência pode conduzir não só a um conhecimento essencial da realidade, mas também à sabedoria, que consiste na relação com o mundo, na interação do ser com o cosmos. A Biodanza inaugura assim uma forma de acesso extremamente profundo ao conhecimento de si e do mundo através da vivência (Toro, 2007, p. 39, tradução nossa).

A vivência é um gesto emocionado, uma experiência de vida passageira que se dá no presente. As vivências tem como características essenciais: expressão originária (de nós mesmos, da nossa identidade); dimensão ontológica (conhecimento íntimo absoluto); dimensão psicossomática (transmutação psíquico em orgânico e orgânico em psíquico); manifestação anterior à consciência; espontaneidade; subjetividade (se manifesta a partir da identidade); intensidade variável (a partir do nível de conexão do indivíduo consigo mesmo e com o externo); temporalidade (é passageira, ocorre no momento presente), emocionalidade (dá origem às emoções); dimensão cinestésica e cenestésica. Nesse contexto, a vivência torna-se um processo integrado de percepção e ação, onde o indivíduo é convidado a se engajar plenamente no momento presente, explorando e co-criando significado através da interação entre música, movimento e experiência sensorial.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MÚSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PILARES E TENDÊNCIAS CURRICULARES

A educação superior assume finalidades formativas profundas nos níveis individual e coletivo não apenas vinculadas à formação profissional mas também relacionadas à construção do indivíduo e à produção de conhecimento. Além de preparar para a formação técnica especializada (o campo de trabalho), o ensino superior prepara o indivíduo continuamente para atuar no mundo em que vive, ou seja, para a vida. No intuito de identificar como o ensino superior de música brasileiro lida com os variados aspectos que permeiam seus processos formativos e quais diretrizes podem subsidiar uma práxis de Educação Musical Biocêntrica nesse contexto, realizamos uma revisão bibliográfica integrativa visando compreender suas características, dilemas e perspectivas na contemporaneidade além da coleta e análise de documentos que regem os cursos selecionados para compor esse estudo.

Na seção anterior, que apresenta a fundamentação teórica que norteia o trabalho, discutimos as bases epistemológicas da Educação Biocêntrica, destacando conceitos que caracterizam uma proposta educativa sob essa perspectiva. Logo, as bases teóricas da Educação Biocêntrica – e também da Educação Holística – orientam as análises da trajetória da institucionalização do ensino de música no Brasil, das características que marcam esse nível de ensino na contemporaneidade e do material empírico coletado referente ao ensino superior. Conforme evidenciado na seção anterior, a Educação Holística tem como principal objetivo o desenvolvimento pleno da consciência do indivíduo (consciências cósmica, comunitária, social, planetária e espiritual/transcendente) e o paradigma holístico considera como princípios básicos a ênfase no desenvolvimento humano, a capacidade ilimitada para aprender, a aprendizagem vivencial, os modos de conhecimento, o professor e o aluno enquanto aprendizes e a autonomia do aprendiz no processo formativo. A Educação Biocêntrica, por sua vez, traz consigo conceitos de educação, autorreferência, autopoiese, metacognição etc. e destaca as relações entre música e universo, música e identidade e música e movimento para nos orientar quanto às características de uma perspectiva biocêntrica na educação. Desse modo, esta seção apresenta um panorama do ensino superior em música no país sob uma perspectiva biocêntrica, aplicando a lente teórica que rege este estudo na análise da institucionalização do ensino de música no Brasil, no diagnóstico dos problemas, fragilidades e desafios que marcam a educação superior em música hoje e na análise do material empírico coletado para compor o estudo. Neste sentido, nas seções 4.1 e 4.2 utilizamos os conceitos de *Autopoiese*, *Estruturas Dissipativas* e *Processo*

Vital para nortear a discussão e a seção 4.3, que aborda o material empírico do ensino superior, utiliza como critérios de análise as cinco dimensões da proposta educativa de Paulo Freire apresentadas na seção 3: 1) axiológica; 2) dialógica; 3) política; 4) gnoseológica e; 5) metodológica, destacando iniciativas que apontam para um ensino de música sob uma perspectiva biocêntrica.

Como mencionamos no início deste trabalho (seção 2), os sistemas de ensino e seus currículos canalizam interesses específicos de grupos dominantes:

A classe burguesa, formada por grandes industriais, latifundiários e agentes do mercado financeiro e interessada em conservar as estruturas da organização social, detém ao mesmo tempo o domínio hegemônico sobre as próprias ferramentas de formação ideológica (da mídia às instituições educacionais de todos os níveis), utilizando-as como armas de naturalização do presente modo de produção (Costa, 2018, p. 14).

Por isso, antes de iniciarmos a análise aprofundada dos conteúdos dos documentos precisamos estar familiarizados com o contexto social que influenciou e definiu historicamente a realidade educacional que vivenciamos para então compreendermos a atual conjuntura do ensino superior em música no Brasil. Na seção 2 discutimos a colonização a partir de seu contexto histórico e econômico e identificamos como isso interferiu no âmbito das relações sociais, construindo o perfil do aprendiz contemporâneo. A institucionalização do ensino de música também sofreu impacto desse processo violento que definiu o perfil do ensino formal que ainda hoje se propaga. Por isso, torna-se fundamental conhecer o percurso da institucionalização do ensino de música no Brasil não somente a partir da legislação mas também das práticas e comportamentos que culminaram nas características que regem esse universo atualmente.

4.1 INFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

O processo de colonização no continente americano, especialmente na América do Sul, trouxe consigo uma série de consequências que afetam e determinam a vida dos povos que aqui vivem até os dias de hoje. No Brasil, a invasão europeia violenta em 1500 conhecida como *colonização* escravizou e matou não apenas os nossos antepassados mas também a nossa cultura, a nossa religião, a nossa identidade. Na época, a Europa se firmava como centro do mundo e o padrão europeu se tornou não somente uma influência predominante mas um ideal.

A necessidade de adequação aos padrões europeus, o “padrão civilizatório”, modificou os comportamentos, as vestimentas, culturas, gostos, valores etc. Os costumes europeus foram validados e incorporados ao estilo de vida brasileiro modificando a nossa maneira de atuar no mundo mas também quem somos:

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais (Quijano, 2005, p. 110-111).

As práticas desenvolvidas pelos jesuítas e franciscanos exerceram grande influência na cultura brasileira e em nossa forma de validar os saberes: a lógica perversa e invertida da colonização no Brasil transformou a nossa língua principal (“materna”) em dialeto e o português assumiu esse lugar; a nossa música virou folclore e a música da Europa ocidental se consolidou como a música principal; a nossa religião foi considerada magia negra e o cristianismo passou a ser reconhecido como a nossa religião.

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra (Galeano, 2012, p. 324).

Desse modo, a colonização do Brasil é marcada por uma série de *epistemicídios* que definiram ideais e padrões socialmente aceitos e desejados que perduram até os dias de hoje. O conceito de epistemicídio refere-se à destruição sistemática ou à negação deliberada do conhecimento, das perspectivas culturais e das formas de sabedoria de determinados grupos sociais, étnicos, culturais ou políticos. O termo, cunhado por Boaventura de Sousa Santos (1995) e amplamente explorado e desenvolvido por pesquisadores das mais diversas áreas, é uma combinação das palavras “episteme” (conhecimento) e “genocídio” (assassinato em massa de um grupo étnico ou cultural), sugerindo uma aniquilação ou supressão da produção e transmissão de conhecimento de certas comunidades.

O paradigma da modernidade é um paradigma sociocultural ambicioso e revolucionário que evolui a partir do século XVI na Europa, para ser imposto, quase sempre pela violência, sobre outras regiões do mundo nos séculos seguintes. Ele se baseia em um equilíbrio dinâmico entre regulação social e emancipação social trazida por uma nova concepção de racionalidade. Modos alternativos de conceber regulação e emancipação na Europa e em outros lugares foram assim desacreditados, tanto pela

destruição dos conhecimentos sobre os quais estavam fundamentados (ou seja, por epistemicídio) quanto pela opressão e, em casos extremos, genocídio dos grupos sociais cujas práticas sustentavam tais conhecimentos (Santos, 1995, p. 570, tradução nossa).

Durante processos coloniais as culturas dominantes impuseram suas próprias visões de mundo e sistemas de conhecimento às culturas colonizadas, desvalorizando ou destruindo os sistemas de conhecimento locais. Assim, os epistemicídios ocorreram através de uma imposição cultural, ou seja, a cultura dominante impôs suas próprias formas de conhecimento e sabedoria sobre as culturas consideradas subalternas, ignorando ou reprimindo as perspectivas e práticas destas. Regimes autoritários muitas vezes censuram, reprimem ou distorcem o conhecimento e a informação que consideram ameaçadores ao seu poder ou ideologia dominante, limitando assim a diversidade epistêmica e promovendo um monopólio do pensamento. Logo, em contextos de assimilação cultural forçada, grupos minoritários podem ser pressionados a adotar os valores, crenças e formas de conhecimento da cultura dominante, resultando na perda ou supressão de suas próprias tradições epistêmicas.

Em nome da ciência moderna, muitos conhecimentos e ciências alternativas foram destruídos, e os grupos sociais que utilizavam esses sistemas para apoiar seus próprios caminhos autônomos de desenvolvimento foram humilhados. Em suma, em nome da ciência, o epistemicídio foi cometido, e os poderes imperiais recorreram a ele para desarmar qualquer resistência dos povos conquistados e grupos sociais (Santos, 2005, p. xviii, tradução nossa).

Na música, o conceito de *epistemicídios musicais* foi incorporado por Queiroz (2017a; 2017b) e vem sendo bastante utilizado nas discussões para evidenciar os assassinatos simbólicos que são cometidos contra as mais diversas expressões musicais desde a colonização em 1500. Desse modo, no processo violento de colonização diversas culturas musicais foram subalternizadas e excluídas do processo de institucionalização do ensino de música.

Dos cânones da música erudita que dominaram os processos de ensino de música na Europa, institucionalizado a partir do século XVIII, à incorporação de expressões consolidadas da música popular, como o jazz no âmbito de instituições de ensino de música norte-americanas e, mais recentemente, o estabelecimento de cursos vinculados à música brasileira popular no Brasil, vimos passivamente diversos saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro das instituições de ensino e das práticas musicais “valorizadas” no país. É esse fenômeno que denomino neste trabalho de epistemicídio musical (Queiroz, 2017a, p. 108).

Ariano Suassuna (1927-2014), escritor paraibano formado em direito e filosofia, questionou o impacto da colonização em nosso país a partir do cartaz de uma exposição feita

no Museu de Arte de São Paulo com o título *Arte no Brasil: uma história de cinco séculos* (Suassuna, 1997). A história da arte no Brasil – em seus variados fenômenos – é contada a partir da colonização de 1500, como se a produção artística brasileira começasse quando fomos colonizados, nos últimos cinco séculos. Neste quadro, Ariano destaca que ao atrelar o início da produção artística brasileira à colonização ignoramos a arte feita pelos antepassados dos povos originários (como o passado rupestre, por exemplo: a Pedra do Ingá no Agreste da Paraíba, a Serra da Capivara no Piauí, o Complexo Arqueológico Serra das Paridas na Bahia etc.) e demonstramos que as influências podem sufocar – ou mesmo apagar – a nossa história. Para Ariano, esses epistemicídios refletem um sintoma gritante da nossa sociedade: o preconceito contra o que foge ao padrão estabelecido. A colonização gerou um impacto em nossa maneira de pensar e agir nos levando a incorporar uma visão racista de nós mesmos, marginalizando o que é nosso e promovendo uma cultura do estrangeiro, ainda que esta não nos represente.

Hobsbawn (2007, p. 353) esclarece que na época das Revoluções (séculos XVIII e XIX) aconteceu uma “[...] difusão extraordinariamente grande dos acontecimentos artísticos entre as nações”. O autor, ao citar o desenvolvimento de algumas artes e gêneros desse período destaca que:

A música talvez seja algo ainda mais surpreendente. O repertório padrão de concertos ainda se baseia grandemente nos compositores ativos nesse período – Mozart e Haydn, embora realmente pertençam a uma época anterior, Beethoven e Schubert, Mendelssohn, Schumann, Chopin e Liszt. O período “clássico” da música instrumental foi principalmente o das grandes obras alemãs e austríacas, mas um gênero, a ópera, floresceu mais amplamente e talvez com mais sucesso do que qualquer outro: com Rossini, Donizetti, Bellini e o jovem Verdi na Itália; com Weber e o jovem Wagner (para não mencionarmos as duas últimas óperas de Mozart) na Alemanha; Glinka na Rússia e várias figuras de menor importância na França (Hobsbawn, 2007, p. 353-354).

A história da música ocidental dos séculos XVIII e XIX, o período Romântico, é marcada por uma série de rupturas dos músicos com a tradição religiosa. O artista, antes empregado da corte ou da igreja, passa a ser um artista livre e a música, que era vista no período anterior como um ofício profano quando não era vinculada a essas duas esferas, acompanha as transformações sociais da época e ressignifica o seu papel (Coutinho, 2014). O Período Romântico remete a um mundo ideal, irreal e maravilhoso, à busca pelo inatingível, ao fortalecimento do ideal romântico. Hobsbawn (2007) afirma que o Romantismo tinha uma tendência extremista (direita ou esquerda) e os de centro defendiam a manutenção do “classicismo”; o período demonstrava suas vinculações políticas na música com a ascensão do

nacionalismo nas produções artísticas (defendendo a supremacia da língua vernácula e do povo nativo). As realizações artísticas desse período eram elitistas e não estavam ao alcance dos pobres e, por isso, o romantismo nasce como um movimento em busca da livre expressão artística, da necessidade de retomar a vinculação entre o ser humano e a natureza, de quebrar padrões/censuras, do gosto pela “loucura”; mas traz também dualidades: o grotesco e o sublime, o corpo e a alma; é um movimento de extremos (Hobsbawn, 2007).

Em um sentido estrito, o romantismo surgiu como uma tendência militante e consciente das artes [...] Em um sentido ainda mais amplo, o enfoque da arte e dos artistas característicos do romantismo se tornou o enfoque-padrão da classe média do século XIX, e ainda conserva muito de sua influência (Hobsbawn, 2007, p. 358).

Ainda, o autor destaca que uma das invenções mais características do romantismo foi a alienação do artista como “gênio”:

O problema real era o do artista apartado de uma função reconhecida, patrono ou público, e deixado para lançar sua alma como uma mercadoria em um mercado cego, que seria comprada ou não [...] O artista, portanto, estava só, gritando dentro da noite, sem nem mesmo a certeza de um eco. Era simplesmente natural que se considerasse um gênio, que criasse somente aquilo que levava dentro de si, sem consideração pelo mundo e como desafio a um público cujo único direito em relação a ele era aceitá-lo em seus próprios termos ou rejeitá-lo de todo [...] Os gênios eram, portanto, em geral, não só incompreendidos mas também pobres. E a maioria deles, revolucionários (Hobsbawn, 2007, p. 362).

A vinda da família real para o Brasil em 1808, época do Brasil colonial, modificou toda a estrutura e comportamento do Rio de Janeiro. O intenso trânsito de artistas entre os continentes, especialmente de Lisboa e da Itália, possibilitou uma série de recitais de *virtuosis*⁴¹ internacionais. Isso, somado à mudança no papel social do artista, gerou outra necessidade: a de delimitar e consolidar o campo profissional do artista (Fausto, 2013; Mariz, 2011; Mainente, 2013). Neste quadro, a profissão de músico passou a ser estabelecida no Brasil a partir do século XIX, quando as artes se movimentaram no sentido de querer o desenvolvimento do capitalismo:

Foi somente na década de 1830 que a literatura e as artes começaram a ser abertamente obsedadas pela ascensão da sociedade capitalista, por um mundo no qual todos os laços sociais se desintegravam exceto os laços entre o ouro e o papel-moeda (nos dizeres de Carlyle) (Hobsbawn, 2007, p. 49-50).

⁴¹ A figura do virtuoso representa a busca pelo inatingível, pela perfeição técnica no instrumento: “As palavras virtuosidade, virtuosismo, e virtuoso/virtuosos nos levam a concepções muito interessantes: virtuosos são aqueles que praticam diferentes virtudes como perseverança, caridade, honestidade; mas também virtuosos são pessoas com **poderes demiúrgicos**, capazes de fazer coisas com que os plebeus apenas poderiam sonhar” (Monteiro, 2007, p. 315, tradução nossa, grifos nossos).

O surgimento de conservatórios no século XVI na França, Alemanha, Itália, Inglaterra e outros países serviu de incentivo para que também fosse criado um conservatório de música em nosso país. Logo, a institucionalização do ensino de música no Brasil se consolidou sob os moldes dos Conservatórios de Viena e Paris, reafirmando a influência dos ideais franceses no mundo a partir da Revolução Francesa, como menciona Hobsbawn (2007). O Rio de Janeiro, capital do Brasil na época, sediou o *Conservatório de Música do Rio de Janeiro*⁴² que surgiu no ano de 1848 sob os moldes europeus (Coutinho, 2014). Assim, o modelo de ensino conservatorial europeu, que abordaremos a seguir, virou o modelo padrão de ensino, inclusive com seu currículo, suas características e objetivos. Esse modelo eurocentrado, polarizado e fragmentado continua predominante no ensino de música e por isso é fundamental compreender como ele foi historicamente construído, socialmente mantido e para qual realidade foi pensado, evitando assim sua manutenção e propagação sem questionamento. Em 1880 a música erudita passou a ser executada de forma independente e as salas de concerto se tornaram um novo espaço para ouvir especialmente esse estilo de música. Consequentemente, a criação de orquestras por todo o país criou uma nova necessidade de formação que atendesse ao mercado de trabalho do músico da época: formar intérpretes de música erudita de concerto. Portanto, a formação em música institucionalizada nesse período era voltada a esta realidade – músicos solistas, músicos de câmara e músicos de orquestra (Coutinho, 2014).

Modelo de ensino conservatorial europeu

O modelo de ensino conservatorial europeu foi construído sob os padrões da música erudita ocidental e nele predomina o repertório de concerto do século XVI ao final do século XIX. Esse modelo tem características que o tornam singular e que dialogam com o modelo tradicional de educação discutido anteriormente: currículo disciplinar, linear e sequencial; hegemonia de saberes; conhecimentos compartimentados/fragmentados, com separação entre teoria e prática; uso da notação tradicional; ênfase na formação solística e no ensino tecnicista;

⁴² O Conservatório de Música do Rio de Janeiro recebe nomenclaturas diferentes nos manuscritos, decretos, na Coleção das leis do Império e na legislação brasileira que aborda o assunto, conforme analisado em outros trabalhos: *Conservatório de Música* (Silva, 2007) e *Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro* (Queiroz, 2012). Acreditamos que por se tratar do primeiro conservatório de música do Brasil não havia a necessidade de especificar, daí o termo generalista *Conservatório de Música* e, por estar localizado no Rio de Janeiro, a capital do Império na época, também era conhecido como *Conservatório Imperial*.

valorização do virtuosismo e; ênfase na relação mestre-discípulo⁴³. No cenário da lógica colonial, o perfil do professor que se sustenta é o “professor enciclopédico”, aquele que também possui um “conhecimento enciclopédico”, contradizendo os conceitos abrangentes de educação e educador que regem as discussões científicas atuais. O professor enciclopédico reflete a perspectiva da educação musical tradicional: unilateral, curricular, sequencial, linear, prescritiva. É o “mestre de ofício” dos tempos antigos, o possuidor do saber, o transmissor do conhecimento. A Educação Musical contemporânea, por sua vez, é multirreferencial, é diversificada. Seu sentido e missão é transformar as pessoas e fazer com que elas descubram suas diferenças e singularidades a partir do desenvolvimento de sua musicalidade. O papel do educador é gerar a capacidade de reflexão mas isso só é possível em um ambiente que estimule uma postura crítica e questionadora sobre o conhecimento e sobre os próprios processos formativos.

O modelo conservatorial de ensino de música determina não apenas o currículo prescrito mas também a maneira que o indivíduo interage com os outros e com o conhecimento. Além de aspectos curriculares, pedagógicos e metodológicos, o modelo reforça Representações Sociais⁴⁴ que compreendem dicotomias de maneira antagônica, refletindo a perspectiva eurocêntrica do conhecimento que é binária/dualista: 1) as noções de “certo” e “errado” no fazer musical privam a liberdade do aluno e podam suas expressões criativas genuínas na ânsia de adequar a prática musical a padrões estabelecidos. Ariano Suassuna (1997) utiliza uma metáfora de Goethe (1749-1832) para falar sobre o processo criativo na arte e sobre o “certo/errado”, o “bonito/feio”: se compararmos as pinturas rupestres, por exemplo, aos padrões estéticos atuais, um cachorro rupestre seria apenas um “cachorro mal desenhado”. Goethe enfatiza que um pintor que pintou um cachorro igual aos cachorros que já existem não fez um quadro, conseguiu somente um cachorro a mais. Neste sentido, a criatividade nos convida a romper padrões em um processo espontâneo. No ensino tradicional somos constantemente podados em nosso criativo. Entretanto, para Ariano, o verdadeiro escritor – e aqui incluímos o artista como um todo – deve ver as coisas por um ponto de vista original, deve sair do “lugar comum” e buscar

⁴³ Figueiredo (2014), ao analisar o ensino de música no Brasil sob o olhar da Teoria da Autodeterminação, destaca que o estilo controlador do professor é predominante no ensino individual de instrumento e este perfil é decorrente e sustentado pela manutenção do modelo de ensino conservatorial europeu.

⁴⁴ A Teoria da Representação Social, ao ser aplicada à música, nos permite identificar as formas de pensamento social que perpassam a prática musical. As Representações Sociais são experiências, saberes, perspectivas que, ao longo dos anos, foram misturados e sintetizados em um “pensamento coletivo”, com valores e significados socialmente partilhados. Para aprofundar o conceito de Representações Sociais na música ver Coutinho (2014, p. 68).

a *verdade* atrás da aparência. A verdade está na manifestação da identidade e é isso que dá sentido ao processo formativo. Logo, ao propagarmos currículos repletos de exclusões e preconceitos estamos reforçando as relações de poder e as desigualdades que elas acarretam; 2) a dualidade erudito *versus* popular classifica a música erudita de concerto como música “boa/pura” e exclui do ambiente acadêmico todas as outras possibilidades de expressões musicais do nosso povo. Assim, coloca a música erudita ocidental em um pedestal: inalcançável, inatingível, onde apenas quem tem talento inato ou dom se destaca. Do nosso ponto de vista a ideia do pedestal pode indicar fragilidade, no sentido de revelar um distanciamento e isolamento desse modelo de ensino, desconectado da realidade, como se a música erudita estivesse em um exílio autoimposto; 3) o mito do dom/talento e o ideal do virtuosismo distanciam a prática musical da realidade, vinculando-a a habilidades inatas sobrenaturais e excluindo da formação os que “não levam jeito”. Além disso, isentam o professor da responsabilidade do fracasso educacional. Essas e outras representações sociais da música permeiam as práticas em todo o país e demonstram a forte influência do processo de colonização na construção da identidade da nossa área:

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (Moreira; Candau, 2008, p. 18).

Ainda que o Brasil tenha deixado de ser Colônia de Portugal em 1822 as características do modelo de ensino conservatorial europeu ressoam no ensino institucionalizado de música hoje e nos mostram que os colonizadores trouxeram não apenas referências, mas ideais que foram cristalizados e que determinam os padrões estéticos, os currículos, os modelos de ensino, as práticas, os processos avaliativos, a formação inicial e continuada, a produção de material didático, os sistemas de registro, ou seja, influenciam todo o processo educativo. A análise do panorama histórico e social da prática musical no Brasil aponta que o ensino institucionalizado de música é marcado pela predominância, desde o século XIX, de modelos de ensino baseados nos pilares europeus e conservadores, que buscam a adequação aos padrões através de imposições e dominações. Para institucionalizar o ensino de música tais modelos foram impostos pelos colonizadores e direcionaram a forma que interagimos com o conhecimento musical.

Estudos anteriores evidenciam a lógica conservatorial que rege o ensino superior de música a exemplo dos trabalhos de Penna (1995), Vieira (2000), Jardim (2002), Coutinho (2014), Penna; Sobreira (2020), dentre outros. Muito tem se discutido sobre as fragilidades e inadequações do modelo de ensino tradicional na atualidade, não apenas no que envolve o processo formativo mas também na relação do profissional com o mercado de trabalho. Na seção 2 questionamos a educação musical do futuro diante dos avanços tecnológicos acelerados que vêm transformando a experiência humana mas será que estamos preparados para o presente? Os cursos de música preparam seus egressos durante a sua formação para atuar na vida e para serem inseridos no mercado de trabalho atual?

Autopoiese social

Na seção 3 discutimos os conceitos de *autopoiese*, *estruturas dissipativas* e *processo vital* enquanto critérios interdependentes para o funcionamento dos sistemas abertos. Nesta perspectiva, pensando os sistemas sociais enquanto organismos que possuem sua própria organização e sistematicidade, seria o sistema social também uma rede autopoietica e o próprio sistema capitalista resultado dessa auto-organização? A vida alterna entre ordem e desordem e os sistemas sociais também possuem uma organização, uma dinâmica:

O que é comum a todos esses sistemas vivos é que seus menores componentes vivos são sempre células, e portanto podemos dizer com confiança que todos os sistemas vivos, em última análise, são autopoieticos. No entanto, também é interessante indagar se os sistemas maiores formados por essas células autopoieticas – os organismos, as sociedades e os ecossistemas – são, em si mesmos, redes autopoieticas (Capra, 2006, p. 170).

Este trabalho tece uma crítica aberta ao sistema de educação baseado na perspectiva de mundo capitalista e o leitor pode estar se perguntando quais as relações de poder que imprimiram as características atuais que marcam esse sistema de produção. Em outras palavras, qual a dimensão de uma provável auto-organização dentro desse sistema social? De certa forma, pode-se argumentar que o desenvolvimento do sistema capitalista envolveu processos de autopoiese em certos aspectos já que o capitalismo é um sistema econômico e social que é resultado de uma rede de processos, sinalizando um ponto crítico na teoria que apresentamos nesse estudo. No contexto do surgimento e desenvolvimento do capitalismo podemos observar dinâmicas sociais em que os indivíduos e as instituições interagem e se adaptam às mudanças nas condições econômicas, políticas e culturais. Essas interações podem ser vistas como

processos de auto-organização e autoadaptação da sociedade em resposta às demandas e oportunidades emergentes. Por exemplo, o surgimento de novas formas de produção, troca e acumulação de capital ao longo da história pode ser interpretado como um processo de autopoiese social no qual as relações econômicas e sociais se reconfiguram para se adaptarem a novas realidades e necessidades. No entanto, é importante reconhecer que o desenvolvimento do capitalismo também foi influenciado por uma série de fatores externos, incluindo mudanças nas tecnologias, políticas governamentais, movimentos sociais e assim por diante. Portanto, embora a autopoiese possa descrever parcialmente os processos internos de mudança e adaptação da sociedade, o surgimento do capitalismo é um fenômeno multifacetado e complexo que envolve uma variedade de forças e dinâmicas sociais.

Capra (2006, p. 171), ao discutir a autopoiese no domínio social destaca que os graus de autonomia entre os organismos, ecossistemas e sociedades diferem: “Em organismos, os componentes celulares têm um grau mínimo de existência independente, ao passo que os componentes das sociedades humanas, os seres humanos individuais, têm um grau máximo de autonomia”, baseada no intercâmbio da linguagem. Neste sentido, ainda que os sistemas sociais sejam compostos por sistemas vivos autopoieticos, o entendimento sobre os sistemas sociais enquanto redes autopoieticas podem variar de acordo com o autor.

Devido ao “mundo interior” dos conceitos, das ideias e dos símbolos que surgem com o pensamento, com a consciência e com a linguagem humanos, os sistemas sociais humanos existem não somente no domínio físico, mas também num domínio social simbólico. Desse modo, uma família humana pode ser descrita como um sistema biológico, definido por certas relações de sangue, mas também pode ser descrita como um “sistema conceitual”, definido por certos papéis e parentescos que podem ou não coincidir com quaisquer parentescos de sangue entre seus membros. Esses papéis dependem das convenções sociais e podem variar consideravelmente em diferentes períodos de tempo e em diferentes culturas. [...] Em outras palavras, esses papéis não são características objetivas do sistema familiar, mas são constructos sociais flexíveis e constantemente renegociados. Embora o comportamento, no domínio físico, seja governado por causa e efeito, as chamadas “leis da natureza”, o comportamento no domínio social é governado por regras geradas pelo sistema social e, com frequência, codificadas em lei. A diferença crucial é que as regras sociais podem ser quebradas, mas as leis naturais não o podem. Os seres humanos podem escolher se querem obedecer, ou como querem obedecer, a uma regra social; as moléculas não podem escolher se devem ou não interagir (Capra, 2006, p. 171-172).

O conceito de autopoiese descreve a capacidade dos sistemas vivos de se auto-organizarem e se automanterem por meio de interações internas entre seus componentes. Em uma rede autopoietica todos os seus componentes são responsáveis pela realimentação e transformação de toda a rede. Segundo Capra (2006, p. 176): “A característica central de um

sistema autopoietico está no fato de que ele passa por contínuas mudanças estruturais enquanto preserva seu padrão de organização semelhante a uma teia. Os componentes da rede produzem e transformam continuamente uns aos outros, e o fazem de duas maneiras distintas”, cíclicas e desenvolvimentais. Por outro lado, os sistemas sociais, ainda que passem por processos de produção e de transformação, se auto-organizam não apenas no domínio físico, mas também no domínio da linguagem, através de processos de comunicação. Neste quadro, ainda que os seres humanos sejam autopoieticos, seus processos de produção – processos sociais – são resultado de uma rede de interações e significados, ocorrendo em um domínio social simbólico e em um “domínio semântico” criado pelo languageamento: “Esse mundo humano inclui fundamentalmente o nosso mundo interior de pensamentos abstratos, de conceitos, de símbolos, de representações mentais e de autopercepção. Ser humano é ser dotado de consciência reflexiva” (Capra, 2006, p. 227). Desse modo, compreendemos que a organização da sociedade não deve ser considerada autopoietica na medida em que traz consigo esses aspectos do domínio social. O capitalismo – e o sistema educativo atual – não são resultado de uma auto-organização correspondente à autopoiese dos sistemas abertos mas de uma série de escolhas dos sujeitos.

Ainda, aplicando a *Teoria das Estruturas Dissipativas* de Prigogine ao sistema social compreendemos que, ao atingir um ponto de bifurcação (ou de instabilidade), o sistema social por si só não desencadeia uma mudança estrutural autônoma mas a criatividade dos sistemas autopoieticos – e aí incluímos o ser humano – agirá como uma força externa para reconfigurar todo o sistema. Neste sentido, entendendo a Terra enquanto um sistema vivo, ou seja, como uma rede autopoietica planetária, os seus processos metabólicos e autorregulatórios sobressaem o sistema social, que não é por si só autopoietico. Logo, o sistema social capitalista precisa reconhecer e respeitar a autopoiese do universo para que possam funcionar em harmonia. É o entrelaçamento de sistemas vivos e não vivos que determinam o funcionamento das redes autopoieticas dentro de uma teia de relações.

4.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MÚSICA HOJE: CARACTERÍSTICAS, PERSPECTIVAS E DILEMAS

Diante das transformações do mundo moderno e das perspectivas da Educação e da Educação Musical na contemporaneidade essa pesquisa investiga, à luz do Princípio Biocêntrico, como o ensino superior em música no Brasil tem articulado seus currículos, modelos, objetivos, metodologias, saberes e práticas às demandas atuais a partir de uma análise

abrangente de suas propostas curriculares. No cenário atual, precisamos estar atentos quanto à adequação de nossas práxis ao mundo contemporâneo e seguros da intencionalidade pedagógica da aula de música no ensino superior, compreendendo profundamente o papel social e formativo da educação musical neste contexto de ensino. Neste sentido, nossa análise revela em quais aspectos o ensino superior em música se aproxima ou se distancia das perspectivas contemporâneas da educação e da educação musical e aponta alternativas para pensarmos a formação em música no cenário contemporâneo de uma maneira integrativa.

Queiroz (2017b, 2019, 2020, 2021) vem desenvolvendo estudos consistentes voltados ao universo do ensino superior em música no Brasil. Suas pesquisas exploram aspectos multifacetados da educação musical nesse nível de ensino, abordando questões como a formação do músico, currículos, metodologias de ensino, desafios e avanços no contexto acadêmico da música etc. O autor investiga a interseção entre as práticas pedagógicas, os currículos de música, as demandas do mercado e as necessidades dos alunos com o intuito de propor melhorias e inovações para o ensino superior musical brasileiro. Neste quadro, suas pesquisas frequentemente apontam a necessidade de uma abordagem mais integradora e evidenciam os traços de colonialidade que permeiam os currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas do ensino superior em música. Logo, defendem a incorporação de perspectivas decoloniais no ensino de música.

Colonialidade e hegemonia europeia na formação superior em música

O debate sobre o colonialismo e a colonialidade vem crescendo substancialmente na área de música. O Colonialismo é a dominação política de um povo ou nação sobre outro. A colonialidade, por sua vez, são nossas referências, culturas, hábitos que estão incorporados em nossa maneira de pensar e agir mesmo após a dominação política e econômica europeia em nosso país (o colonialismo) ter acabado (Queiroz; Pereira, 2020).

A colonialidade difere do colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo repousa no poder de outra nação, o que faz com que tal nação seja um império. Por outro lado, a colonialidade refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva em livros, nos critérios para desempenho acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações individuais e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos,

respiramos a colonialidade o tempo todo e todos os dias (Maldonado-Torres, 2007, p. 243, tradução nossa).

Monte e Moraes (2021), ao discutir o Giro Decolonial Latino-americano, destacam a colonialidade que marca a cultura brasileira: uma sociedade patriarcal, misógina, racista e preconceituosa contra tudo que foge aos padrões estabelecidos – os padrões europeus. Atualmente as mais diversas áreas do conhecimento retratam a colonialidade que perpassa a América Latina. O conceito de *colonialidade* foi apresentado por Quijano⁴⁵ e nos anos 2000 foi vinculado à educação por Mignolo (2011, 2012); Maldonado-Torres (2007); Walsh (2013, 2017); Oliveira e Candau (2010) etc. Segundo Quijano (2009, p. 73): “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal”.

A colonialidade no ensino superior em música reflete uma série de desafios e heranças históricas que afetam o sistema educacional devido à influência da colonização europeia e à manutenção de estruturas hierárquicas e desigualdades no ensino de música. Na Educação Musical, estudos no Brasil e no mundo evidenciam a lógica colonial e a hegemonia europeia que rege os currículos dos cursos de música e atrelam o conceito de colonialidade à Educação Musical: Shifres; Gonnet (2015); Pereira (2020, 2021); Queiroz; Pereira (2020); Queiroz (2017b, 2019, 2020, 2021); Ferreira Filho (2021), dentre outros. Os estudos apontam que houve um movimento hegemônico de institucionalização da música apesar da diversidade cultural do nosso país e revelam os impactos da colonialidade no perfil do ensino de música formal contemporâneo – características que serão ressaltadas ao longo desta análise.

Foi sob a égide dessa hegemonia que o ensino de música se institucionalizou no Brasil, tendo como referência o homem branco, hétero, cristão europeu e suas práticas musicais. Práticas vinculadas a conhecimentos e saberes que, transplantados para as colônias, ditaram conceitos, formas de ver e analisar o mundo, firmaram uniculturalidades, dominações e, conseqüentemente, exclusões que, ainda hoje, estão na base do ensino formal de música (Queiroz, 2023, p. 196).

⁴⁵Aníbal Quijano (1930–2018) foi um sociólogo e humanista peruano e membro fundador do grupo Modernidade/Colonialidade, “[...] onde pesquisadores de diversas áreas, principalmente latino-americanos, formam as discussões aliadas às suas realidades regionais e produzem amplas bibliografias que possibilitam pensarmos sobre outras perspectivas de entendimento sobre história e sociabilidades humanas que estavam escondidas sob os discursos da modernidade, principalmente em relação aos sujeitos colonizados”, sendo um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial (Damasceno; Amorim; Cardoso, 2022, p. 13).

A colonialidade enfatiza aspectos que marcam o ensino superior em música: o *eurocentrismo*, que prioriza a música europeia em detrimento das tradições musicais indígenas, afro-brasileiras e de outras origens étnicas e resulta em um viés eurocêntrico no currículo e nas práticas musicais; as hierarquias de gênero e raça, que colocam as mulheres e pessoas de origens étnicas diversas em situações de discriminação e desigualdades, refletindo as estruturas coloniais e patriarcais que regem a nossa sociedade; desigualdades socioeconômicas: a dificuldade de acesso e permanência no ensino superior em música muitas vezes perpetua desigualdades econômicas no campo; neocolonialismo, que pode perpetuar uma dependência intelectual e cultural da influência de instituições e práticas educacionais estrangeiras (muitas vezes dos Estados Unidos e da Europa) em detrimento de abordagens brasileiras autênticas.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2009, p. 74-75).

Neste sentido, Pereira, Marcus (2012, 2013) utiliza o conceito de *habitus* de Bourdieu para descrever a tendência de uniformizar os conhecimentos e práticas no ensino de música a partir do modelo de ensino conservatorial europeu. O conceito de *habitus conservatorial* surge, assim, para demonstrar como o modelo é incorporado pelos sujeitos e disseminado nos mais diversos cenários, demonstrando os fortes traços de colonialidade que permeiam os processos educativos em música. Desse modo, as pesquisas atuais sobre esse universo evidenciam um ensino de música fragmentado, disciplinar, mecanicista, colonial. Sabemos que os problemas do currículo são reflexo do reducionismo que rege o conhecimento científico, mas quais os prejuízos dessa visão colonial na formação humana para a vida?

O conceito de *decolonialidade* surge, neste quadro, como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e às estruturas de poder e conhecimento que persistem mesmo após a era colonial. Em termos gerais, a decolonialidade busca desafiar e dismantelar as hierarquias de poder, as formas de opressão e as narrativas hegemônicas que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar diversas esferas da vida social, política, cultural e econômica.

A virada decolonial refere-se a uma mudança na produção de conhecimento de natureza e magnitude semelhantes às viradas linguística e pragmática. Introduce questões sobre os efeitos da colonização nas subjetividades modernas e nas formas modernas de vida, bem como as contribuições das subjetividades racializadas e colonizadas para a produção de conhecimento e pensamento crítico (Maldonado-Torres, 2007, p. 261-262, tradução nossa).

A decolonialidade traz consigo algumas características e elementos centrais: 1) Descolonização do conhecimento: propõe uma crítica às estruturas epistêmicas que foram estabelecidas durante o período colonial, questionando quem produz o conhecimento, quais perspectivas são privilegiadas e quais são marginalizadas ou excluídas; 2) Pluralismo Epistêmico: reconhece e valoriza os múltiplos modos de conhecimento, saberes e experiências que foram historicamente desconsiderados ou subjugados pelas perspectivas dominantes; 3) Interculturalidade: promove o diálogo e a interação entre diferentes culturas e tradições, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental e buscando formas de convivência que não se baseiem na imposição de uma cultura sobre as outras; 4) Descentralização do Poder: questiona as estruturas de poder que foram impostas pelo colonialismo e busca formas de descentralizar o poder e promover relações mais horizontais e igualitárias entre os diferentes grupos sociais; 5) Justiça Social e Equidade: visa a promoção da justiça social, da equidade e da inclusão, reconhecendo e confrontando as formas de discriminação, marginalização e exclusão que persistem nas sociedades pós-coloniais. Segundo Queiroz (2023):

A decolonialidade é uma concepção/atuação propositiva para reagir, romper e transgredir a lógica colonial instituída, visando a reconstruir a cultura e a sociedade a partir de parâmetros que contemplem, dialoguem e interajam com uma ampla diversidade de formas de saber, viver, existir, produzir e compartilhar o mundo. Nessa mesma perspectiva, a decolonialidade musical implica uma práxis alargada de música, concebendo esse fenômeno como uma rede complexa de relações humanas, culturais e sociais comprometidas com a reação, a ruptura e a transgressão da lógica e da hegemonia da colonialidade no âmbito da música. Conceber e praticar caminhos decoloniais em música leva-nos a práxis musicais diversas, ativistas, não universalistas, comprometidas com a desconstrução dos pilares da colonialidade na cultura e na sociedade como um todo, e o estabelecimento de novas construções e relações culturais (Queiroz, 2023, p. 215).

A decolonialidade surge a partir de questionamentos a essa tendência dominante e unilateral e se configura, portanto, como uma tentativa de ruptura à colonialidade que permeia a sociedade e os processos formativos. Embora as proposições decoloniais ainda aconteçam de forma embrionária, são avanços que devem ser enfatizados e validados para nos ajudar a reverter essa lógica de subalternizados, rompendo com os cânones que permeiam o ensino de música institucionalizado. Nesta perspectiva, a decolonialidade é um campo em constante

evolução que engloba uma variedade de perspectivas teóricas e práticas e que tem sido aplicado em diversas áreas incluindo a academia, as políticas públicas, os movimentos sociais e as artes. É importante ressaltar que a decolonialidade não é apenas uma crítica ao passado colonial mas também uma reflexão sobre o presente e uma proposta de transformação para o futuro visando a construção de sociedades mais justas, democráticas e plurais. Contudo, precisamos reconhecer que as perspectivas e ações decoloniais acontecem dentro da lógica colonial através de indivíduos formados também nessa lógica, ou seja, são iniciativas que esbarram nos limites da colonialidade do *poder*, do *saber* e do *ser*. Esses termos foram cunhados por Aníbal Quijano, um sociólogo peruano, para descrever os efeitos duradouros do colonialismo nas sociedades latino-americanas e além. Quijano (2005; 2009), ao discutir a história da América Latina, descreve a colonialidade do poder como um padrão de poder hegemônico que se consolidou e que é mais duradouro que o colonialismo: “Na história conhecida anterior ao capitalismo mundial pode-se verificar que nas relações de poder, certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são sem dúvida os mais antigos. Da América, acrescentou-se o fenótipo” (Quijano, 2009, p. 105).

As relações sociais foram formadas a partir da ideia de raça imposta pelos colonizadores que, a partir da distinção racial entre dominantes e dominados, determinaram o grau de superioridade/inferioridade de determinada raça sobre outras. Assim, propagam uma colonialidade do poder que ainda hoje ressoa nas mais diversas sociedades e que coloca a raça branca em um patamar “superior”.

A ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (Quijano, 2009, p. 107).

Essas relações de dominação, controle e poder conduziram a uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, uma colonialidade do saber. A partir dela, os saberes validados são aqueles correspondentes à perspectiva dos europeus ocidentais e o desenvolvimento científico-tecnológico revela o papel hegemônico da Europa na construção do conhecimento, o eurocentrismo, uma secularização burguesa do pensamento europeu.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o carácter do

padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 126).

A noção de colonialidade do ser, por sua vez, refere-se a uma perspectiva teórica que destaca como as relações coloniais moldaram não apenas as estruturas políticas e econômicas mas também os modos de ser, pensar e agir das sociedades colonizadas e colonizadoras. A colonialidade do ser argumenta que a colonização não se limitou à exploração econômica e política das terras colonizadas mas também influenciou profundamente as identidades, as hierarquias sociais, as relações de poder e as formas de conhecimento. Ela sugere que o colonialismo não terminou com a independência formal das nações colonizadas mas persiste de maneiras sutis e muitas vezes invisíveis nos sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais contemporâneos.

A colonialidade do ser refere-se a um processo pelo qual o esquecimento da ética como momento transcendental que fundamenta a subjetividade se transforma na produção de um mundo no qual exceções às relações éticas se tornam a norma. Que o ser tenha um aspecto colonial significa que, além de se posicionar como autônomo e ser impulsionado pela preservação, ele tenta obliterar os vestígios do trans-ontológico, dando origem a um mundo no qual senhorio e supremacia, em vez de interação generosa, definem as dinâmicas sociais na sociedade (Maldonado-Torres, 2007, p. 259, tradução nossa).

O racismo estrutural que perpassa as universidades públicas

Desde as últimas décadas do século XX temos acompanhado uma luta crescente pelo reconhecimento de diversidades e pluralidades sinalizando que, embora a passos lentos, a sociedade está mudando. Devemos estar conscientes de que a cultura dominante é quem media as transformações que de fato ocorrem na educação a partir das demandas sociais mas a ascensão de políticas afirmativas confirma que a educação vem buscando se adequar à realidade contemporânea. As mobilizações sociais e as lutas por direitos e inclusão, ao gerarem reflexões, impulsionam a busca por uma sociedade múltipla, que abarque as diversidades e que promova ações que restaurem essa pluralidade.

Historicamente, pessoas negras têm enfrentado barreiras significativas para acessar o ensino superior devido a uma série de fatores, incluindo discriminação racial, falta de acesso a recursos educacionais de qualidade desde a educação básica e desigualdades econômicas que limitam o acesso a serviços educacionais. Em muitos países, políticas de ação afirmativa foram implementadas para tentar combater essas desigualdades e garantir um acesso mais equitativo

ao ensino superior para pessoas negras e outras minorias étnicas. Essas políticas incluem cotas raciais, bolsas de estudo específicas e programas de apoio acadêmico. Em agosto de 2022 a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, resultado de uma longa mobilização social para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior, completou 10 anos de sua sanção e pôde passar por uma reformulação. Para compreender o que conquistamos ao longo desses 10 anos e como podemos melhorar, Ju Wallauer e Cris Bartis entrevistaram a geóloga Joana Angélica Guimarães, primeira mulher negra a se tornar reitora em uma universidade federal no Brasil – Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Maria Angélica dos Santos, doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora da implementação da política de cotas nas universidades públicas no Brasil (COTAS..., 2022).

Ainda que, aos olhos da história, analisar uma política pública após 10 anos de sua aplicação seja pouco tempo, é tempo suficiente para que possamos dimensionar o seu impacto na sociedade brasileira. Neste sentido, o podcast nos convida a refletir sobre o que, de fato, foi conquistado e sobre o que pode ser melhorado na vida do povo negro. Por muitos anos a população negra foi escanteada do ambiente acadêmico e a Lei de Cotas traz não uma solução, mas um reparo nessa desigualdade de acesso ao ensino público superior. A democratização do acesso às universidades públicas se tornou uma necessidade ao percebermos que a meritocracia, por si só, não garantia que todos os indivíduos tivessem a possibilidade de ingressar no ensino superior já que o abismo social filtrava suas oportunidades ao longo da vida.

A invisibilidade e a desumanização são as principais expressões da colonialidade do ser. A colonialidade do ser indica aqueles aspectos que produzem exceção da ordem do ser; é como se fosse o produto do excesso do ser que, para manter sua integridade e inibir a interrupção pelo que está além do ser, produz seu contrário, não o nada, mas um mundo não humano ou, melhor dizendo, um mundo desumano. A colonialidade do ser não se refere apenas à redução do particular à generalidade do conceito ou a qualquer horizonte de significado dado, mas à violação do significado da alteridade humana ao ponto em que o alter ego se torna um subalterno (Maldonado-Torres, 2007, p. 257, tradução nossa).

Por isso, a Lei de Cotas é estruturada a partir de critérios socioeconômicos e raciais buscando atender a esse público e oferecer a possibilidade de cursar o ensino público superior. Como avanços, observamos que a inclusão do povo negro no ambiente acadêmico trouxe transformações não apenas para a vida dessas pessoas – que, muitas vezes, são as primeiras de suas famílias a ingressarem na universidade pública – mas também para os que tiveram que reconhecer seus preconceitos e aprender a conviver com a diversidade de nosso povo. A Lei de Cotas gera oportunidades para que os indivíduos possam participar do ambiente universitário,

adquirir um diploma e se inserir no mercado de trabalho trazendo perspectivas de melhoria para as suas vidas. Além disso, contribui com a dinamização do contexto acadêmico pois a população negra, ao trazer suas visões de mundo e experiências para dentro da Academia, gera reflexões e transformações.

Como obstáculos, dois aspectos são destacados: O primeiro deles é que antes o diploma representava um passaporte de ingresso no mercado de trabalho. O acesso ao ensino superior e a aquisição de um diploma profissional abria um mundo de possibilidades de atuação remunerada. Contudo, o diploma, por si só, não garante mais esta premissa pois houve uma mudança em seu papel. O diploma, que antes representava poder, agora é apenas **um** dos critérios de inserção do egresso no mercado de trabalho já que o domínio de línguas estrangeiras, intercâmbios etc. estão se configurando como novas exigências de qualificação. Ju Wallauer destaca que: “[...] quando a gente fala de racismo a gente tá falando de *ter, manter e proteger* poder” (COTAS..., 2022). Se antes o diploma representava poder e agora ele está mais acessível a todos, o seu papel muda para sustentar a estrutura de todo o sistema já que o sistema vai mudar quantas vezes for preciso para se manter e favorecer as mesmas pessoas. Com isso, sabemos que as cotas por si só não são suficientes pois, embora facilitem o acesso da população negra ao ensino público superior, não oferecem equidade na ocupação do mercado de trabalho. Ainda assim, a política de cotas alcança ganhos não mercadológicos pois atinge lugares em que o saber modifica a vida das pessoas.

O segundo aspecto é que, ainda que haja uma democratização do acesso ao ensino público superior, a permanência dos alunos negros dentro das universidades não se concretiza como esperada. Mesmo após entrar na universidade as pessoas negras enfrentam desafios significativos para permanecer e concluir seus estudos. Isso pode incluir falta de apoio financeiro, discriminação no campus, falta de representação de professores negros e ausência de redes de apoio acadêmico e social. Além disso, a falta de representatividade nos currículos e nos corpos docentes também é um desafio. Muitos programas educacionais negligenciam a inclusão de perspectivas históricas e culturais das pessoas negras, o que pode afetar negativamente o engajamento e a identificação dos estudantes negros com o ambiente acadêmico.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observamos que a população autodeclarada de negros (pretos e pardos) vem ganhando espaço dentro do ensino

público superior. De fato, a partir de 2018, pela primeira vez na história da pesquisa, mais de 50% dos ingressos no ensino público superior são negros (pretos e pardos), superando a população de brancos (IBGE, 2023). Por outro lado, o podcast nos instiga a refletir sobre a diferença entre acesso, permanência e conclusão dos cursos. Anteriormente mencionamos que a colonização e a colonialidade nos levaram a reproduzir uma visão racista de nós mesmos. Nesta perspectiva, Queiroz (2021; 2023) analisa o *racismo estrutural* que marca os cursos superiores de música no Brasil a partir de dados oficiais desse universo e conclui que embora os negros (pretos e pardos) representem majoritariamente a população brasileira e o maior percentual no quadro de estudantes das universidades públicas os cursos de música não abarcam essa população nos conhecimentos e saberes, tampouco em seu quadro discente e docente. Queiroz (2017a) aponta que o percentual de negros do nosso país, por exemplo, quando comparado ao percentual de negros formados nos cursos de música institucionalizados nos atestam que nossos cursos possuem um perfil excludente e estruturalmente racista. Ou seja, temos um currículo e uma formação repleta de epistemicídios, ausências e silenciamentos.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p. 127).

A Lei de Cotas tenta, ao estabelecer um percentual destinado à população negra, trazer um equilíbrio no acesso ao ensino superior. Porém, os cursos não são voltados à realidade dessas pessoas e, por isso, não há uma sensação de *pertencimento*. Só podemos nos sentir pertencentes a algo quando nos identificamos com aquilo. Então, para que o conhecimento acadêmico possa fazer parte dos sujeitos é preciso que eles se identifiquem, que possam atribuir aquele conhecimento à sua realidade e que sintam que seus mundos também são validados dentro do ambiente acadêmico, um espaço hierarquizado e eurocentrado de saberes.

A descolonização em si, todo o discurso em torno dela, é um presente, um convite para participar do diálogo. Para a descolonização, os conceitos precisam ser concebidos como convites para o diálogo e não como imposições. Eles são expressões da disponibilidade do sujeito para se engajar no diálogo e do desejo de troca. A descolonização, nesse sentido, aspira romper com a modernidade monológica. Ela

visa fomentar a transmodernidade, um conceito que também se torna um convite que deve ser entendido em relação ao paradoxo decolonial de dar e receber. A transmodernidade é um convite para pensar a modernidade/colonialidade criticamente a partir de diferentes posições epistêmicas e de acordo com as diversas experiências de sujeitos que sofrem diferentes dimensões da colonialidade do ser. A transmodernidade envolve uma ética dialógica radical para iniciar um diálogo entre humanos e aqueles considerados sub-humanos e a formulação de um cosmopolitismo decolonial e crítico. A descolonização é uma ideia que provavelmente é tão antiga quanto a própria colonização. Mas só se torna um projeto no século XX (Maldonado-Torres, 2007, p. 261, tradução nossa).

Por isso, devemos pensar em estratégias para que as pessoas se sintam pertencentes aos contextos ou representadas por eles. Diversos grupos têm lutado por mudanças estruturais nas instituições de ensino superior para garantir um ambiente mais inclusivo e equitativo. Isso inclui demandas por diversificação do corpo docente, reformas curriculares, implementação de políticas antirracistas e investimento em programas de suporte estudantil. Em resumo, o acesso e a permanência de pessoas negras no ensino superior são questões cruciais que exigem esforços contínuos para superar as desigualdades sistêmicas e promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos. Ao defendermos uma prática decolonial e antirracista esses esforços não apenas beneficiam os estudantes negros mas também enriquecem o ambiente educacional e promovem uma sociedade mais justa e igualitária. Que os corpos negros não sejam meros passantes dentro da universidade, que eles sintam um pertencimento, que possam aprender mas também ensinar sobre os diferentes mundos de onde vem. E que estejam inseridos na Academia não só alunos negros mas também professores negros para que eles possam participar não só do *aprender* da ciência mas também do *fazer* da ciência.

Autopoiese na educação

O conceito de *autopoiese* quando aplicado à educação se refere a uma forma do sistema educativo de se autorregular a partir do conhecimento em processos auto-organizativos. De fato, na mesma lógica do sistema social, o sistema educativo pode ser considerado autopoietico em certa medida, especialmente quando observamos a dinâmica interna de suas estruturas e processos. No contexto educativo podemos identificar elementos de autopoiese em vários aspectos: 1) Auto-organização: o sistema educativo possui estruturas e processos internos que se (re)organizam continuamente para cumprir seus objetivos educacionais. Isso inclui a formulação de currículos, a criação de ambientes de aprendizagem e a implementação de práticas pedagógicas; 2) Autonomia das Instituições: as instituições educacionais têm uma certa autonomia para definir suas políticas, programas e métodos de ensino, adaptando-se às

necessidades e contextos locais, sinalizando uma capacidade de autorregulação; 3) Aprendizagem Contínua: o sistema educativo está constantemente se adaptando e aprendendo com suas próprias experiências e com as mudanças no ambiente externo. A reflexão sobre práticas educacionais, a avaliação de resultados e a busca por melhorias são parte integrante desse processo de autopoiese e; 4) Interconexão e Retroalimentação: as interações entre os diferentes elementos do sistema educativo, incluindo professores, alunos, pais, comunidade e políticas educacionais criam um ambiente de interconexão e retroalimentação que contribui para a autorregulação e adaptação do sistema como um todo.

No entanto, é importante ressaltar que o sistema educativo também é influenciado por fatores externos como políticas governamentais, mudanças sociais e avanços tecnológicos que podem impactar sua dinâmica e evolução ao longo do tempo. Portanto, enquanto o sistema educativo exibe características de autopoiese em sua operação interna – auto-organização, autorregulação e autossustentação – ele também está sujeito a influências e pressões externas que moldam seu funcionamento e desenvolvimento. Logo, é resultado de uma capacidade de flexibilidade e adaptação influenciada por fatores externos (políticos, econômicos, culturais e históricos). De acordo com a *Teoria das Estruturas Dissipativas* de Prigogine a dissipação ocorre enquanto uma fonte de ordem nos sistemas viventes. Neste sentido, considerando que tanto a educação quanto a sociedade fazem parte de um sistema aberto maior – o próprio planeta – suas ações de auto-organização devem considerar a autopoiese desse sistema pois a terra, enquanto organismo vivo, irá buscar o seu equilíbrio para atingir a autopoiese. Os padrões culturais de organização social produziram a atual crise ecológica que discutimos na seção 2 e, portanto, é necessária uma mudança na organização social e educacional de *hierarquias* para *redes*. Por isso, defendemos uma mudança de valores sociais e educacionais, uma ética humana harmônica, uma ética da vida.

4.3 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS

Como discutimos anteriormente, os currículos de música foram construídos a partir dos interesses da burguesia europeia do século XIX e seus conhecimentos e saberes estão vinculados, em algum aspecto ou totalidade, a esta realidade. Desse modo, esta pesquisa analisou o currículo proposto/prescrito (o currículo formal), aquele que é exposto em documentos oficiais (Projetos Pedagógicos de Curso, Ementários, Fluxogramas etc.). Além deste existem também o currículo real (como o currículo proposto se concretiza) e o currículo

oculto (aquele que não está prescrito no planejamento), que pode apresentar outras características (Libâneo, 2004).

É possível que, neste aspecto, surja o questionamento sobre os limites de discutir a realidade do ensino superior a partir da análise do currículo prescrito, ou seja, sem estudar a ação pedagógica em si. De fato, é importante reconhecer que os currículos prescritos oferecem uma visão parcial da prática educacional. Eles representam uma intenção idealizada do que deve ser ensinado e aprendido mas nem sempre correspondem inteiramente à realidade da sala de aula. Para compreender verdadeiramente a prática educacional é essencial observar como os currículos prescritos são interpretados, adaptados e aplicados, ou seja, como as políticas e diretrizes educacionais se traduzem na prática. Por outro lado, os currículos prescritos fornecem um ponto de partida importante para compreender a prática educacional pois refletem as intenções e visões educacionais dos formuladores de políticas. Ao analisar os currículos prescritos podemos entender os princípios orientadores por trás da educação de determinado contexto. Isso inclui as concepções de aprendizagem, as metas educacionais, as prioridades temáticas e as abordagens pedagógicas recomendadas. Além disso, os currículos prescritos podem refletir valores culturais, políticos e sociais mais amplos da sociedade em que estão inseridos.

A nossa visão de mundo orienta a nossa prática. Neste sentido, os currículos prescritos podem indicar o paradigma educacional que orienta as ações. O conteúdo, a estrutura e as abordagens pedagógicas incorporadas em um currículo formal refletem as concepções subjacentes sobre o que é considerado importante no processo educacional, como ocorre a aprendizagem e qual é o papel do educador. A análise dos currículos propostos permite aos educadores e pesquisadores identificar quais concepções e abordagens educacionais estão sendo priorizadas. Portanto, para os fins deste estudo, entendemos que a análise dos currículos prescritos é suficiente pois os documentos representam um conjunto de convenções que estabelecemos sobre o tipo de formação que queremos propagar. Logo, a análise do currículo formal atende aos nossos objetivos pois, ao expor as ideias de música, educação e mundo que fundamentam suas propostas e que regem as ações dos sujeitos, podemos identificar em quais aspectos os documentos dialogam com perspectivas contemporâneas da Educação Musical. Ainda que tenhamos nuances na prática que podem enriquecer a compreensão do panorama do ensino superior em música, essa prática estará bastante vinculada ao seu projeto pedagógico.

Desse modo, as iniciativas que fogem dos padrões estabelecidos nos documentos são pontuais e não representam as práticas coletivamente convencionadas.

Os currículos e as relações de poder

Os currículos possuem uma relação estreita com o poder pois canalizam os interesses e valores de uma parte da sociedade: “À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (Moreira; Candau, 2008, p. 17). Em outras palavras, o currículo é também uma construção social e reflete as desigualdades e os interesses políticos e econômicos que o influenciaram. Logo, a construção do conhecimento escolar também sofre os efeitos das relações de poder, hierarquizando os saberes.

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (Moreira; Candau, 2008, p. 28).

As relações de poder desempenham um papel significativo na construção e implementação dos currículos educacionais em todos os níveis de ensino e, portanto, é essencial estar ciente dessas relações de poder ao examinar e desenvolver currículos educacionais. As instituições educacionais como escolas, universidades e órgãos governamentais exercem poder sobre a formulação e implementação dos currículos e, neste sentido, as políticas educacionais, as diretrizes dos ministérios da educação e os interesses das instituições educacionais podem moldar os conteúdos e objetivos curriculares. Ainda, as decisões políticas e ideológicas muitas vezes influenciam os currículos. Os partidos políticos, grupos de interesse e agendas políticas podem determinar quais temas são incluídos ou excluídos dos currículos, refletindo diferentes visões sobre história, ciência, literatura, entre outros.

Por sua vez, as normas culturais e os valores dominantes de uma sociedade também podem moldar os currículos e isso pode resultar na inclusão ou exclusão de certas perspectivas, histórias e identidades culturais nos currículos escolares. O financiamento e os recursos disponíveis para a educação também podem influenciar os currículos e, neste sentido, as empresas, fundações e grupos econômicos podem exercer influência sobre os currículos.

Considerando a colonialidade que perpassa a estrutura social e educacional do nosso país, as relações de poder sociais e identitárias como raça, classe, gênero e orientação sexual também podem moldar os currículos no sentido de que os grupos dominantes podem impor suas perspectivas e valores sobre grupos marginalizados, resultando em uma representação desigual nos currículos. No entanto, é importante notar que as relações de poder não são unidirecionais. Grupos marginalizados e movimentos sociais muitas vezes contestam as estruturas de poder existentes e lutam por uma representação mais equitativa e inclusiva nos currículos.

Queiroz (2021) destaca seis dimensões que permeiam os currículos dos cursos de música no Brasil: 1) Homogeneidade – seguem um padrão estabelecido; 2) Unidimensionalidade – vislumbram uma trajetória de aprendizado única; 3) Normatividade – currículo prescritivo, com “flexibilidade” previamente prescrita; 4) Sequencialidade – linearidade/ordenação do conhecimento; 5) Previsibilidade – preveem o resultado padrão da aquisição de conhecimentos; 6) Disciplinaridade – fragmentação do conhecimento. Nessa conjuntura, a análise dos documentos foi realizada qualitativamente buscando, a partir de uma leitura aprofundada de seus conteúdos, compreender as particularidades dos perfis dos cursos mas também de que maneiras seus currículos se entrelaçam, no sentido de quais aspectos poderiam indicar um perfil comum a estes e quais bases epistemológicas os orientam. Para organizar a análise dos documentos, realizada sob uma perspectiva holística e biocêntrica, usamos como referência as cinco dimensões da proposta educativa de Paulo Freire mencionadas na seção 3: 1) axiológica; 2) dialógica; 3) política; 4) gnoseológica e; 5) metodológica, descritas a seguir.

4.3.1 Dimensão Axiológica

A dimensão axiológica refere-se ao aspecto dos valores em uma determinada situação, contexto ou sistema. Os valores desempenham um papel fundamental em moldar nossas percepções, escolhas e ações e a dimensão axiológica destaca a importância dos valores na vida humana e nas interações sociais. Nesta seção buscamos evidenciar os valores e fins da educação, sejam estes morais, éticos, estéticos e/ou espirituais. Este estudo defende uma mudança de paradigma educacional, uma ética da vida que valorize o respeito, a equidade, a inclusão, o empoderamento, a colaboração, a responsabilidade cívica, a tolerância e a diversidade, a sustentabilidade etc. a partir da expansão da consciência. Buscando compreender como os currículos incorporam perspectivas dessa natureza, analisamos alguns aspectos que podem sinalizar os valores educacionais que fundamentam as propostas.

Conceito de educação

O conceito de educação que rege as propostas curriculares, especialmente as das Licenciaturas, está em notória oposição ao modelo tradicional de ensino pois considera o educador um mediador do processo de aprendizagem musical e não um mero detentor de conhecimentos. Nesta direção, as propostas defendem a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, apontando para um conceito de educação alargado:

É importante frisar que o educador, a exemplo do músico aqui em vista, não é um mero retransmissor, “técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados”, nos termos do Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (sem referências). Na verdade, ele deve funcionar como um estimulador de idéias, disposto a descobrir e a incentivar e orientar descobertas musicais de seus alunos, de modo que se sintam mais do que leitores ou repetidores de uma tradição ou de uma contemporaneidade ou de regras gramaticais, ainda que devam dominá-las como parte do acervo da cultura musical a qual o acesso lhe será garantido. Os alunos devem também se sentir criadores de obras, participantes do processo de construção e não só de reconstituição de uma história da música” (UFPA, 2006, p. 19).

Desse modo, este PPC se afasta do modelo da simples transmissão de conhecimentos em que o professor se tornou autoridade máxima do saber, para se aproximar de uma dinâmica mais in-tensa e ex-tensa de produção e construção do conhecimento. Seus valores norteadores das atividades acadêmicas são a democratização do ensino, o acesso ao saber e o apreço à liberdade de pensamento através de uma educação flexível, ágil e inclusiva em todos os seus aspectos. Para tal, é decisivo o respeito às diferenças, à pluralidade de ideias, ao discente e a consequente valorização de seu perfil individual (UFG, 2008/2015, p. 4).

O Curso de Licenciatura em Música tem sua justificativa principal expressa pela necessidade de possibilitar aos educandos o acesso à educação estética⁴⁶, de forma a incorporar à formação desses alunos aspectos essenciais à sua formação e à construção de sua cidadania (UFRJ, 2008b, p. 5).

Nossa análise inicial evidenciou que os cursos vêm buscando reformular os discursos que regem os seus currículos, direcionando-os para a necessidade de um novo paradigma educacional que fundamente suas práticas. Por isso, visando conectar as bases conceituais que regem os documentos às estruturas curriculares dos cursos, realizamos uma investigação mais aprofundada que se desdobrou em eixos de discussão que estão entrelaçados com todo o trabalho como crise de percepção, ética da vida, dimensões da educação musical, formação humana e desenvolvimento integral, modos de conhecimento, visão holística do conhecimento

⁴⁶ Segundo Amorim e Castanho (2008, p. 1179-1180), a educação estética: “[...] refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação”.

e da consciência, perspectiva biocêntrica – a vida como centralidade, saúde mental e bem-estar, ética e justiça social, diversidade, expansão da consciência e produção de conhecimento, fortalecimento da identidade, tecnologias (mundo tecnológico).

A perspectiva ética que rege os currículos é antropocêntrica. Ou seja, a perspectiva que marca a educação institucionalizada na sociedade capitalista coloca o homem no centro para produzir riqueza. O ser humano está no centro do processo formativo embora isso não concretize uma perspectiva humanizadora pois a mesma está enraizada em uma perspectiva de mundo capitalista que visa a produtividade. Por isso, na ânsia de compreender de que forma os currículos abordam questões vinculadas a uma perspectiva biocêntrica, como por exemplo as questões ambientais e suas relações com a música, observamos como esses temas estão sendo incorporados nos currículos. Quando discutimos o meio ambiente na sociedade capitalista existe uma discussão de produtividade por trás. Ou seja, temas dessa natureza são pensados sob uma vertente do capital (se considerarmos as “soluções” criadas para remediar a crise ambiental como o carbono verde, a economia sustentável etc. visualizamos com mais clareza este argumento). Neste sentido, ao analisarmos os documentos observamos que esses temas aparecem de maneira transversal nos currículos e muitas das iniciativas de mudança em disciplinas que tratam dos Direitos Humanos, da música e inclusão social, da Educação Ambiental, dentre outras, são iniciativas pontuais que sinalizam que a base colonial permanece. Há, portanto, uma separação, uma distinção entre o que é “primordial” na educação e o que pode ser optativo/complementar. Logo, como podemos transformar a preservação do meio ambiente em algo fundamental para a sociedade e para a educação institucionalizada?

Os valores da formação contemporânea são centrados na produtividade e não na expansão da consciência ou no desenvolvimento humano. Por exemplo, os currículos não incorporam iniciativas que promovam a saúde e bem-estar humanos pois estão preocupados com a produtividade ilimitada e isso é um reflexo claro da nossa sociedade: para lidar com a depressão e a ansiedade há mais ênfase nos remédios para tratar esses transtornos – evidenciando a força da indústria farmacêutica dentro desse sistema – do que em ações como uma caminhada na praia, um banho de mar, uma roda de amigos, um pôr do sol e uma viagem etc. Por isso, a Educação Musical Biocêntrica que será apresentada na seção final deste trabalho nos traz uma proposta de ressignificação ética e filosófica, nos fazendo repensar conceitos que são centrais na formação atual como o sucesso e a produtividade. Segundo Capra (2006, p. 69): “Todas as formas de cultura estão, cada vez mais, ficando subordinadas à tecnologia, e a

inovação tecnológica, em vez de aumentar o bem-estar humano, está-se tornando um sinônimo de progresso”. A produtividade é importante mas não deve ser central em um processo formativo. Neste sentido, a Educação Musical Biocêntrica não é sobre ser mais produtivo, é sobre ser um ser humano melhor.

Competências e habilidades

A formação musical envolve o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências que são fundamentais para a atuação do músico enquanto intérprete, compositor, arranjador, professor, entre outras possíveis áreas de atuação, como por exemplo: domínio do instrumento ou da voz, que envolve habilidades específicas de execução, postura, respiração, projeção, articulação, entre outros; capacidade de ler partituras, compreender a notação musical, interpretar as intenções do compositor e executar a música de forma correspondente às indicações escritas; habilidade de criar e improvisar em cima de temas musicais, adaptar e criar novas melodias, harmonias e ritmos; compreensão dos fundamentos da teoria musical; conhecimento e familiaridade com uma ampla gama de estilos musicais e repertórios; capacidade de lidar com o palco, o público e o nervosismo para transmitir emoções e expressar-se por meio da música; habilidade de compor e/ou arranjar músicas explorando elementos da composição, forma musical e harmonia; familiaridade com equipamentos, softwares e ferramentas tecnológicas utilizadas na prática musical; capacidade de colaborar com outros músicos em grupos, conjuntos ou orquestras, desenvolvendo habilidades de comunicação e cooperação; capacidade de se adaptar a diferentes contextos musicais, lidar com situações imprevistas e abraçar novos desafios. As competências e habilidades evidenciadas nos currículos remetem às características relacionadas diretamente com a música:

Profissional apto ao magistério na área de música, mas igualmente qualificado para atuar no mercado, de produção cultural, produção artística (compositor e instrumentista) e produção literária (pesquisa em artes) (UFAM, 2018/2019, p. 13).

Podemos dividir o campo de competência do profissional da Música em cinco: 1. Magistério (professor de Música em todas as formas e níveis da educação); 2. Produção Cultural (produção de eventos, assessoria a instituições artístico-culturais, educacionais e meios de comunicação, projetos culturais); 3. Produção Artística (composição musical individual e coletiva: concertos, canto, participação musical em espetáculos de teatro e dança etc.); 4. Pesquisa e Produção literária (pesquisador em Educação Musical, Pedagogia Musical, Formação de Coros, Formação de Bandas entre outras áreas do campo musical e 5. Composição e Execução musical (UFAM, 2018/2019, p. 14).

Em uma perspectiva integrativa, além das competências técnicas e musicais um músico deve desenvolver habilidades e competências que se estendem para além do âmbito estritamente musical, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional em diversos aspectos da vida, como vemos a seguir:

O curso se fundamenta num processo formativo humanista, artístico, crítico e ético, baseado na apropriação e produção de conhecimento pelo discente, no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades que o preparem plenamente para a vida cidadã e profissional. O curso baseia-se, dessa maneira, em estratégias metodológicas ativas, dinâmicas e atuais, que privilegiam os princípios de indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, integração teoria e prática, interdisciplinaridade e flexibilidade, entre outros, e sempre em perspectiva da reflexão crítica do mundo contemporâneo (UFPR, 2019f, p. 10).

Neste sentido e considerando as diversas dimensões que a formação musical abrange, trazemos algumas competências e habilidades valiosas para a *vida* que podem ser adquiridas através da prática e estudo da música e transferidas para diversas áreas da vida, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do músico: disciplina e organização: a prática regular requer disciplina, estabelecimento de rotinas e organização do tempo para o estudo, a prática e o aprimoramento constante; persistência, resiliência e resolução de problemas: enfrentar desafios musicais, aprender novas músicas e superar dificuldades técnicas ajuda a desenvolver habilidades para resolver problemas de maneira criativa e eficaz; autoexpressão e comunicação: a música é uma forma de expressão artística e deve ser um instrumento de reforço da identidade; desenvolvimento emocional: a música pode ajudar na expressão e compreensão das emoções, desenvolvendo a inteligência emocional e a empatia; trabalho em equipe e colaboração: participar de grupos musicais ou bandas impulsiona a habilidade de trabalhar em equipe, adaptar-se a diferentes estilos musicais e colaborar com outros músicos; criatividade e pensamento crítico: a criação e interpretação musical exercitam a criatividade e a capacidade de análise crítica; desenvolvimento da sensibilidade estética: a experiência musical pode ampliar a percepção estética, incentivando a apreciação da arte e cultura em geral; respeito e tolerância: o contato com diferentes estilos musicais e culturas através da música pode promover a compreensão e respeito à diversidade etc.

4.3.2 Dimensão Dialógica

A dimensão dialógica da educação enfatiza a importância do diálogo e da interação como elementos essenciais para o processo educacional. Nesta direção, reconhece o diálogo como uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica e a promoção da transformação social e pessoal. Logo, é uma perspectiva que valoriza a participação ativa, a colaboração e o respeito mútuo como princípios fundamentais do processo educacional.

No contexto da educação, o diálogo não é apenas uma troca de palavras mas uma interação significativa entre educadores e educandos baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e na abertura para diferentes perspectivas e experiências. Neste sentido, a dimensão dialógica reconhece a importância de uma relação horizontal entre educadores e educandos onde o conhecimento não é transmitido de maneira unilateral mas construído coletivamente por meio da interação e do questionamento mútuo. O diálogo, nesta perspectiva, é visto como um meio de desenvolver a consciência crítica dos educandos, permitindo que eles reflitam sobre sua realidade, identifiquem as injustiças e desigualdades existentes e busquem transformações sociais e pessoais. O diálogo democrático na educação deve ser contextualizado, ou seja, deve ser relevante para a vida dos educandos e conectado às suas experiências cotidianas, culturas e identidades. Por meio do diálogo autêntico essa dimensão busca promover a humanização das relações sociais, ajudando os educandos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Na seção 3 discutimos o conceito de *Autorreferência* na Educação Biocêntrica, explicitando que o conhecimento é autorreferencial. Nesta perspectiva, para que o indivíduo possa estabelecer conexões entre o conhecimento que já possui e o conhecimento em construção é necessário que haja um diálogo com os sujeitos. A autorreferência nos processos educativos refere-se à capacidade dos próprios aprendizes e do sistema educacional de refletirem sobre si mesmos, sobre seu progresso, desafios e métodos de aprendizagem. Esse conceito envolve a habilidade dos alunos e professores de se autoavaliar, de se adaptar e de se autorregular em relação aos objetivos educacionais. Logo, a autorreferência não apenas capacita os alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos e reflexivos mas também promove uma abordagem mais personalizada e eficaz para a educação, onde os alunos são vistos como parceiros ativos no processo de aprendizagem.

Na perspectiva holística e biocêntrica a autorreferência começa com o autoconhecimento. Os alunos são encorajados a se conhecerem profundamente, compreendendo não apenas suas habilidades acadêmicas mas também suas emoções, valores, crenças e aspirações pessoais. Através desse autoconhecimento eles podem se envolver de forma mais autêntica no processo de aprendizagem. A autorreferência também implica uma compreensão da interconexão entre o indivíduo e o ambiente. Os alunos são incentivados a reconhecerem seu papel como parte de sistemas maiores, incluindo a comunidade local, a sociedade e o ecossistema. Eles aprendem a considerar como suas ações e escolhas afetam não apenas a si mesmos mas também o mundo ao seu redor. Ainda, a autorreferência promove a aprendizagem reflexiva e a metacognição. Os alunos são encorajados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem identificando suas forças, fraquezas e estratégias eficazes. Eles aprendem a se autoavaliar de forma crítica e a ajustar suas abordagens de aprendizagem conforme necessário.

Contudo, o modelo de currículo disciplinar é hegemônico e os conhecimentos e saberes são separados em teóricos e práticos, desvinculando-se totalmente da ideia de educação holística e de formação musical integrativa que defendemos. Os nossos currículos foram construídos sob uma perspectiva moderna (materialista, mecanicista) e a modernidade trouxe consigo as especializações e, com isso, cada vez mais a fragmentação do conhecimento. O conhecimento do indivíduo sobre o mundo e sobre si foi fragmentado: separa-se razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida, desvinculando-o em diversos aspectos da realidade. Na música temos a parte que cria, a parte que ensina e a parte que toca e no currículo não há, de fato, uma integração dos saberes: nem entre si, nem com o mercado de trabalho e nem com o mundo contemporâneo. O currículo fragmentado deixa a responsabilidade de realizar as conexões entre os conhecimentos unicamente para os alunos.

A estrutura curricular disciplinar reflete um sistema conservador que não deixa abertura para novas perspectivas. Gainza (2011, p. 17, tradução nossa) destaca que: “O modelo curricular não tem favorecido o referido protagonismo do aluno tampouco o exercício da autonomia e do bom senso por parte do professor. Seus benefícios não foram avaliados seriamente durante o longo período em que vem sendo aplicado”. O currículo baseado na economia capitalista evidencia polaridades e, assim como o sistema de produção que o rege, cria situações de competitividade também na prática musical: o ambiente de aprendizagem se

torna crítico e comparativo e a ênfase nas habilidades técnicas em detrimento da expressão da musicalidade abre espaço para o julgamento e a exclusão.

Nesta conjuntura, o diálogo desafia os educandos a questionarem suas próprias crenças, preconceitos e visões de mundo, promovendo a reflexão crítica e a busca por novos entendimentos e perspectivas. A linguagem é, portanto, vista como um instrumento fundamental no processo dialógico sendo usada para expressar ideias, compartilhar experiências, construir significados e criar conexões entre as pessoas. A dimensão dialógica da educação não se limita ao diálogo como um fim em si mesmo mas busca gerar ações concretas e transformadoras que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A dimensão dialógica também compreende o diálogo com a produção científica, identificando como os currículos incorporam as perspectivas da educação musical na contemporaneidade. Em uma análise inicial **todos** os cursos estudados demonstraram – em algum grau – a intenção de abordar em seus currículos questões da contemporaneidade, da brasilidade e diversidade sociocultural e aparentaram atuar a partir de uma visão holística da formação musical, com propostas pedagógicas que defendem uma formação humanística e sustentável, a integração dos saberes, o desenvolvimento da criatividade e identidade e o ensino da música como forma de expressão, situado ao tempo e contexto. A Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, defende uma educação consciente de sua identidade cultural e um ensino de música sintonizado ao meio, além da compreensão da música enquanto “manifestação artística inerente ao homem e por meio da qual ele se expressa e se comunica, situado num tempo e espaço” (UFPA, 2006, p. 21). Outras propostas se alinham a esse pensamento:

Nossa contemporaneidade nos oferece um mundo de multiplicidade, diversidade e contradição, mais do que de uniformidade e de ordem (UFRJ, 2008a, p. 7).

O exercício integrado das ações de ensino, pesquisa de teoria e prática, conforme previstos nesse PPP determinará ações que deverão garantir espaços curriculares, tempos e meios necessários à construção dos conhecimentos experienciais inerentes à atuação do professor de música, anulando, assim, a velha dicotomia teoria x prática. [...] A aliança entre o global e o local, a valorização da pesquisa bem como a articulação entre cognição e afetividade e a formação estética voltada para a dimensão humana, deverão estar sempre presentes, principalmente pela consideração de seus “alvos”: seres historicamente constituídos e, enquanto tais, humanos e sociais, políticos e éticos (UFPB, 2008, p. 16).

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG) defende um ensino de música sob uma perspectiva holística e foi reformulado em 2015 a partir do entendimento de que o antigo currículo apresentava um grau acentuado de rigidez e não condizia com as perspectivas do curso:

Esses aspectos são incompatíveis não somente com a educação moderna, mas fundamentalmente estão em profundo desacordo com a dinâmica da realidade, quer seja sob a ótica do mercado de trabalho, quer seja sob a perspectiva da própria atividade artística e musical. Ao contrário da rigidez dos currículos, a arte preza a liberdade como fator crucial para o ato criativo. Criar é em si mesmo o ato extremo de liberdade. Sendo a criação a essência da produção artística, quer nos parecer incoerente que os cursos de arte não incorporem desde o início esse princípio que será vital para a futura atividade artística dos seus bacharéis (UFG, 2008/2015, p. 5).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) enfatiza a necessidade de formar um profissional que compreenda a área de música nos aspectos micro e macro: que domine a sua especificidade sem desconhecer o todo, correlacionando sua prática ao mercado de trabalho atual (em contínua expansão). O Projeto corrente foi reformulado em 2019 e propõe uma formação ampla, contextualizada, consciente do seu papel de transformadora da realidade amazônica, sensível à tradição artística do povo amazonense e que abarque os diversos campos de atuação do profissional. Entretanto, essas perspectivas não se consolidam na prática, evidenciando que os currículos não estão articulados às discussões sobre o aprendiz de música no século XXI, as relações humanas no contexto das tecnologias contemporâneas e tampouco dialoga com o mercado de trabalho.

Perfil do egresso

O perfil do egresso delinea as qualidades e competências que um estudante deve ter adquirido ao concluir o curso, ou seja, nos revela quem é o indivíduo que os cursos esperam formar e quais serão as suas características no fim do processo formativo. O perfil reflete não apenas no conhecimento teórico mas também nas habilidades práticas, atitudes, comportamentos e competências específicas da área de estudo. Esse perfil é geralmente definido pelas instituições de ensino e é elaborado a partir das demandas do mercado de trabalho, das necessidades da sociedade e das características da profissão ou área de atuação em questão:

O egresso do curso deverá apresentar competência como músico o que envolve a aquisição e a mobilização de conhecimentos e habilidades musicais como: 1) domínio instrumental ou vocal como solista, como acompanhador e como participante em grupos musicais; 2) domínio “idiomático” em diferentes gêneros e estilos musicais; 3) compreensão musical, histórica, social e estética da música; 4) domínio e compreensão dos materiais sonoros e de sua organização formal e expressiva em diferentes obras e estilos musicais; 5) domínio de diferentes habilidades do “fazer musical” relacionadas com a composição, arranjo, improvisação, apreciação e execução (UnB, 2010, p. 26).

Profissional apto ao magistério na área de música, mas igualmente qualificado para atuar no mercado de produção cultural, produção artística (compositor e instrumentista) e produção literária (pesquisa em artes) (UFAM, 2018, p. 13).

Como características que identificam esse perfil, destacamos: ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica; ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso; concepção do papel do professor como coordenador do processo; flexibilidade curricular; ênfase à concepção não-linear da matriz curricular (UFRJ, 2008a, p. 9).

Na seção 2 abordamos o aprendiz de música no mundo contemporâneo ultra-conectado. Quando analisamos os perfis dos cursos no contexto do mundo globalizado, majoritariamente voltados às habilidades específicas da área de música, compreendemos que os mesmos não estão articulados ao mundo atual e ao mercado de trabalho. Em pesquisa anterior (Coutinho, 2014) sobre as perspectivas de egressos do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) concluímos que o curso em questão não estava atrelado ao mercado de trabalho da cidade de João Pessoa. Os dados apontaram que o curso preparava seus alunos para atuar principalmente como solistas ainda que essa possibilidade de atuação não fosse uma realidade plausível para a maioria. Dos dez bacharéis entrevistados, nove precisaram atuar em outra área além da performance para que pudessem conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Por consequência, os profissionais intérpretes atuavam no ensino da música sem que essa fosse sua área de interesse e sem a preparação adequada para desempenhar tal função, ensinando “da maneira como foram ensinados” e reproduzindo passivamente o modelo de ensino conservatorial europeu ao qual foram submetidos em sua formação.

Ainda que a análise realizada neste trabalho não abarque as perspectivas de egressos dos demais cursos estudados, constatamos que os currículos possuem um perfil semelhante e são centrados em uma perspectiva tradicional de ensino. Neste cenário, um aspecto é contraditório: diversos estudos apontam que há um declínio mundial da música erudita de concerto e das práticas derivadas dela conforme discutido por Queiroz (2020) mas a formação superior continua sendo voltada quase que exclusivamente a esse perfil e, por consequência, o cenário

não abarca os egressos. Esse perfil também aparece, embora às vezes camuflado, nos currículos dos cursos de Licenciatura em música. O modelo de ensino conservatorial europeu determinou o perfil do ensino de música institucionalizado no Brasil do século XIX e hoje, dois séculos depois, suas características ainda são hegemônicas na educação musical superior. Uma série de tendências e direcionamentos nos trouxeram à realidade que vivenciamos e após mais de 500 anos da colonização e mesmo depois de sermos independentes enquanto nação, continuamos presos a essa tradição ultrapassada e desconexa da realidade, das nossas raízes, do nosso povo, demonstrando que o modelo conservatorial de ensino da música, embora tenha passado por adaptações, predomina em sua essência.

Até os cursos que defendem a formação musical autônoma, criativa, interdisciplinar, que se propõem a oferecer uma formação com ênfase no pensamento crítico precisam compreender que a filosofia que embasa os seus currículos deve abrir espaço para o questionamento, a reflexão, o conflito e, assim, a expansão da consciência. Contudo, sabemos que dentro da lógica que rege o ensino institucionalizado de música no Brasil isso não é uma possibilidade. Assim, embora os discursos iniciais dos currículos defendam uma perspectiva mais holística na educação musical e sinalizem uma afinidade com abordagens psicopedagógicas mais recentes, isso não se materializa nos currículos.

4.3.3 Dimensão Política

O compromisso social, cultural e político da educação é uma pedra angular para o desenvolvimento e a evolução das sociedades. Através da educação busca-se promover a equidade, a justiça social, os direitos humanos e o respeito à diversidade, capacitando os indivíduos a compreenderem e a participarem ativamente de suas comunidades e nações. Além disso, a educação desempenha um papel crucial na preservação e no enriquecimento das heranças culturais, promovendo o diálogo intercultural e o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais. Do ponto de vista político, a educação é essencial para o fortalecimento da democracia e do Estado de Direito, capacitando os cidadãos a exercerem seus direitos e deveres civis de forma consciente e responsável. Logo, o compromisso da educação vai além da transmissão de conhecimentos; ele abrange a formação de cidadãos críticos, éticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

A consciência social e comunitária está intrinsecamente ligada à diversidade pois reconhece a riqueza e a complexidade das diferentes identidades, perspectivas e experiências

dentro de uma sociedade. Ao valorizar e respeitar a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e outras formas de diversidade, os indivíduos desenvolvem uma consciência mais ampla e inclusiva das necessidades e aspirações das diversas comunidades em que estão inseridos. A diversidade desafia preconceitos e estereótipos incentivando a empatia, a compreensão mútua e o diálogo intercultural, elementos essenciais para o fortalecimento do tecido social e para a construção de comunidades mais coesas e justas. Portanto, a consciência social e comunitária, ao reconhecer e valorizar a diversidade, contribui para a criação de ambientes inclusivos e acolhedores onde cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e tem a oportunidade de contribuir plenamente para o bem-estar coletivo.

Conceito de música

Um dos aspectos destacados por Queiroz (2017b) em suas pesquisas sobre esse universo diz respeito ao conceito de *música* que orienta os currículos dos cursos superiores de música no Brasil e a nossa análise sustenta essa crítica ao constatar que essa realidade se mantém mesmo com as reformulações curriculares que ocorreram nesse intervalo. Queiroz (2017b) nos inquieta quando destaca que ainda que os documentos não definam o conceito de música que os norteia o fato de suas ações ficarem restritas, em sua maioria, ao universo da música erudita, incita reflexões. Os cursos analisados, ao utilizarem o termo “música”, estão tratando da música erudita ocidental. Isso fica implícito e subentendido no discurso e aqueles que pretendem abordar a música popular (algumas iniciativas pontuais) fazem essa distinção na nomenclatura. Este conceito orienta os currículos e reflete nos cursos, em como sistematizam os seus conhecimentos e, conseqüentemente, no perfil do profissional que desejam alcançar. Essa “naturalização” da música erudita como sendo **a** música desse contexto de ensino revela uma perigosa e falsa validação desta, como se a mesma estivesse em outro patamar e, por isso, devesse nortear esse nível de profissionalização. Queiroz (2021) realça que, ao concebermos uma **única** música possível nos cursos, obtemos uma **única** estratégia de organização curricular e, com isso, não abarcamos as diversidades explícitas do mundo contemporâneo.

A música popular na educação superior institucionalizada

Contrariamente à tendência hierárquica de construção dos currículos, a Licenciatura em Música da UFPA elaborou seu currículo a partir das perspectivas dos professores e alunos. Uma comissão foi designada para elaborar o projeto e, a partir de questionários com os alunos (aproximadamente 50% dos matriculados) e com os professores, formulou o projeto. A partir dos dados obtidos foi possível elencar os principais locais de atuação dos respondentes (igrejas e bandas) e suas principais áreas de interesse (produção e música popular). Logo, o currículo da UFPA foi composto baseado no desenvolvimento de seis aspectos: Práticas Interpretativas, Composição, Educação Musical, Produção Cultural, Tecnologia em Música e Musicoterapia, estando a música popular prevista para aparecer transversalmente no currículo em todos os conteúdos curriculares. Mesmo tendo aparecido como uma das principais áreas de interesse dos alunos na elaboração do Projeto da UFPA, a análise do documento aponta que a música popular não se concretiza no currículo e parece não ter espaço, de forma considerável, nesse nem nos outros currículos analisados.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) identificamos as influências do modelo conservatorial de ensino da música tanto nos currículos dos cursos de Licenciatura quanto nos de Bacharelado, inclusive o de Música Popular. O Bacharelado em Música Popular da UFRGS, por exemplo, segue o mesmo padrão que encontramos nos cursos de música erudita, tendo como suas disciplinas-base as mesmas que embasam as outras modalidades de formação. De modo geral, as disciplinas de Percepção, História da Música, Harmonia, Contraponto, Análise, etc. compõem, em sua maioria, o núcleo comum de disciplinas e são conteúdos obrigatórios nos currículos dos cursos:

Essa estrutura – sintética, obviamente – guarda profunda relação de semelhança com a do Conservatório Imperial Brasileiro, fundado em 1847, inspirado no Conservatório de Paris, e, ao ter se mantido essencialmente a mesma ao longo da história dessa instituição (é importante considerar que em muitos lugares do país os conservatórios foram federalizados e “sobrevivem” nas escolas e departamentos de música atuais), pode ser entendida como uma tradição seletiva e inventada que vem sendo perpetuada nas IES (Pereira, 2021, p. 11).

As ações que regem o ensino institucionalizado de música no Brasil são canalizadas para a música erudita ocidental europeia e mesmo tendo havido um movimento efervescente de música popular no Brasil nos anos de 1890-1900 (com o lundu, maxixe, choro), a música popular não compõe o currículo formal. A área de música precisa urgentemente compreender

que essa hostilidade com a cultura popular brasileira dentro do ambiente acadêmico precisa terminar, não de forma pontual mas de maneira sistemática. Precisamos (re)conhecer nossa forma de produzir arte, de produzir música e levar essa discussão para a academia na intenção de nos reconectar com a nossa essência. Nosso saudoso Radegundis Feitosa⁴⁷ (UM..., 2004) nos presenteia com o pensamento de que, da mesma forma que os europeus tornaram a música popular deles a música erudita, temos que fazer do frevo, do maracatu, do baião etc. a **nossa** música erudita e ecoar isso para o mundo, demonstrando a dimensão que essas expressões artísticas possuem e promovendo uma valorização da cultura brasileira. Nesta direção, Ariano Suassuna (1997) clama:

Não me deixem cair a chama da cultura brasileira. Com isso não significa nem ufanismo, nem exclusivismo, nem chauvinismo da minha parte [...] eu não tenho por nenhuma cultura nenhuma hostilidade, **o que eu quero é fortalecer a nossa, porque então qualquer coisa que vem de fora, ao invés de ser uma influência que nos descaracteriza, que nos esmaga, que nos corrompe, passa a ser uma incorporação que nos enriquece** (Suassuna, 1997, s/p, grifos nossos).

Na seção 3 discutimos em profundidade o medo do indivíduo de perder a identidade. Pensemos agora não apenas na identidade do sujeito mas na identidade de um povo, de uma área do conhecimento. Qual a identidade do ensino institucionalizado de música do Brasil e como cursos localizados em regiões tão diversas podem apresentar os mesmos perfis visto que temos realidades múltiplas coexistentes em um país tão heterogêneo quanto o Brasil? Como sustentar essa uniformização/padronização do conhecimento? Os alunos se reconhecem nesses currículos e são capazes de, através deles, desenvolver sua própria identidade? A nossa forma de fazer e ensinar música corresponde à nossa realidade? Essas e tantas outras questões parecem bater na mesma tecla: sustentar essa lógica é também (re)produzir esse processo cultural invasivo, epistemicida, violento a que fomos e somos submetidos diariamente. Por isso, devemos manter uma postura investigativa e reflexiva sobre quais conceitos de cultura, diversidade e identidade regem as práticas, identificando o reflexo da colonialidade que nos circunda. Podemos reconhecer essas influências e incorporá-las ao nosso viver mas elas não podem ser definidoras das nossas práticas e da identidade de diversas áreas do nosso país. A música brasileira, dentro e fora da universidade, deve refletir o seu povo e sua maneira de se

⁴⁷ Radegundis Feitosa (1962 - 2010), primeiro Doutor em Trombone do Brasil, foi um trombonista de Itaporanga (Paraíba) que movimentou o cenário da música paraibana utilizando o trombone em cenários não previstos da música popular e formando gerações de músicos na Universidade Federal da Paraíba, onde lecionava como professor, e no mundo afora.

expressar musicalmente. Ao longo da história fomos sofrendo uma doutrinação, uma enculturação que nos coloca em uma lógica civilizatória que pouco condiz com nossa realidade, um padrão irreal e inadequado. Na educação musical institucionalizada, ao invés de fomentarmos uma educação com sustentabilidade, relacionada com a vida, com o meio ambiente, com a natureza, com o desenvolvimento humano, nós adotamos um padrão e o passamos como o ideal. Por isso, precisamos estar atentos para incorporar novas perspectivas às nossas ações educativas buscando uma educação musical integral, diversa, inclusiva, democrática e significativa.

4.3.4 Dimensão Gnoseológica

A dimensão gnoseológica desempenha um papel fundamental ao promover a compreensão profunda dos processos de conhecimento e da construção do saber. Ao explorar a natureza do conhecimento, suas fontes, métodos e limitações, os educadores capacitam os alunos a desenvolverem habilidades críticas e analíticas essenciais para a compreensão e avaliação das informações que encontram. Através dessa dimensão os estudantes são incentivados a questionar, investigar e refletir sobre os conceitos, teorias e paradigmas que permeiam seu aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e sofisticada do mundo ao seu redor. Além disso, a dimensão gnoseológica promove a autonomia intelectual dos alunos, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na busca e construção do conhecimento, preparando-os para enfrentar os desafios complexos e em constante evolução da sociedade contemporânea.

Objetivos

O conhecimento desempenha um papel crucial no desenvolvimento do juízo crítico e da autonomia dos indivíduos. Ao adquirir e compreender informações provenientes de diversas fontes e perspectivas os indivíduos são capacitados a avaliar criticamente diferentes pontos de vista, argumentos e evidências. Através da análise reflexiva e do questionamento sistemático eles são incentivados a discernir entre informações confiáveis e desinformação, a identificar vieses e preconceitos e a formar suas próprias opiniões fundamentadas. Além disso, o conhecimento proporciona a base para a tomada de decisões informadas e responsáveis, capacitando os indivíduos a agirem de acordo com seus valores e princípios e a contribuírem de forma significativa para a sociedade.

Ainda que os objetivos dos cursos analisados visem promover uma formação ampla e humanística, desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos e fundamentar pedagogicamente os sujeitos para atuar no ensino da música, isso não se consolida na prática pois o conhecimento não é utilizado como ferramenta para o desenvolvimento do juízo crítico e da autonomia. Os currículos são centrados na perspectiva antropocêntrica e reducionista que reflete o pensamento que rege o conhecimento científico. Logo, os objetivos dos cursos acontecem dentro dessa lógica deixando pouco ou quase nenhum espaço para uma formação musical mais abrangente, questionadora e inovadora.

O Curso de Graduação em Música – Bacharelado, do Campus I da UFPB, visa formar profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas áreas de Práticas Interpretativas e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, críticas e criativas para que possam desenvolver condições para releitura de obras musicais compostas ou para gênese de obras musicais originais (UFPB, 2008, p. 16).

Pretende-se, por meio do Curso de Licenciatura Plena em Música, alcançar os seguintes objetivos: Formar profissionais para o ensino da música em escolas e outros espaços artísticos e educacionais alternativos e emergentes. Formar profissionais fundamentados quanto ao conhecimento básico da música como linguagem artística em sua história, estéticas, sistemas, estruturas, elementos, materiais, meios, técnicas e repertórios; capazes de ler, interpretar, analisar, criticar, recriar e executar no âmbito da linguagem musical, enquanto domínio específico necessário ao exercício do magistério da música. Formar profissionais fundamentados pedagogicamente para o ensino da música como linguagem artística. Formar profissionais com hábitos e habilidades que lhe permitam a prática da pesquisa científica na área musical (UFPA, 2006. p. 17-18).

Por outro lado, o Projeto da Licenciatura em Música da UFRJ menciona uma flexibilização no currículo que permite ao aluno traçar o seu próprio percurso de aprendizagem mas essa flexibilização se dá apenas no sentido de que o aluno pode gerenciar o seu eixo de interesse através da escolha de disciplinas dentro dos módulos, compreendendo que a base epistemológica que as direciona é rígida e se afina com o modelo de ensino tradicional de música. A Licenciatura em Música da UFBA também menciona uma flexibilização e autonomia no currículo e, para tal, suas atividades curriculares aparecem em diferentes formatos: Disciplinas, Seminários, Oficinas, Ateliers, Estágio Curricular, Iniciação à Pesquisa, Participação em eventos científicos e artístico-culturais. Contudo, os documentos atestam que isso acontece dentro e a partir desse mesmo sistema, ou seja, nessa mesma lógica. Desse modo, dentro de um sistema rígido de ensino o aprendiz acredita ter “liberdade” para traçar seu próprio

percurso formativo mas isso é permitido desde que não altere o sistema como um todo, ou seja, a filosofia que rege o sistema para que ele se mantenha dominante:

A partir dessa leitura, vemos que o posicionamento em defesa da flexibilidade, ao contrário do que pode parecer à primeira vista (visto que o discurso da diversidade apresenta-se como crítico, principalmente em contraposição a uma perspectiva de formação unidirecional dos sujeitos), adequa-se, por um lado, à necessidade de formação de uma população direcionada ao consumismo sem barreiras, inclusive na esfera da produção cultural, e por outro à necessidade do mercado de trabalho de formar profissionais “flexíveis”, capacitados para ocupar qualquer vaga de emprego disponível e adaptar-se a um mercado marcado pelo desemprego estrutural (Costa, 2018, p. 13).

Costa (2018) comenta sobre os impactos sociais da reestruturação do trabalho no âmbito do capitalismo contemporâneo e aqui estendemos o conceito de *relações líquidas* às relações de trabalho, já que, nesta perspectiva, são formados profissionais “flexíveis” para o mercado, ou seja, moldáveis, adaptáveis, transitórios. A flexibilidade se refere à capacidade de se adaptar ou se ajustar a diferentes situações, condições, demandas ou mudanças de maneira fácil e eficaz. É a habilidade de ser maleável, ser capaz de lidar com desafios, circunstâncias ou necessidades variadas sem dificuldade. Porém, a flexibilidade excessiva pode gerar uma falta de direção ou objetivos claros, preparando o aprendiz para tudo e também para nada. É importante notar que, embora a flexibilidade seja vista como uma habilidade valiosa, a ênfase nesse aspecto do profissionalismo também pode trazer desafios como a instabilidade no emprego, a sobrecarga de trabalho e a pressão por estar sempre disponível para atender às demandas do mercado. A flexibilidade pode ser benéfica quando equilibrada com uma cultura organizacional que respeite os limites dos profissionais e ofereça um ambiente equilibrado e saudável.

Até no contexto do neoliberalismo, a flexibilidade no mercado de trabalho é um conceito-chave e essencial. A ênfase é colocada na capacidade do trabalhador de se adaptar rapidamente a condições de trabalho em constante mudança, muitas vezes à custa da segurança no emprego e da estabilidade laboral. Essa visão de flexibilidade frequentemente favorece as demandas do mercado sobre os interesses e bem-estar dos trabalhadores, o que pode gerar desafios e desigualdades no mercado de trabalho. Contudo, até em uma perspectiva neoliberal os nossos currículos de música estão desarticulados da realidade pois formam para um mercado de trabalho que não existe. Logo, essa “flexibilidade” deixa o processo formativo em uma corda bamba prestes a romper.

Essa força hegemônica do pensamento neoliberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua

visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e, no entanto, a mais normal – da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas. O neoliberalismo é um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições, de tendências e opções civilizatórias que têm uma longa história na sociedade ocidental (Lander, 2005, p. 8).

A abordagem biocêntrica traz uma nova perspectiva para o processo formativo. Ao colocar a vida como centralidade compreende as diversas dimensões da educação musical em um processo holístico e interrelacionado que visa promover o desenvolvimento musical integral dos sujeitos, oferecer condições para a expansão da consciência e para a produção de conhecimento, promover a saúde e o bem-estar, atuar no reconhecimento e reforço da identidade, oferecer um ensino de música diverso e representativo e dialogar com a realidade do mundo tecnológico e do mercado de trabalho. Em suma, a compreensão da dimensão gnoseológica na educação não apenas enriquece a experiência educacional mas também fortalece as bases para uma cidadania crítica, informada e participativa.

4.3.5 Dimensão Metodológica

A dimensão metodológica coloca ênfase na educação como um ato de conhecimento integral é uma abordagem que reconhece a importância de cultivar não apenas o intelecto, mas também as dimensões emocionais, sociais e físicas dos alunos. Ela transcende a mera transmissão de informações para abraçar o desenvolvimento holístico do indivíduo. Nesse contexto, a educação não se limita apenas às salas de aula mas se estende a todas as facetas da vida, integrando-se à experiência cotidiana e promovendo uma compreensão profunda e significativa do mundo. Ao reconhecer e nutrir as diversas habilidades, interesses e perspectivas dos alunos, a educação integral capacita-os a enfrentar os desafios com resiliência, criatividade e empatia, preparando-os para contribuir de forma significativa para suas comunidades e para a sociedade como um todo. Nesta direção, analisar a dimensão metodológica da educação tem como objetivo compreender os processos de desenvolvimento e reformulação dos currículos, dos métodos de ensino e aprendizagem, das estratégias e técnicas didáticas. Compreender a dimensão metodológica da educação é, portanto, essencial para orientar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a identificação de estratégias e abordagens que maximizem a compreensão e a retenção do conhecimento.

Conhecimentos e saberes

Os conhecimentos e saberes desempenham um papel fundamental nessa dimensão pois oferecem uma base sólida para a seleção e aplicação de métodos eficazes. Ao considerar a diversidade de conhecimentos disponíveis, desde teorias pedagógicas até descobertas científicas, os educadores podem adaptar suas práticas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor. Além disso, os saberes práticos, como experiências pessoais e culturais, também enriquecem a dimensão metodológica, permitindo que os educadores criem conexões significativas entre o conteúdo curricular e a vida cotidiana dos alunos. Ao integrar os conhecimentos teóricos com os saberes práticos, os educadores podem desenvolver abordagens metodológicas mais abrangentes e eficazes que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Essa categoria evidencia, assim, como os conceitos que fundamentam o ensino superior em música se materializam nos currículos. Embora os projetos pedagógicos de curso argumentem por um ensino de música diverso e atento às necessidades do mundo moderno isso não se concretiza de forma incipiente nos currículos. Não há, de fato, uma materialização dessas ideias de forma estrutural. Mesmo os cursos que utilizam um discurso mais abrangente de ensino de música, que se dispõem a abarcar as diversidades e a promover novas formas de pensar a educação musical possuem, dentre suas características, aspectos que remetem fortemente ao ensino de música tradicional e apontam traços de colonialidade. Segundo Gainza (2011):

Um dos obstáculos mais notórios nas práticas pedagógicas regulamentadas ou oficiais é o acúmulo de contradições e mensagens duplas que existem entre os conceitos progressistas e abertos que os quadros teóricos proclamam há mais de duas décadas (construtivismo, abertura, criatividade, integração, participação, etc.) e o que realmente acontece na prática (fragmentação, predominância da teoria, behaviorismo, repetição, exercício, etc.) (Gainza, 2011, p. 15, tradução nossa).

As Licenciaturas, ainda que voltadas para o desenvolvimento de aspectos mais globais e discussões mais abrangentes na formação do professor de música, seguem a lógica colonial e carregam, na base de seus currículos, disciplinas restritas ao universo da música erudita ocidental, carregadas de traços de colonialidade:

Habilitação em Instrumento: Leitura, execução e interpretação de peças do repertório do instrumento com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos da música **ocidental** até a contemporaneidade (UFG, 2000, p. 14, grifos nossos).

A grande maioria dos conhecimentos e saberes que são oferecidos nos cursos estudados são vinculados ao universo da música erudita, especialmente a música europeia ocidental, demonstrando que as colocações de Queiroz (2017b) sobre os currículos ainda se sustentam, sendo estes predominantemente relacionados à música erudita ocidental e tendo a música clássica europeia como cultura absoluta. Todas as instituições analisadas contemplam o ensino de música erudita em seus currículos e todas, em algum nível, apontam traços de colonialidade.

As disciplinas voltadas à Performance (Canto e Instrumento) dialogam explicitamente com o modelo conservatorial de ensino de música e tem como foco o aperfeiçoamento técnico no instrumento (solista ou em grupo) e o estudo do repertório tradicional dos estilos/gêneros/períodos da música erudita ocidental. Embora as ementas não especifiquem que o repertório abordado é vinculado ao repertório erudito ocidental, o uso de termos como “obras representativas, em níveis de dificuldade progressiva dos períodos da história da música” somados aos perfis dos cursos indicam que a música trabalhada é desse universo. No curso de Bacharelado em Música da UFRJ nos chama a atenção que a maioria dos cursos de instrumentos estejam na categoria *Instrumentos de Orquestra*, vinculando a formação desses profissionais obrigatoriamente a esse contexto como se as orquestras fossem o único local possível de atuação desses instrumentistas. Essa categorização reflete a ideologia que rege as práticas, completamente voltada ao universo da música erudita ocidental. O curso de música da UFRJ, uma reformulação do primeiro conservatório de música do país, embora tenha passado por transformações parece atuar carregado de influências e de colonialidade. Outros cursos também apresentaram características que remetem à lógica colonial seja nas descrições de seus perfis ou de suas modalidades, deixando evidente quais bases epistemológicas orientam suas ações e comprovando a permanência do modelo conservatorial nesse contexto de ensino:

O Curso de Bacharelado em Canto se presta à formação humanística, artística e científica do estudante, ao mesmo tempo em que propiciará conhecimentos teóricos e práticos a fim de desenvolver as competências necessárias para a atuação profissional do **Cantor Lírico**. Essencialmente, deve formar cantores líricos com competência para **atuarem como solistas junto à orquestras e corais, promoverem recitais, participarem de récitas de óperas e como coralistas junto a coros profissionais**. Além disto, a sua atuação profissional envolve a TV, o teatro, o cinema e a dança, abrangendo os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares, considerando a necessidade de uma formação intelectual e cultural que os leva a uma competente e completa atuação profissional (UFBA, s/d, s/p, grifos nossos).

Na modalidade Instrumentos [Bacharelado], as opções são: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano, cravo e voz. Em qualquer uma delas a ênfase é a formação do instrumentista de modo amplo, capacitando-o a

atuar nas mais diversas áreas quer seja como solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara (UNICAMP, s/d, s/p, grifos nossos).

Ademais, no topo da hierarquia curricular encontramos as disciplinas que mais refletem o modelo de ensino conservatorial, presentes em **todos** os currículos analisados e com o mesmo perfil: estéticas e histórias da música ocidental.

A formação musical básica é a mesma para a licenciatura e o bacharelado, e se distribui entre tópicos de história da música e apreciação musical, teoria, estruturação e prática musical (UFPR, 2019f, p. 3).

O *Núcleo Comum*, um dos eixos principais do Curso, é composto por cargas horárias obrigatórias nas ênfases PERCEPÇÃO MUSICAL (120 horas), HARMONIA (120 horas), ANÁLISE MUSICAL (120 horas) e HISTÓRIA (120 horas) (UFRJ, 2008, p. 17).

De fato, as disciplinas que compõem esse bloco possuem um perfil unificado e flertam abertamente com o modelo de ensino conservatorial europeu. Como temos enfatizado ao longo desse estudo a filosofia de mundo que rege os nossos pensamentos e ações determina o nível de expansão da nossa consciência. Essas disciplinas seguem a lógica conservatorial e confirmam a influência e predominância do modelo de ensino conservatorial europeu, com quase todos os seus conteúdos vinculados a essa estética musical. Logo, compreender os conceitos que fundamentam os conhecimentos e saberes pode favorecer a aprendizagem musical em inúmeros aspectos. Pereira (2013) discute essa uniformidade nos currículos a partir do conceito de *habitus conservatorial* que mencionamos anteriormente:

A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de **homologia das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade** (BOURDIEU, 2009: 99). O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental, o estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (Pereira, 2013, p. 6, grifos nossos).

Embora a nossa análise tenha evidenciado que as disciplinas de Percepção Musical, História da Música, Harmonia, Contraponto e Análise musical compõem um bloco que

hierarquicamente estão no topo da pirâmide do conhecimento, a nossa discussão se concentra em duas delas por sua maior afinidade com o trabalho: Percepção Musical e História da Música.

Percepção Musical

A percepção desempenha um papel fundamental em muitos aspectos da aprendizagem desde a cognição até a tomada de decisões e, por isso, compreender como percebemos o mundo ao nosso redor é essencial para entender o comportamento humano e como processamos informações sensoriais para formar a nossa compreensão do ambiente. A percepção do indivíduo faz a mediação entre o seu interior e o seu exterior. Na Psicologia, a percepção se refere ao processo pelo qual os seres humanos e outros organismos interpretam e dão sentido às informações sensoriais que recebem do ambiente. Esse é um campo fundamental para entender como os estímulos do mundo ao nosso redor são transformados em experiências sensoriais e perceptuais. Compreendemos o universo a partir da nossa percepção e, por isso, as nossas ações e reações acontecem a partir da nossa visão de mundo. Assim, a percepção é desenvolvida através da experiência, da vivência de cada um.

Para ilustrar, trazemos alguns aspectos relacionados à percepção: a) processamento sensorial – a captação de informações sensoriais se dá através dos sentidos, transmitindo os estímulos sensoriais ao cérebro para processamento; b) seleção e atenção – não podemos processar todas as informações de uma só vez. Por isso, a seleção e a atenção se referem à capacidade de direcionar a nossa atenção para estímulos específicos e ignorar outros; c) organização perceptual – a nossa mente organiza as informações sensoriais em padrões significativos e isso envolve a percepção de formas, estruturas e outras características que nos ajudam a interpretar o que estamos percebendo; d) ilusões perceptuais – os fenômenos que mostram como as nossas percepções podem ser enganadas; e) contexto e cultura – a percepção é influenciada pelo contexto e pela cultura e o que percebemos e como percebemos pode variar com base em nossa experiência e contexto cultural.

Nas neurociências, a percepção é estudada como um processo complexo que envolve a interação entre o sistema nervoso, os órgãos sensoriais e o cérebro. Esse campo se concentra em entender como o cérebro processa informações sensoriais para criar experiências perceptuais. Na aprendizagem, a percepção desempenha um papel crucial pois é o ponto de entrada para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. A percepção de um objeto ou fenômeno gera uma atitude que pré-determina um comportamento. Logo, a atitude de um

indivíduo é um processo básico que está relacionado à percepção, personalidade, aprendizagem e motivação. Os componentes atitudinais estão relacionados ao cognitivo (pensar), o afetivo (sentir) e o comportamental (agir), de maneira interrelacionada. Então, a forma como percebemos e processamos as informações afeta a nossa capacidade de aprender e o cérebro pode ajustar suas respostas e estímulos com base em informações e experiências passadas. Ainda que a percepção não seja uma simples cópia de um estímulo sensorial, pode levar a percepções alteradas da realidade.

Já a percepção musical refere-se à capacidade humana de interpretar e compreender os elementos sonoros como por exemplo melodia, harmonia, ritmo, timbre e estrutura. Frequentemente associamos a percepção musical ao sentido do *ouvido* pelo fato da música lidar diretamente com sons. Mas a percepção humana acontece de maneira plural através de todos *sentidos*. Apenas na cabeça, onde acontecem os processos cognitivos, se concentram quatro dos cinco sentidos que possuímos. Uma série de fatores pode interferir na nossa percepção. Em uma perspectiva integrativa a percepção musical de um indivíduo envolve não apenas compreender os elementos sonoros mas também a si mesmo na vivência musical: como o próprio corpo funciona em seus aspectos fisiológicos e também emocionais. A percepção musical é fundamental para a apreciação e a interpretação da música seja como ouvinte, intérprete ou compositor e envolve a interpretação das emoções transmitidas pela música e a partir dela, podendo variar de acordo com o contexto cultural e individual.

Na seção 2 mencionamos os modos (olhos) de conhecimento, ou seja, as nossas formas de conhecer o mundo. Somos aprendizes de música mas também somos um sujeito único e interrelacionado, então a nossa percepção musical é condicionada pela nossa percepção da *vida*. Se a nossa visão de mundo é fragmentada, reducionista, racionalista, instrumentalista, a nossa percepção musical não será diferente. O aprendiz de música pode ser um *expert* em aspectos técnicos da prática musical mas não perceber como o seu corpo funciona durante a performance, como a ansiedade mexe com o seu psicológico e causa reações fisiológicas. Por isso, a perspectiva biocêntrica defende a compreensão de aspectos emocionais que podem afetar a prática musical como por exemplo o medo (que pode afetar a respiração, causar palidez, tremor, suor etc.) e a raiva (que pode gerar uma rigidez e causar taquicardia). Ainda, o aprendiz de música com uma percepção rasa sobre o fenômeno musical pode executar passagens difíceis em seu instrumento e não conseguir arrepiar um único ouvinte. Pode também ser um solista virtuoso mas não saber fazer música de câmara, ou seja, tocar em conjunto. Fazer música

coletivamente envolve generosidade, escuta atenta, afetividade, respeito. É entender que cada um representa uma parte e que juntos fazem e *são* a música, ou seja, o todo. Se não tivermos uma visão sistêmica da vida não conseguiremos ter uma visão holística da música. Por isso, uma percepção musical padronizada e limitante pode causar prejuízos à formação holística do indivíduo pois barra a expansão da consciência e o desenvolvimento ao colocar a nossa maneira de perceber e conhecer a música em uma régua. A música pode ajudar a desenvolver uma consciência sensível e integrada, promovendo a conexão com as emoções e percepções internas. Essa consciência sensível pode se estender para além do âmbito musical, auxiliando na percepção e no entendimento mais profundo das nuances e complexidades do mundo que nos rodeia.

Nesse contexto, a nossa análise evidenciou que o desenvolvimento da *Percepção Musical* no ensino superior em música gira majoritariamente em torno da música erudita ocidental em relação ao repertório e também à didática estabelecida. Ao enfatizar fortemente a música erudita e excluir outros gêneros musicais do processo formativo limitamos a percepção musical do aprendiz a uma perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica pois deixamos de fora uma gama de estilos e tradições musicais. A percepção musical é estruturada nos currículos a partir de uma visão tradicional de ensino: treinamento auditivo a partir de ditados (rítmicos e melódicos), solfejos, leitura rítmica, estudo dos parâmetros do som, identificação de intervalos e de escalas maiores e menores, estudo de progressões harmônicas:

Parâmetros do som. Introdução ao treino auditivo diatônico e métrico. Organização Rítmica. Intervalos e construção de escalas (maiores e menores) e ciclo das quintas (tons vizinhos). Escrita e leitura musical. Solfejo diatônico a uma voz. [...] Percepção Musical II –68 h Ementa: Treino auditivo diatônico, modal e métrico. Organização Rítmica. Construção de modos. Escrita e leitura musical. Solfejo diatônico e modal a uma voz ou duas vozes. [...] Percepção Musical III–68 h Ementa: Treino auditivo diatônico, modal, cromático, de acordes e métrico. Organização Rítmica. Série harmônica, construção de tríades e tétrades com cifragem numérica e literal. Escrita e leitura musical. Solfejo diatônico, modal e cromático a uma voz ou duas vozes (UFPA, 2006, p. 33-40).

Desenvolvimento de estratégias envolvendo esquemas de percepção auditiva relacionados com os conceitos musicais estabelecidos pela cultura musical ocidental, a fim de favorecer o domínio e a fluência da leitura e da escrita musical (UFPB, 2009/2015, p. 33).

Revisão da teoria musical básica. Construção e aprimoramento da fluência e compreensão musical, desenvolvendo a experiência do aluno com elementos da música modal e tonal, tais como intervalos, escalas e suas relações internas. Ao final da disciplina, o aluno deverá ser capaz de entender e representar elementos rítmicos, melódicos e de escrita musical, assim como treinar e desenvolver a percepção musical

a ser utilizada na composição e produção sonora assim como desenvolver de maneira prática materiais e metodologias de ensino de percepção musical em grupo (UFPR, 2019a, p. 3).

Desenvolvimento rítmico, melódico e harmônico compreendendo solfejos a uma voz, ditados melódicos e rítmicos, intervalos simples, escalas maiores e menores, leituras rítmicas simples (UFAM, 2020, p. 73).

Desenvolvimento da capacidade de percepção, reconhecimento, entoação e transcrição dos elementos constitutivos da organização musical, com enfoque especial na melodia. Prática dos sistemas modal, tonal e atonal. Polifonia e harmonia (UFG, 2008/2015, p. 74-76).

A percepção musical padronizada e hegemônica no ensino superior em música pode gerar uma percepção musical estreita e inflexível que, ao invés de aflorar o desenvolvimento dos potenciais humanos, pode criar barreiras para o seu desenvolvimento. Por isso, a percepção musical sob uma perspectiva biocêntrica busca encorajar a criatividade e o pensamento inovador ajudando a abordar problemas contemporâneos de forma mais flexível e imaginativa e permitindo a busca por soluções para a crise de percepção que vivenciamos na civilização contemporânea. Além disso, a percepção musical integrativa e holística reconhece a diversidade cultural e humana e, ao mesmo tempo, promove um senso de unidade, enfatizando a conexão e interdependência entre as diversas totalidades/parte.

História da Música

A história de um povo ou de um fenômeno desempenha um papel importante pois nos situa sobre onde viemos e direciona para onde vamos. Nesta perspectiva, a história da música contextualiza as obras, estilos e compositores no tempo e espaço ajudando a compreender as influências, mudanças e desenvolvimentos ao longo do tempo. Assim, permite a identificação de tendências, mudanças estilísticas e evoluções na música ao longo das eras, fornecendo um entendimento sobre as raízes e a evolução de diferentes gêneros e estilos musicais. A história da música é um reflexo das culturas e sociedades em que ela foi criada. Ela oferece um vislumbre das tradições, crenças e valores de uma determinada época e lugar. Sob uma perspectiva biocêntrica e holística, a história da música enfatiza a influência e as trocas culturais entre as diferentes regiões e povos ao longo do tempo. Isso inclui a interação entre as tradições musicais e a forma como essas influências contribuíram para a diversidade musical global. Não existe uma única história da música. O que existe são histórias da música em diferentes tempos e espaços. No seu tempo e espaço, qual a história da música que lhe foi contada? É a história

do seu lugar, do seu povo e da sua época? A história da música que circunda os espaços formativos institucionalizados faz parte da formação superior do músico?

As disciplinas de *História da Música* analisadas nos currículos têm como foco predominante a história da música ocidental, do mundo antigo ao mundo moderno. Aquelas que se propõem a fazer interação com a música brasileira em suas ementas e/ou objetivos destinam apenas parte de sua carga horária a tal fim, sendo o ensino da música erudita ocidental predominante:

Abordagem da música **ocidental** enquanto processo histórico, social e artístico. Aspectos técnicos e estilísticos dos processos musicais compreendidos entre a Pré-história e Renascença. [...] Aspectos técnicos e estilísticos da música barroca, clássica e romântica. Música no Brasil Colônia e Brasil Império. [...] Aspectos técnicos e estilísticos da música do final do romantismo e das novas correntes e tendências dos séc. XX e XXI. A música no Brasil República (UFPA, 2006, p. 35-43, grifos nossos).

Visão histórica, estilística e estética da música e da vida musical na Idade Média, na Renascença e no Barroco. Abordagem de obras representativas das diversas escolas e possíveis relações com o contexto/ambiente social e cultural. Desenvolvimento da linguagem musical, da notação, dos instrumentos e das práticas de performance. [...] A história e as diversas estéticas da música **ocidental** a partir de 1750, aproximadamente, até o início do século XX. Abordagem das principais obras de referência dos diversos estilos, gêneros, linguagens musicais, e possíveis relações com o contexto/ambiente social e cultural. [...] A história e as diversas estéticas da música ocidental do início do século XX à contemporaneidade (UFPB, 2008, p. 42, grifos nossos).

Música como elemento intrínseco de uma trama de relações sócio-histórica e cultural. Ênfase na Idade Média e Renascimento. Gêneros e estilos. Temporalidades múltiplas: significados atuais, residuais e latentes. [...] Ênfase no Barroco, Classicismo e Romantismo. Gêneros e estilos. Temporalidades múltiplas: significados atuais, residuais e latentes. [...] Pós-romantismo. Modernismo. Pós-modernismo. Gêneros e estilos. Temporalidades múltiplas: significados residuais, atuais e latentes (UFG, 2008/2015, p. 71-72).

História da Música: História da Música **Ocidental** como elemento intrínseco de uma trama de relações socioculturais, abordada em seus aspectos sincrônicos e diacrônicos e como saber dinâmico, que inter-relaciona passado, presente e futuro a partir da concepção de presente absoluto (UFG, 2000, p. 12, grifos nossos).

Duas disciplinas optativas do eixo de Musicologia da Licenciatura em Música da UFRJ apresentam uma distinção na nomenclatura que nos inquieta: História da Música (I – IV) e Folclore Nacional Musical (I-II). A diferença entre as nomenclaturas das disciplinas sugere que a disciplina de História da Música aborda a música ocidental ao longo do tempo e a disciplina de Folclore Nacional Musical se refere às práticas musicais populares do nosso povo, refletindo

e sustentando a colonialidade que nos é imposta desde a época dos jesuítas e franciscanos e que transformou a nossa maneira de validar as expressões características de nossa cultura.

A música erudita ocidental não abrange toda a variedade musical existente e a exclusividade dessa abordagem pode limitar a compreensão e a apreciação de outras tradições musicais e culturais, reduzindo a diversidade musical e a compreensão global. A exclusão de gêneros como música folclórica, tradicional, popular ou étnica pode privar os estudantes de uma compreensão mais ampla das expressões musicais. Ainda, por não representar a diversidade da população, pode resultar em uma falta de identificação para muitos estudantes que vêm de origens culturais diversas. A diversidade musical é um catalisador para a inovação e expansão do conhecimento musical e a compreensão das diferentes histórias da música oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de novos conceitos e abordagens musicais, permitindo a exploração de ideias inovadoras e devendo compor o ambiente institucionalizado.

Uma visão biocêntrica e holística da história da música não apenas considera a evolução dos estilos musicais, compositores e obras mas também analisa os contextos social, cultural e espiritual nos quais essas expressões musicais surgiram e se desenvolveram. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda do papel da música na história da humanidade. A abordagem holística da história da música, que engloba uma variedade de gêneros, estilos e tradições musicais pode ser mais inclusiva, ampla e representativa, preparando os estudantes de música para compreender, apreciar e se adaptar a um cenário musical diversificado e em constante evolução. A música contemporânea é diversa e multidimensional e uma formação majoritariamente focada na música erudita ocidental não prepara completamente os estudantes para as demandas e complexidades da indústria musical atual. Neste trabalho, a educação é vista enquanto um processo contínuo. Daí o interesse em compreender os currículos e a aprendizagem *em rede*. Nesta perspectiva, os eixos de aprendizagem, metodologias e didática não se consolidam de forma hierárquica mas interrelacionada. Por isso, pensar a educação musical de maneira psicossomática se torna algo metodologicamente importante para a construção de uma Educação Musical Biocêntrica.

4.3.6 Resultados da análise

Em suma, o diagnóstico do ensino superior de música no Brasil nos mostra que pouco mudou na filosofia que embasa os currículos desde os anos de 1980 quando o ensino de música estava sendo institucionalizado. Os estudos recentes sobre o nosso universo de pesquisa já vinham denunciando um ensino disciplinar e padronizado, colonial e carregado de representações que não condizem com a realidade. De fato, a nossa análise evidenciou que o ensino superior em música no Brasil enfrenta desafios significativos em sua relação com a contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à integração de aspectos fundamentais para a formação humana e à adaptação às demandas do mercado de trabalho. Em um cenário onde as relações humanas, as dinâmicas sociais e as exigências profissionais estão em constante evolução percebe-se uma lacuna entre a formação oferecida e as necessidades atuais. A tradição acadêmica tende a priorizar os aspectos técnicos e teóricos da música em um ensino de música voltado ao passado e desarticulado do mercado de trabalho contemporâneo, um cenário em constante mudança. Por isso, é imprescindível repensar os currículos e metodologias de ensino buscando uma abordagem mais holística, voltada não apenas para a técnica musical mas também para o seu desenvolvimento integral.

As disciplinas que tratam dos aspectos psicológicos, biofisiológicos, filosóficos da prática musical aparecem em segundo plano nos currículos. Porém, em uma perspectiva holística e integrativa tudo está interrelacionado pois o ser humano é um ser único que não pode ser fragmentado em vários seres dependendo do contexto. Ainda que as suas experiências foquem em aspectos específicos, o indivíduo é interrelacionado e interdependente e tudo afeta no todo. Por outro lado, essas disciplinas sinalizam um novo direcionamento, novos olhares, outras possibilidades e uma tentativa de readequar o processo formativo. Nesta direção, devemos propor iniciativas para uma educação musical contextualizada ao seu tempo, articulada à realidade, atualizada, que compreenda o indivíduo e o processo formativo de maneira holística e seja consciente de sua função social. Dessa forma:

Os professores de uma instituição educacional não podem limitar o seu aluno. Pelo contrário, devem oportunizar condições que conduzam estes alunos à reflexão e a discussão do assunto em questão, e proporcionar um crescimento que vai além do cognitivo. O desenvolvimento do aluno deve também estar interligado com a sua formação enquanto sujeito que faz parte de uma sociedade heterogênea, com problemas referentes à desigualdade, ética, violência, etc. (Carneiro, 2012, p. 2-3).

Ainda que façamos alguns ajustes no currículo, que mudemos o seu formato, a nomenclatura das disciplinas ou a sua flexibilização ainda enfrentaremos o mesmo problema: de *percepção*. Para que possamos traçar caminhos diferentes precisamos refletir sobre a filosofia que rege os nossos pensamentos e ações. O maior problema que enfrentamos é em relação ao paradigma que rege as práticas institucionalizadas e devemos questionar os limites dessa influência, observando como o paradigma antropocêntrico do mundo capitalista globalizado se reflete na educação superior em música. A colonialidade presente nos currículos permeia todo o processo formativo e provoca diversos efeitos colaterais. A reprodução da cultura europeia como se fosse a única aceitável para o ensino de música gera o sentimento de “eternamente colonizados”, quando mesmo com a mutabilidade e imprevisibilidade do mundo moderno observamos que os cursos não acompanham esse ritmo e parecem não dialogar com a realidade dinâmica que vivemos. Quijano (1992, p. 12) menciona a *colonização do imaginário*, destacando que a colonialidade não é apenas uma característica nossa, mas é parte de quem somos. De fato, já nascemos sob a influência da lógica colonial e os que vieram antes de nós também. Toda reflexão crítica que propomos sofre influência do sujeito que somos, construído com (e a partir de) essas limitações. Porém, agora que compreendemos a dimensão da colonialidade que permeia os nossos pensamentos, aprendizados e ações (ou seja, a nossa forma de viver), não podemos permanecer inertes à realidade, seguindo o fluxo.

A manutenção de modelos conservadores de ensino não se sustenta quando estamos, a todo instante, transformando e sendo transformados pela vida. Não podemos permanecer presos a uma tradição ultrapassada e excludente sem dialogar com a riqueza de informações e conhecimentos disponíveis na atualidade. Precisamos quebrar essa lógica colonial que nos aprisiona e, para isso, devemos sim questionar a universalidade dos saberes, dos modelos de ensino, dos signos/sistemas simbólicos para que haja uma inclusão gradativa porque depende, antes de tudo, de uma mudança ideológica, uma mudança do pensar a música. Soares (2012, p. 18) aponta algumas necessidades emergenciais da educação contemporânea, das quais destacamos: desenvolver os potenciais genéticos dos sujeitos através de uma educação integral com ênfase na afetividade mas reconhecendo a importância do desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim: “Não queremos crianças, jovens ou adultos afetivos e desprovidos de conhecimento científico, despolitizados; o que está proposto é levar nossos alunos a se autoconhecerem, a desenvolver a sensibilidade, a solidariedade, a justiça, a igualdade, o respeito à vida em todas as formas de manifestação”, inclusive musicais (Soares, 2012, p. 18).

Queiroz e Pereira (2020) vislumbram uma nova era para o campo da música na atualidade com problematizações e reflexões sobre o que não deve permanecer. Neste cenário e considerando o aprendiz na atualidade, a educação musical contemporânea precisa diversificar seus currículos, conteúdos, objetivos e metodologias de ensino, refletir sobre a dimensão do papel social dos cursos superiores de música e incorporar alternativas. O currículo deve estar a favor do desenvolvimento humano e, por isso, as avaliações, repertórios e práticas precisam ser reformulados – não para invalidar o que vem sendo feito, mas para adequar às demandas do mundo moderno. Gainza (2011) questiona o que nos impede de consolidar esses novos paradigmas nos currículos, já que as discussões contemporâneas apontam nesta direção:

Por que demoramos tanto tempo para questionar um modelo educativo que, ao invés de promover a autonomia e o progresso da sociedade, tomou outro rumo provocando uma estagnação generalizada? Um modelo rígido e mecanicista, produto típico do mais puro neoliberalismo, num momento em que começam a circular códigos de autonomia e de liderança no conjunto da sociedade! (Gainza, 2011, p. 17).

Queiroz (2021) afirma que, para a construção de currículos inovadores no século XXI precisamos, antes de tudo, de vontade, disposição e coragem para mudar. Nesta direção, o autor ressalta a importância de propor perspectivas e estratégias decoloniais para (re)pensar o ensino superior de música no Brasil e de construir currículos inovadores que redefinam as práxis e compreendam as identidades múltiplas dos sujeitos. Sabemos que processos educativos conservadores são por vezes resistentes a reflexões e adaptações, tornando maior a dificuldade de inclusão e permanência de ideias e pessoas que não atendam às suas expectativas. A inclusão de que falamos não é legislativa, mas capacitória, em que se reconhece a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo em seu próprio ritmo e objetivo. A analogia popular da montanha de esqui ilustra perfeitamente a situação em que nos encontramos: o esquiador, ao descer uma montanha coberta de neve, segue a trilha já marcada pelos esquiadores que ali passaram. Ainda que em alguns momentos o esquiador desvie do percurso sugerido, em determinado momento retornará à trilha pré-definida. Por outro lado, uma situação transformadora (uma nevasca, por exemplo) cobre todo o percurso para que novos caminhos sejam traçados. Assim acontece em nossa área. Os percursos tradicionais precisam sofrer transformações para que novos caminhos se tornem possíveis, sejam explorados e validados. Queiroz (2020) nos questiona sobre até quando iremos perpetuar esses modelos de ensino ultrapassados e, nesta direção, refletimos: **se estamos em terra de fronteira, o que nos impede de atravessar?**

5 DIRETRIZES PARA UMA FORMAÇÃO BIOCÊNTRICA EM MÚSICA

A música está intensamente presente em nossas vidas em diversos contextos e situações e todos experienciamos vivências musicais distintas que nos permitem olhar de maneiras diferenciadas para o fenômeno musical. Desse modo, a pluralidade cultural dos sujeitos nos convida a desenvolver um olhar inclusivo e abrangente para o ensino de música, compreendendo a dimensão educacional da aprendizagem musical. Como mencionamos no início desse trabalho, ao longo dos anos de experiência como educadora musical observei que minha forma de atuar não se alinhava aos modelos tradicionais de ensino, especialmente no trabalho com crianças. Por isso, a carência por um ensino de música mais abrangente e otimizador da aprendizagem desaguou em novas buscas e apontou outros caminhos, sempre alinhados a uma educação integrativa, holística e afetiva. Ao conhecer as ideias de Rolando Toro sobre a vida e sobre a educação logo surgiu o interesse em desenvolver uma proposta de educação musical sob uma perspectiva biocêntrica, trazendo para o ensino de música um novo olhar alinhado às demandas contemporâneas e atento ao aprendiz. Seus estudos profundos sobre a relação do ser humano com a música evidenciam o poder da música no desenvolvimento e sinalizam que podemos, enquanto educadores musicais, considerar esses fatores para potencializar a formação musical.

Na seção 4, quando tratamos do ensino superior de música no Brasil, discutimos com profundidade as características que regem este nível de ensino e que influenciam o ensino de música como um todo, especialmente os currículos vigentes. É importante enfatizarmos que sujeitos múltiplos nos levam a formas diversas de aprendizagem pois a sua compreensão da realidade se dá de maneiras variadas. Nesta lógica, pensar a educação musical de maneira integrativa pressupõe considerar os variados aspectos que permeiam e determinam a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos indivíduos, incluindo as formas de ensinar e de aprender. Queiroz (2021) destaca que um dos problemas dos modelos hegemônicos de currículo é ignorar que cada indivíduo é único e que a aprendizagem não segue um formato padrão:

A aprendizagem humana não é sequencial, linear, prescritiva, homogênea, disciplinar como são os formatos dominantes de currículo. Ao contrário, a aprendizagem é difusa, multidirecional, heterogênea, heterodoxa, complexa e integradora (Queiroz, 2021, s/p).

A aprendizagem do indivíduo acontece em seu próprio tempo, no seu próprio ritmo e a partir dos vínculos que estabelece em seu processo formativo. Neste quadro, Bowman (2018)

nos lembra a importância de refletirmos sobre o que é, o que tem sido, o que pode ser e o que está se tornando a Educação Musical, destacando que: “Nos tornamos excepcionalmente bons em treinar professores e ensiná-los a desenvolver as habilidades musicais de seus alunos, mas raramente nos perguntamos se os resultados desses esforços instrucionais são verdadeiramente educacionais, ou em qual sentido” (Bowman, 2018, p. 168, tradução nossa).

Por isso, para podermos compreender a dimensão do processo de aprendizagem é necessário ampliarmos o diálogo com outras ciências que estudam esse ser múltiplo que é o ser humano. Os novos paradigmas da Educação defendem o desenvolvimento integral do indivíduo e isso só é possível a partir de uma perspectiva holística do ensino, plural, multifacetada. Surge, assim, a necessidade de repensar a função social das práticas que vivenciamos e (re) produzimos e de propor perspectivas e estratégias para os diversos cenários em que ocorrem processos de ensino e aprendizagem de música. Acreditamos em uma educação musical abrangente, com poder social transformador, que atue para além do desenvolvimento de habilidades musicais específicas e que contribua com a formação holística dos indivíduos e da sociedade. Ainda, defendemos uma educação musical afetiva, dialógica, adequada ao estágio de desenvolvimento do aprendiz e significativa para os sujeitos envolvidos no processo. Nesta direção, a proposta da Educação Musical Biocêntrica que será aprofundada a seguir busca a integração dos princípios biocêntricos à formação musical, fomentando a consciência da relação entre a música, a natureza e a experiência humana.

5.1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA (EMB)

A Educação Musical Biocêntrica (EMB) é uma nova filosofia praxial da educação musical que surge a partir das discussões atuais sobre o aprendiz de música na contemporaneidade, do cenário do ensino superior em música no Brasil e das bases epistemológicas que pautam a Educação Biocêntrica. Logo, nasce inspirada no *Princípio Biocêntrico* e, portanto, se desenrola a partir de uma visão biocêntrica de mundo com a intenção de potencializar o desenvolvimento global das capacidades e habilidades dos educandos e promover uma formação musical integral pautada na aprendizagem vivencial, se diferenciando das outras abordagens do princípio biocêntrico em seus objetivos e desdobramentos.

Bio significa **vida** em grego e a Educação Musical Biocêntrica, alinhada ao paradigma biocêntrico, coloca a vida como centralidade no fazer musical. Na perspectiva holística tudo está conectado, a vida acontece sob uma perspectiva integrativa e a EMB aborda esse novo

paradigma que aparece como uma alternativa aos dilemas contemporâneos e que congrega os nossos anseios e as perspectivas da área. Neste sentido, a Educação Musical Biocêntrica prioriza a vida e a poética da similaridade e é um processo de educação musical para a humanização pois entende a prática pedagógica-musical enquanto veículo de formação humana. Compreende, assim, que o foco do processo de aprendizagem deve ser o aprendiz e as relações que estabelece com a música e o seu entorno enquanto protagonista da vivência musical. Logo, compreende a aprendizagem como um processo contínuo, colaborativo, único e diverso. A educação, quando compreendida enquanto veículo de formação humana, considera que:

[...] humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie (Lima, 2008, p. 18).

Diante da crise de percepção em nossa civilização precisamos incorporar uma visão de mundo integrativa, ecológica, sustentável, empática, que promova uma visão de totalidade e pertencimento. Assim, a Educação Musical Biocêntrica busca dar sentido à vivência musical a partir da aprendizagem vital, aquela que ocorre no presente. O seu foco é no desenvolvimento humano, na expansão da consciência, na valorização da vida e na construção do indivíduo a partir de uma formação musical holística. Logo, não se configura como um método de ensino pois cada sujeito é único mas incita reflexões sobre a nossa forma de ensinar e vivenciar a música e pode ser um guia na construção de processos formativos mais alinhados à contemporaneidade.

A partir de uma compreensão holística, a Educação Musical Biocêntrica valoriza os novos olhares que as abordagens anteriores da educação contemporânea trouxeram para a educação musical, questionando os modelos tradicionais cristalizados em nossos processos formativos. Cada uma dessas abordagens também constitui um hólón (totalidade/parte) e juntas somam forças para atender aos objetivos da EMB. Dessa forma, os conceitos que pautam a Educação Musical Biocêntrica são centrados no paradigma holístico e visam promover a integração de aspectos mentais, emocionais e físicos da aprendizagem musical. A Educação Musical Biocêntrica condensa aspectos da Educação Holística, da Educação Biocêntrica, da

Psicopedagogia Musical e da Neuroeducação Musical em uma proposta de formação musical plural e integrativa. Ainda, pautada no pensamento sistêmico da aprendizagem, considera o aprendiz de música um hólon (totalidade/parte) em seu processo de formação musical. Para o seu desenvolvimento é necessário que haja uma contínua expansão da consciência, estimulada de acordo com as suas percepções cotidianas.

O conceito de educação que rege a Educação Musical Biocêntrica é amplo, pautado em uma perspectiva holística, integrativa. Como abordamos na seção 3 o Paradigma Holístico é um modelo de compreensão que abrange a visão integrada do conhecimento e da existência, reconhecendo a interconexão e interdependência entre os elementos de um sistema. Dentro desse contexto, a Educação Holística emerge como uma abordagem educacional fundamentada no desenvolvimento completo do ser humano, considerando não apenas o aspecto cognitivo mas também o emocional, físico, social e espiritual. Ela busca a promoção do equilíbrio e da interconexão entre essas dimensões, favorecendo o autoconhecimento, a consciência crítica e o respeito pelo indivíduo e pelo coletivo. Por outro lado, a Educação Biocêntrica expande essa perspectiva, enfatizando a integração do ser humano com a natureza e reconhecendo a interdependência entre todas as formas de vida. Com isso, busca a formação de indivíduos conscientes de sua relação com o cosmos em uma perspectiva centrada na vida.

Para a Educação Musical Biocêntrica os saberes estão a serviço do desenvolvimento integral do aprendiz e não servem apenas para desenvolver habilidades e capacidades musicais mas também como ferramenta em um processo formativo mais abrangente e profundo. Os aspectos cognitivos e específicos da aprendizagem musical são explorados mas também os demais aspectos que regem os processos de aprendizagem. A Educação Musical Biocêntrica acredita na construção de vínculos e ambientes educacionais saudáveis, que favoreçam a formação holística e contribuam com o desenvolvimento humano e de sua musicalidade. Logo, as vivências musicais buscam trabalhar a generosidade musical, ética, diversidade cultural e respeito às diferenças, afetividade, sensibilidade musical, dentre outros aspectos. Além disso, estimulam a promoção da saúde mental, física e emocional; a reeducação musical afetiva; a melhoria no relacionamento interpessoal dos sujeitos; a interação entre corpo e mente; o desenvolvimento da consciência corporal, ritmo, gesto e movimento; a (re)descoberta do prazer no fazer musical; a expressão singular e criativa de cada ser etc.

O fenômeno musical, segundo Iazzetta (2001), embora amplamente difundido em diversas sociedades do mundo assume significados tão particulares para os sujeitos que é

extremamente difícil formalizar uma definição precisa do que é música. Nesta perspectiva, o conceito de música e de musicalidade que orienta a proposta da Educação Musical Biocêntrica se alinha ao pensamento do etnomusicólogo e antropólogo da música John Blacking (1928-1990), que defende que a música deve servir à ampliação da capacidade humana e ao enriquecimento de sua experiência musical. O conceito de Inteligências Múltiplas de Gardner coloca a musicalidade como uma característica inata e universal da experiência humana. Logo, a competência musical pode ser desenvolvida ao longo da vida (Blacking, 2007). A música acontece para além da estrutura sonora e, embora tenhamos um significado compartilhado de música que a associa unicamente ao som, em uma perspectiva integrativa o que validamos como “música” engloba representações sociais, crenças, valores, culturas e visões de mundo. As nossas diferentes percepções trazem diferentes sentidos, ou seja, as relações que estabelecemos com o fenômeno musical e a sua aprendizagem são relações intersubjetivas. Assim, a musicalidade é uma capacidade holística que inclui a compreensão das estruturas musicais mas também a conexão das pessoas com a sua própria cultura e identidade bem como com outras culturas ao redor do mundo. Nos termos de Blacking (2007, p. 202): “[...] as músicas são fatos sociais”. Logo, a música é um fenômeno dinâmico e vivo.

5.1.1 Aspectos psicopedagógicos da EMB

O ser humano do mundo atual vivencia a aprendizagem de uma maneira nunca antes experimentada. A contemporaneidade trouxe consigo avanços tecnológicos que oferecem novas formas e espaços de aprender, nos convidando enquanto educadores a refletir acerca do impacto dessas transformações nas relações humanas e na aprendizagem. Sabemos que o aprendiz é um ser social que atua além da sala de aula e que define e é definido pela realidade em que vive. Logo, é fundamental promover uma educação holística, viva, atenta e dinâmica, que compreenda as mudanças no ser humano, em sua forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo e de lidar com a impermanência das relações e da própria vida.

Segundo Bossa (2019, p. 29), “a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e previni-las”. A Psicopedagogia compreende que os problemas de aprendizagem não possuem uma única causa pois o ser humano é visto em contextos. Logo, a Psicopedagogia se apossa das inteirezas e reconhece que a aprendizagem acontece a partir de

estímulos externos e internos: o objeto de conhecimento pode se configurar como um estímulo externo enquanto a ansiedade e a fome, por exemplo, podem ser estímulos internos (de natureza emocional e de natureza orgânica, respectivamente). Por isso, é fundamental conhecer profundamente o sujeito com que se trabalha. Inicialmente, a Psicopedagogia era vista apenas como uma prática terapêutica mas estudos como os de Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky etc. ajudaram a tornar a Psicopedagogia uma ciência multi/trans/interdisciplinar. O foco, então, deixou de ser em um problema de aprendizagem específico e passou a ser no processo formativo do sujeito cognoscente e nas condições de sua aprendizagem.

A Psicopedagogia, enquanto conhecimento, interessa a todo aquele que se dedica à Educação, na medida em que possibilita uma análise das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar, não apenas no sentido da prática didático-pedagógica, mas no substrato epistemológico que delas se origina para a formação do sujeito “aprendente” (Barbosa, 2010, p. 326).

Todo o trabalho do psicopedagogo é em cima da aprendizagem para a vida. A aprendizagem formal humana é uma produção inter/trans/multidisciplinar e tem o objetivo de resgatar a cultura. Por isso, sai da esfera puramente pedagógica e toma um sentido mais amplo. Neste quadro, o olhar do psicopedagogo deve estar voltado para o diagnóstico e intervenção, necessidades e faltas e para as relações sociais e afetivas na construção do ser cognoscente e interrelacional. É o olhar psicopedagógico que define a interação, a percepção e a aceitação do outro.

A Psicopedagogia pode – e certamente o faz – dialogar e contribuir com o avanço de outras áreas do conhecimento, a exemplo da área de Música. A prática musical lida com os aspectos mental, emocional e físico de um indivíduo e, nesse processo, diversos desafios são impostos ao educador enquanto mediador da aprendizagem. Por isso, surge o interesse em discutir a interface entre a Psicopedagogia e a Educação Musical para aprender a lidar com dificuldades de aprendizagem de ordem cognitiva e/ou comportamental, potencializar o desenvolvimento do indivíduo e promover práticas educativo-musicais conscientes, integrativas e significativas a partir de uma visão sistêmica da aprendizagem. A literatura nos mostra que a música pode ser usada enquanto um recurso na Psicopedagogia, como vemos nos trabalhos de Pendeza; Souza (2015), Barbosa (2010), Oliveira (2013), Oliveira; Vilela; Ernesto (2019), mas também que as descobertas da Psicopedagogia podem ser utilizadas na Educação Musical, a exemplo de Gainza (1988), Mateiro; Ilari (2012), Chiarelli; Barreto (2005), Carneiro; Lacerda (2018), Vanzela; Oliveira; Carvalho (2017), Siqueira (2015), dentre outros.

Existem ainda pesquisas que apontam a música como auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social dos indivíduos. Denise Campos, Marisa Fonterrada, Violeta Gainza, T. Fugioka (et alli), Beatriz Ilari, entre outros, têm se dedicado aos estudos nessa área, com foco na Educação Musical. Logo, a utilização da música como ferramenta para auxiliar no tratamento das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos se torna viável tendo como base as linhas de pensamento cognitivistas (Barbosa, 2010, p. 327).

Contudo, a Educação Musical Biocêntrica não tem a intenção de propor a utilização da música enquanto um recurso psicopedagógico mas desenvolver estratégias psicopedagógicas decoloniais para a formação musical contemporânea. Desse modo, este tópico condensa aspectos que caracterizam a relação particular do indivíduo com o fenômeno musical sob o olhar da Psicopedagogia, compreendendo como podemos potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento na educação musical a partir de uma abordagem decolonial. Neste sentido: “A Educação Musical, em sintonia com os movimentos na área da Educação do início do Século XX e com as descobertas na área da psicopedagogia, voltou o seu olhar para o aluno e a relação dinâmica com a construção do conhecimento” (Ribeiro; Freire, 2012, p. 18).

As ciências naturais-biológicas e as sociais-humanas parecem ter um ponto de interesse: a compreensão do humano. Logo, as descobertas das Psicologias da Aprendizagem e Desenvolvimento e das Psicologias Cognitiva e Comportamental geraram interesse na Educação e os pedagogos trouxeram esse debate para a área no intuito de otimizar o processo formativo. As teorias⁴⁸ psicogenéticas, socioculturais e sociointeracionistas da aprendizagem – a exemplo de Piaget, Vygotsky, Skinner e Wallon – nos mostram que o ser humano é estritamente social.

Assim, todo ser humano apresenta dois aspectos de desenvolvimento cognitivo: o aspecto psicológico (e/ou espontâneo) e o aspecto psicossocial. O ser humano, como um organismo vivo, lança mão de recursos orgânicos inatos para conhecer o mundo, porém não se limita a eles, construindo, na relação com o ambiente e com os outros seres humanos, seu desenvolvimento (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 33).

Na seção 3.2 discutimos brevemente algumas abordagens psicopedagógicas da educação. Agora, ampliamos a discussão sobre algumas delas para evidenciar aspectos psicopedagógicos que fundamentam a Educação Musical Biocêntrica. Para Jean Piaget (1896-1980), que desenvolveu a *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, o desenvolvimento acontece

⁴⁸ Dada a amplitude das Teorias trazemos uma abordagem sucinta para nos auxiliar a compreender suas contribuições para a Educação e para a Psicopedagogia.

em estágios e a aprendizagem é fruto do desenvolvimento do indivíduo. Neste quadro, toda aprendizagem é solipsista e o processo de aprendizagem é individual. A partir de uma abordagem construtivista, Piaget defende que a aprendizagem se desenrola fundamentada em três processos que permeiam a interação do indivíduo com o objeto de conhecimento: assimilação, acomodação e equilíbrio da estrutura lógica. Em uma simples analogia, é como se o nosso cérebro fosse equivalente a um computador, possuindo uma parte física (ex: massa cinzenta, sangue etc.) e uma parte que não se vê (os processos cognitivos). A estrutura lógica é um conjunto de esquemas mentais que desenvolvemos e que ao entrar em contato com um objeto de conhecimento gera um conflito cognitivo.

Diante de um conflito (nova tarefa, novo objeto a ser conhecido ou nova palavra a ser aprendida), o indivíduo se desequilibra e, para reequilibrar-se, lança mão de alguns mecanismos fundamentais, denominados mecanismos próprios do indivíduo. Dentre esses mecanismos, encontra-se a *assimilação* que se manifesta quando o organismo, sem se alterar, procura significado, a partir de experiências anteriores, para compreender um novo conflito (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 31-32).

Ou seja, a *assimilação* é a interpretação da realidade diante do objeto de conhecimento. A *acomodação*, por sua vez, é a capacidade de organização das informações e ocorre quando o indivíduo precisa desenvolver novos esquemas mentais a partir dos que já possui para se estabilizar. Para que a aprendizagem aconteça é necessário, portanto, que o conflito seja moderadamente discrepante, evitando o acúmulo de informações. A partir do conflito e dos processos de *assimilação* e *acomodação* a estrutura se dissipa e alcançamos a estabilidade pós conflito cognitivo, a *equilibração*.

Para o autor [Piaget], todo organismo vivo precisa viver em equilíbrio com o meio ambiente, caso contrário não sobrevive. Este ambiente possibilita situações novas, desafiadoras e conflitantes ao indivíduo causando-lhe desequilíbrios, que são necessários para o avanço do seu desenvolvimento (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 31).

Certamente o leitor consegue relacionar os processos descritos por Piaget aos processos dos sistemas auto-organizativos e, em uma perspectiva holística, os sistemas abertos passam por essa equilibração/autorregulação. Na área de Educação Musical o trabalho de doutorado de Mendes (2023) aborda estratégias de autorregulação da aprendizagem na educação musical, sinalizando que a visão sistêmica da música vem ganhando espaço na produção de conhecimento.

Para Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem é que faz o outro se desenvolver. É a partir da aprendizagem, do conhecimento de mundo que expandimos a nossa consciência e nos desenvolvemos. Assim, a aprendizagem não depende apenas de funções biológicas e sofre influência de fatores externos como, por exemplo, o ambiente. Ou seja, embora o psiquismo humano seja algo particular e único, ele é construído também socialmente. Logo:

É preciso reconhecer o desenvolvimento histórico do psiquismo humano e sua relação intrínseca com a vida e com a atividade social dos homens, uma vez que sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, pela via do trabalho educativo, torna-se impossível o progresso histórico do homem e da sociedade (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 41).

Nesta perspectiva, o psiquismo de um sujeito é determinado pelo tempo histórico em que ele está inserido. Por isso, devemos compreender o aprendiz contemporâneo a partir de uma educação contextualizada, situada em seu tempo histórico. As características desse sujeito determinam a qualidade dos vínculos humanos e relação do indivíduo com o saber.

A teoria vigotskiana enfatiza a origem histórico-social do psiquismo humano e um dos conceitos fundamentais é a historicidade. O tempo histórico é determinante na construção do psiquismo, tempo esse que não pode ser reconhecido meramente como “duração”, que possibilitaria a maturação das estruturas psíquicas do homem, mas como tempo histórico, ou seja, vivido por cada ser humano durante sua existência. Isso implica compreender que os processos psíquicos humanos não se desenvolvem naturalmente como se fossem estruturas internas amadurecendo com o passar do tempo. O tempo humano deve ser compreendido como história concreta, como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade, que se efetiva na atividade produtiva, criadora e transformadora realizada por cada sujeito social (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 40).

Ainda, para Vygotsky toda aprendizagem é mediada. Ou seja, no processo formativo o educador atua como um mediador, um facilitador da aprendizagem. Neste sentido, Vygotsky desenvolveu a *Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real do indivíduo, cabendo ao mediador do processo educativo observar essas diferenças e impulsionar o aprendiz ao seu desenvolvimento em potencial.

A obra de Vigótski oferece um viés teórico rico e valioso para a avaliação e otimização das estratégias e atividades propostas pelos diversos Métodos Ativos em Educação Musical. Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ZDP propostos por Vigótski podem servir para investigar conteúdos, procedimentos, pressupostos teóricos e resultados dos vários métodos musicais que, por meio de pesquisas teóricas e práticas, podem contribuir para confirmar, refutar ou otimizar suas práticas e procedimentos metodológicos, ajudando a esclarecer em que medida tais métodos promovem o desenvolvimento músico-cognitivo de crianças, jovens e adultos, bem

como a repercussão desse desenvolvimento em sua formação geral (Benedetti; Kerr, 2009, p. 86).

A partir da compreensão da dimensão social do psiquismo humano, Vygotsky destaca que o desenvolvimento cognitivo acontece a partir das relações sociais e dos estímulos e direcionamentos durante o processo educativo. Ainda que Piaget e Vygotsky façam abordagens diferenciadas da aprendizagem, em que o primeiro nos traz essa perspectiva biológica a partir dos estágios do desenvolvimento infantil e o outro nos traz uma perspectiva mais social da aprendizagem, ambos convergem na compreensão do ser humano como estritamente social e dependente das relações para se desenvolver. Nesta perspectiva, Henri Wallon (1879-1962), que desenvolveu a Teoria da Afetividade, reconhece a educação como imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e compreende o processo educativo de maneira holística, considerando fatores como psicomotricidade e afetividade na educação.

Pode-se afirmar, portanto, que uma proposição educacional que bebe na fonte walloniana precisa compreender o indivíduo em sua totalidade e em sua humanidade e que são necessárias condições objetivas concretas, sobretudo na escola, para a efetivação do processo de construção social do ser humano (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 51).

Na seção 5.1.2, que aborda aspectos neuropedagógicos da Educação Musical Biocêntrica, discutimos com profundidade o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem sob o olhar das Neurociências. Porém, a Psicopedagogia das Emoções evidencia a relação entre a aprendizagem e os vínculos afetivos, já que: “A emoção não é uma mera resposta, é um processo auto-organizativo, individual e permeado de sentidos” (Gonsalves, 2009, p. 31).

Na teoria de Henri Wallon, afetividade e inteligência são indissociáveis. A evolução da afetividade está condicionada às construções realizadas pelo intelecto, *peri passu*, a evolução do intelecto está condicionada às construções afetivas. Embora o autor nos diga que ao longo de seu desenvolvimento haverá fases em que o indivíduo manifestará predomínio afetivo em suas ações, e em outras predominarão a inteligência. Não obstante, a afetividade está presente durante toda a vida do indivíduo e [é] considerada em todo estudo sobre o desenvolvimento do ser humano (Branco, 2023, p. 17).

Criatividade e Reforço Positivo

Burrhus Skinner (1904-1990) foi um psicólogo behaviorista que desenvolveu estudos sobre o comportamento, reforço e teoria da aprendizagem. Segundo Oviedo e Castillo (2007),

Skinner estudava as condições que devem ser modificadas no ambiente para edificar a aprendizagem e quais ferramentas devemos utilizar para isso. Ciente de que o ambiente pode fortalecer ou extinguir determinado comportamento, Skinner realizou um estudo para promover a liberdade, a criatividade e a originalidade. Logo, o comportamento respondente a essa ação pode ser de reforço (positivo ou negativo) ou de punição. Os ecofatores positivos auxiliam o processo pois a aprendizagem acontece a partir de estímulos e respostas e o reforço serve para despertar o interesse, gerar motivação, incentivo, compensação etc.

Isso quer dizer que uma resposta comportamental reforçada numa determinada ocasião tem maior probabilidade de ocorrer numa outra ocasião semelhante, isso em decorrência do fenômeno da generalização que os seres humanos conseguem implementar quando das suas relações com o ambiente (físico e social) (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 29).

Neste sentido, Toro (2007) evidencia que as vivências de integração da Biodanza se reforçam através de modalidades de aprendizagem estabelecidas por Skinner, especialmente através do reforço positivo: “[...] uma aprendizagem se estabiliza melhor incentivando o positivo do que castigando o negativo” (Toro, 2007, p. 33, tradução nossa). A nossa capacidade expressiva é moldada a partir das respostas que obtemos frente às nossas ações.

O reforçamento positivo fortalece o comportamento que o precede; e o reforçamento negativo fortalece a resposta de remover o comportamento que o precede, por isso ambos são denominados reforçadores; o positivo reforça a manutenção do comportamento e o negativo reforça a remoção do comportamento (Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 30).

É importante destacar que as respostas que obtemos frente à um comportamento podem polir ou podar nossas expressões criativas. Segundo Toro, “[...] a repressão da criatividade tem consequências gravíssimas para o indivíduo e para a sociedade” (Toro, 1991, p. 65). Por isso, precisamos estar atentos às respostas condicionadas dos aprendizes para identificar em quais aspectos o seu desenvolvimento cognitivo está sendo impulsionado ou estagnado.

Motivação, atenção e memória

A Psicologia Cognitiva nos mostra que a motivação, a atenção e a memória são aspectos fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e possuem relação direta com as emoções. Esses três elementos desempenham papéis interrelacionados que impactam diretamente a forma como as informações são recebidas, processadas e retidas. A motivação é um impulsionador fundamental para a aprendizagem. Os aprendizes motivados têm maior

probabilidade de se envolver ativamente no processo educacional, buscando o conhecimento de maneira autônoma. Assim, estimular a motivação envolve conectar os conteúdos ao interesse pessoal dos alunos, mostrando a relevância prática e aplicabilidade das informações em suas vidas.

Por isso, além de despertar o interesse pelo conhecimento – já que as: “Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento” – é preciso também observar os significados que este conhecimento produz (Salla, 2012, p. 4). A atenção pode ser gerada a partir da curiosidade mas a motivação para aprender surge da conexão – ou não – com este conhecimento.

Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou (Salla, 2012, p. 3).

A atenção se relaciona com a capacidade de focar e concentrar-se nas informações apresentadas. Uma atenção sustentada é essencial para absorver os conteúdos de maneira significativa. Logo, estratégias pedagógicas que envolvem variedade, interatividade e desafios apropriados contribuem para manter a atenção dos alunos ao longo do processo. A memória, por sua vez, está diretamente ligada à retenção de informações. Tanto a memória de curto prazo quanto a de longo prazo desempenham papéis distintos no processo de aprendizagem. Algumas técnicas fortalecem a consolidação da memória como repetições espaçadas, associações significativas e abordagens práticas quando equilibradas dentro de um processo formativo holístico.

A motivação, a atenção e a memória só serão plenamente desenvolvidos em um ambiente de aprendizagem saudável, em que haja respeito pelas características dos sujeitos e que reconheça e trabalhe comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos, identificando quando se configuram como transtornos ou quando são reflexo da não identificação com o conhecimento, impedindo inclusive o desenvolvimento dos recursos mnemônicos:

A ativação de circuitos ou redes neurais se dá em sua maior parte por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória. Isso se dá por repetição da informação ou, de forma mais eficaz, pela associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos (Salla, 2012, p. 5).

Logo, as relações determinam a qualidade do desenvolvimento cognitivo e também do processo formativo como um todo, oferecendo condições para que o aprendiz estabeleça uma relação positiva ou não com o conhecimento. Antes de tudo, devemos observar se o desenvolvimento cognitivo do aluno é correspondente à sua faixa etária e desenvolver ações pedagógicas que gerem interesse e dedicação. Ao considerar esses três elementos em conjunto podemos criar estratégias pedagógicas mais eficientes. Abordagens personalizadas que reconhecem as motivações individuais dos alunos, promovem a atenção ativa durante as aulas e utilizam técnicas para fortalecer a memória resultam em experiências de aprendizagem mais impactantes e duradouras. Assim, essa abordagem holística não apenas facilita a assimilação do conteúdo mas também cultiva o gosto pelo aprendizado contínuo.

Signos de escrita e aprendizagem

A partitura convencional exerce um papel fundamental no ensino de música tradicional enquanto recurso de escrita musical universal reconhecido e difundido ao longo dos anos. Por isso, nossa sociedade atrela o domínio desse código de escrita à profissionalização do músico, definindo assim os que “sabem ou não de música”. No decorrer da minha experiência pedagógica percebi que um dos alunos tinha dificuldade excessiva em internalizar alguns códigos tradicionais de escrita musical como por exemplo as indicações das alterações das notas – sustenido (#), bemol (b) e bequadro/natural (♮). Observei que os signos de escrita não estavam otimizando o processo pois ao invés de estabelecer rápidas conexões simbólicas estavam criando uma barreira. Neste contexto, sempre que eu fazia referência a uma nota alterada por um *sustenido* o aluno demorava a fazer a relação entre a nota e a sua localização no instrumento. Conversamos a respeito dessa dificuldade e o aluno me relatou que essa nomenclatura não fazia sentido para ele já que o símbolo utilizado para o sustenido era muito semelhante ao que era utilizado no mundo virtual com uma outra finalidade. Assim, ao visualizar um dó sustenido (dó #), por exemplo, ele lembrava das *hashtags* (que possuem símbolo #). Acreditando que não devemos ser reféns dos recursos tradicionais para desenvolver a musicalidade de um indivíduo e que devemos utilizá-los com atenção e consciência, ofereci sugestões que pudessem auxiliar a sua prática e não podá-la. Por isso, entramos em um consenso acerca da nomenclatura que seria utilizada e optamos por incorporar as *hashtags* ao nosso vocabulário musical. Logo, sempre que aparecesse um dó #, ele seria interpretado como dó *hashtag*.

Os resultados dessa incorporação foram imediatos visto que o aluno conseguiu, a partir

daí, estabelecer a conexão teórico-prática esperada. Compreendendo que a partitura funciona como um código e que deve fazer sentido a quem o interpreta servindo como um recurso auxiliar à performance e não como uma finalidade da prática, entendemos que essa adaptação foi benéfica e necessária para o andamento do processo. Se considerarmos o caráter psicotécnico do pensamento simbólico, a nova referência possibilitou estabelecer uma conexão entre o que estava escrito na partitura e o posicionamento dos dedos da mão esquerda na respectiva corda coordenada com o posicionamento do arco da mão direita na corda correta, gerando o som esperado, o dó sustenido.

Fortes (2009), ao atrelar a noção de pensamento simbólico⁴⁹ à notação musical nos aponta que esta, enquanto sistema simbólico que representa os sons, possui uma função de sub-rogação. Tal função substitui a função da intuição já que “[...] sob a perspectiva do pensamento simbólico como sucedâneo da intuição, essas funções vinculam aos signos certas vantagens cognitivas, como a de agilizar as operações do pensamento e a de poupar a memória de sobrecargas de informação” (Fortes, 2009, p. 11). Schafer (1991) também questiona o papel da notação musical tradicional já que a música no papel não são os sons e estimula a escrita criativa dos alunos, que devem elaborar a sua própria notação. De fato, os signos de notação foram inventados para categorização e medição dos objetos musicais (sons ou imagens acústicas) como por exemplo a duração das notas, dinâmicas, andamentos, fraseados etc. Porém, o acesso cognitivo a esses objetos só acontece quando o signo não se torna uma barreira (Fortes, 2009, p. 11). Com isso, não buscamos invalidar o uso da notação tradicional mas refletir sobre a resistência em mantê-la como modelo absoluto de registro sem questionamento já que os códigos de registro devem servir como recursos para facilitar o desenvolvimento da musicalidade do indivíduo.

Representações Sociais da música

Os modelos de ensino de música institucionalizados, como vimos na seção 4, compartilham características que remetem ao ensino tradicional e que não atendem às reais necessidades da formação humana na educação musical. Dentre as suas características estão as representações coletivas que elaboramos sobre os fenômenos musicais e seus atores. A partir de uma análise psicopedagógica da educação musical trazemos algumas representações da

⁴⁹ A noção de pensamento simbólico (ou cego) foi introduzida por Leibniz e discute a utilização de sistemas simbólicos na álgebra, aritmética, etc. Para maior aprofundamento ver Fortes (2009).

música para discutir os “medos culturais” que envolvem as práticas musicais, gerando comparações, competições e frustrações. Simplificadamente, as representações sociais são os valores e os significados individuais e partilhados acerca dos diversos assuntos. Na música, algumas das representações sociais existentes são: 1) o mito do dom e do talento, que atrela o desenvolvimento da musicalidade no indivíduo à uma habilidade inata que determinadas pessoas possuem; 2) música boa *versus* música ruim, que desconsidera as preferências e gostos musicais diferenciados dos sujeitos; 3) validação da partitura convencional como código de escrita musical determinante dos que sabem ou não de música; 4) valorização do ouvido absoluto em comparação ao ouvido relativo; 5) noção de “certo” e “errado” na prática musical, dentre outras (Jovchelovitch, 2011; Coutinho, 2014).

Um dos aspectos que mais chamaram a atenção na experiência empírica foi a representação social que um dos alunos havia construído sobre a sua própria prática. Neste contexto, o aluno percebia a si mesmo como um virtuoso⁵⁰, afirmando em seu discurso que tinha um talento inato e, por isso, não necessitava de tanto treinamento quanto os outros alunos. Logo detectei que esse discurso era reforçado pelo seu núcleo familiar, numa espécie de tentativa de compensação que supervalorizava as habilidades da criança, inclusive de maneira prejudicial. O aluno acreditava possuir altas habilidades musicais e, com isso, apresentava certa resistência a algumas orientações. Contudo:

Muito diferente do que se pensa, a música não é um talento, um “dom” que alguns possuem e outros não. Ela é tão humana quanto a própria inteligência e se encontra latente em todos os sujeitos, em um grau mais ou menos desenvolvido [...] Em relação aos estímulos musicais, vários estudos na área da neurociência têm demonstrado o quanto ela pode estar relacionada ao favorecimento da neuroplastia, por envolver uma série de estruturas cerebrais concomitantemente (Carneiro; Lacerda, 2018, p. 131–132).

No decorrer do processo verifiquei que a criança tinha dificuldade em lidar com frustrações e, portanto, assumir que não estava desempenhando determinada atividade da maneira desejada (inclusive por ela mesma) era bastante doloroso e desestimulante. Por isso, fomos desconstruindo essa representação dos *erros* com muito cuidado para que aos poucos o aluno pudesse lidar com as frustrações com mais generosidade e reconhecesse os benefícios do autoconhecimento, planejamento e dedicação para alcançar os seus objetivos. Na perspectiva

⁵⁰ Conforme abordado na seção 4 o conceito de virtuoso, embora perpetuado até os dias de hoje, se consolidou no período Romântico como um ideal a ser atingido onde os *virtuosis* (virtuosos) são figuras dotadas de um talento especial que conseguem executar passagens “impossíveis”, demonstrando habilidades técnicas incomuns aos demais (Coutinho, 2014, p. 31-32).

psicopedagógica decolonial as dificuldades são entendidas como oportunidades para redescobrir a música e não como barreiras. Bowman (2018, p. 171) nos convida a repensar a nossa maneira de lidar com os problemas na Educação Musical e aponta que devemos encará-los como *caminhos para o crescimento* e não como *indicadores de fracasso*. O estilo cognitivo de cada sujeito exige uma forma de aproximação do objeto de conhecimento específica e o julgamento do “certo” e “errado” gera a sensação de incapacidade e frustração.

Por isso, na Educação Musical Biocêntrica a capacidade de desenvolver habilidades do indivíduo é medida dentro de seu próprio percurso de desenvolvimento, observando se, a partir de seu estágio inicial, o aprendiz foi capaz de expandir e consolidar suas habilidades. Logo, seu processo avaliativo é contínuo, se desenrolando de maneira diferente em cada aprendiz. Neste sentido, entendemos que cada indivíduo tem seu próprio ritmo e perfil de aprendizagem. Ao padronizar o processo avaliativo estamos, também, podando as conexões neurais que são afloradas durante um processo de aprendizagem espontâneo e limitando os nossos resultados:

[...] precisamos reconsiderar não só como ponderamos as capacidades cognitivas infantis, mas também como as avaliamos. Tipicamente, testamos as crianças num *ambiente de avaliação estático*, no qual um examinador faz perguntas e espera que a criança as responda. Caso ela responda correta ou incorretamente, o examinador passa para a pergunta ou a tarefa seguinte na lista de itens do teste. Da mesma forma que Piaget, Vygotsky interessava-se não apenas nas respostas corretas das crianças, mas também em suas respostas incorretas às perguntas (Teixeira, 2015, s/p).

Para a Psicopedagogia, os “erros” não são vistos como problemas de desenvolvimento e sim como caminhos para o aprendizado. Ao invés de serem empecilhos se tornam possibilidades que devem ser validadas e exploradas. As dicotomias, que na educação musical tradicional são vistas como polaridades, se complementam na Educação Musical Biocêntrica na medida em que revelam a inteireza do indivíduo. Enquanto o ensino de música conservatorial enfatiza o treinamento para a excelência na performance e a minimização dos erros, a Educação Musical Biocêntrica compreende a diferença entre treinar e educar e encara os problemas como aliados do desenvolvimento enquanto recursos para a aprendizagem.

Na educação, diferente do treinamento, os problemas são ativos ao invés de obstáculos. Eles são recursos preciosos. Eles não são impedimentos ao aprendizado ou indicadores de fracasso mas sim caminhos para descobertas, oportunidades de renovação e crescimento. Na verdade, os problemas são partes cruciais daquilo que mantém as práticas (como a educação e a música) vivas e em crescimento. Em contraste com o processo de treinamento, os objetivos da educação são múltiplos, muitas vezes ambíguos e sempre sujeitos a questionamento (Bowman, 2018, p. 171, tradução nossa).

A aprendizagem musical envolve não somente os “aprendizes” de fato. A maneira que lidamos, enquanto área de conhecimento, com o fenômeno musical reflete na sociedade da qual fazemos parte. Neste sentido, outra representação social comum diz respeito ao comportamento “adequado” da plateia durante as apresentações de música de concerto erudita. Como intérprete reconheço que certos momentos de performance exigem mais concentração e o silêncio absoluto evita que distrações externas comprometam a performance. Contudo, como temos transmitido ao nosso público essa necessidade? Por onde passei, as mais diversas salas de concerto parecem estar em uma tensão contínua. Basta um aplauso entre os movimentos de uma obra para que inicie uma série de repreensões e chiados contra o “infrator”, como se a sua manifestação de apreço pelo que foi executado fosse um desacato gravíssimo. O mais preocupante de observar é que, além dos intérpretes que logo perdem a paciência com o público, a própria plateia é condicionada a agir da mesma maneira: repreensiva. Esse ciclo vicioso que opta por repetir esse comportamento sem se dar ao trabalho de interagir com seu público reforça a representação social da música como arte sublime, inatingível, disponível apenas para alguns com dons divinos ou talentos inatos, em um pedestal elitista que deseja impor respeito/autoridade a partir da superioridade. Ao invés de reforçar o positivo, que é o fato das pessoas expressarem suas impressões sobre a performance, o modelo tradicional reforça a “punição”. Neste caso, a punição é o constrangimento por bater palma na “hora errada”, por não conhecer as “regras” exclusivas que regem esse universo; é o apontamento público e julgamento por “atrapalhar” a performance.

5.1.2 Aspectos neuropedagógicos da EMB

A prática musical, por lidar com o funcionamento humano em suas dimensões mental, emocional e física, nos direciona a dialogar com outras áreas do conhecimento permitindo, assim, construir uma visão ampla e consciente do processo de aprendizagem musical com o intuito de promover uma formação musical holística, contextualizada, acolhedora, integrativa e expressiva. Para isso, estimulamos um constante aprofundamento nas áreas de conhecimento que estudam o **ser** e sua atuação no mundo no intuito de otimizar a aprendizagem e construir espaços pedagógicos vivos e produtivos. Por se tratar de um processo de ensino e aprendizagem, a educação musical se fundamenta nas áreas de Pedagogia, Educação, Psicopedagogia. Por outro lado, um processo de aprendizagem só é possível a partir do aprendiz, um ser múltiplo e

atuante, nos orientando a dialogar com a Psicologia, a Sociologia, com a Filosofia da Educação e, para essa pesquisa, especialmente com as Neurociências.

A Neurociência é um campo de estudos que combina aspectos da Psicologia, Neurologia, Psiquiatria Química, Radiologia, Anatomia, Biologia, Genética e Patologia e trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. O Sistema Nervoso Central (SNC) é o local onde ocorrem não só os pensamentos, mas também as emoções, comportamentos e mobilidade. As emoções estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Segundo Mourão-Júnior, Oliveira e Faria (s/d, p. 23): “A Neurociência Cognitiva é a ciência que busca entender como a função cerebral dá lugar às atividades mentais, tais como a percepção, a memória, a linguagem, incluindo a consciência, considerando aspectos da normalidade e de alteração”. Assim, se dedica a estudar o pensamento, a aprendizagem, a memória, o uso das linguagens, a execução de habilidades assim como o papel das emoções na construção do ser humano.

Com a expansão da Neurociência Cognitiva para o campo da Educação, um campo multidisciplinar que aborda o conhecimento e a inteligência surgiu – a Neuroeducação, que integra três áreas principais: Psicologia, Educação e Neurociências. A Neuroeducação tem por objetivo realizar uma análise biopsicológica e comportamental para explicar os comportamentos de aprendizagem, o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação. Além disso, busca avaliar mecanismos neuronais que perpassam pela motricidade, afetividade, emocionais e cognitivos da aprendizagem. Com a compreensão do *sujeito cerebral*⁵¹ no contexto da educação contemporânea, o educador musical deixa de atuar apenas empiricamente e passa a atuar respaldado pela ciência. Desse modo, conhecer aspectos e conceitos da Neuroeducação Musical nos auxilia a compreender a forma como lidamos com as informações que recebemos.

Estudar a cognição humana como objeto de interesse central de pesquisa se tornou uma tendência a partir do entendimento de que era preciso olhar para o cérebro e para os processos educativos de maneira qualitativa (Reimer, 2008). Nesta conjuntura, a área de Educação Musical iniciou o diálogo com as Neurociências para compreender o que é necessário saber sobre o funcionamento do cérebro que pode auxiliar na condução dos processos educativo-musicais, especialmente o “cérebro emocional”. A atuação e os benefícios da música no cérebro

⁵¹ O sujeito cerebral é o sujeito cognoscente, pensante.

vêm sendo amplamente discutidos e analisados ao longo dos anos por diversos fatores, como por exemplo, pela capacidade da música de atuar nos dois hemisférios (esquerdo e direito) simultaneamente e multiplicar as conexões neurais. Embora este trabalho não tenha por finalidade utilizar a música para estudar o cérebro e sim utilizar os estudos sobre o cérebro em prol do desenvolvimento musical, entender como funcionam os mecanismos neurais de aprendizagem a partir do estudo da Biologia Cerebral e de como são ativadas as habilidades cognitivas, afetivo-emocionais e motoras pode auxiliar na construção de processos educativos holísticos. É importante destacar que não apenas o que acontece no cérebro afeta a aprendizagem musical mas o inverso também, tornando essa relação mútua e cíclica:

A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor (Muszkat, 2012, p. 68).

As diversas regiões do cérebro estão relacionadas com a aprendizagem musical e acessam aspectos do desenvolvimento como controle das mãos e músculos da fala; planejamento de pensamentos complexos e tomadas de decisões; prazer emocional como por exemplo, ouvir música; aumento do volume e da atividade do corpo caloso, a ponte entre os dois hemisférios; estímulos visuais e ao planejamento de movimentos; leitura, como, por exemplo, de uma partitura; percepção e identificação de sons; harmonia, o tempo e a afinação de uma música; aprendizagem motora; emoções; cognição, linguagem e escrita; memórias e familiaridade dos elementos; atos involuntários ou reflexos, como o funcionamento do coração; nervos: conduzem os impulsos nervosos às regiões do corpo levando mensagens e respostas etc. O ideal seria conhecer em profundidade as áreas/regiões do cérebro, suas funções e seus estímulos (seus aspectos neurobiológicos e neurofisiológicos); compreender como funcionam os sistemas sensoriais no cérebro (perceptivos, atencionais, mnemônicos); como o cérebro responde aos estímulos externos e diversos outros fatores que podem otimizar a cognição. Contudo, diante dos objetivos desse estudo iremos abordar apenas alguns destes que podem otimizar a aprendizagem como o desenvolvimento neuropsicomotor e o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

A nova concepção da mente de Bateson e Maturana que mencionamos na seção 2 trouxe um novo olhar para os processos cognitivos. A partir de uma visão sistêmica a cognição é

compreendida como uma rede psicossomática. As descobertas da neurocientista Candace Pert e seus colaboradores na década de 1980 sobre os peptídeos corroboram com essa visão sistêmica da cognição – e da vida como um todo. Os pesquisadores descobriram que os peptídeos atuam como mensageiros e interligam os sistemas nervoso, endócrino e imunológico. Embora na perspectiva tradicional esses sistemas sejam estudados de maneira fragmentada, separada, essa descoberta evidencia uma *rede psicossomática* (cognitiva) formada por esses três sistemas. Logo, o sistema nervoso não está acima dos outros no processo cognitivo pois é inter-relacionado e atua em unidade com os outros, revolucionando a visão tradicional da cognição (Capra, 2006, p. 221-223).

Assim, é importante que o educador seja capaz de reconhecer as particularidades de cada aluno bem como os fatores que estão influenciando o seu aprendizado. Os sistemas do neurodesenvolvimento podem ser úteis para que o educador musical detecte quais as facilidades e dificuldades de cada aluno em cada estágio de seu desenvolvimento. O desenvolvimento neuropsicomotor, por exemplo, trabalha habilidades como os movimentos corporais, coordenação motora, percepção e diversas outras capacidades que são fundamentais para o funcionamento efetivo do indivíduo em suas interações com o ambiente e na realização de tarefas do dia a dia. Um de meus alunos de violino apresentava alterações no seu desenvolvimento neuropsicomotor: tiques motores, alterações de marcha e alterações motoras finas, além de bloqueios e tensões físicas. A corporeidade tem um papel importante na educação musical e esses fatores somados à postura do violino, que por si é desafiadora e cansativa para os iniciantes, deixavam o aluno desatento e impaciente. Era fundamental, portanto, planejar a vivência para que o violino fosse explorado de maneira produtiva e eficaz e ir, aos poucos, desenvolvendo a sua corporeidade com tranquilidade, sem cansar o aluno física e mentalmente.

Corporeidade segundo Pederiva (2005) vai além da questão física e da relação social e cultural. O termo está relacionado com o sujeito que reflete sobre si e sobre o que está a sua volta. O ser humano tem a capacidade de estabelecer relações e de se comunicar não somente para satisfação fisiológica, mas também para a sua constituição histórica e social. Por meio dessa interação ocorre o processo de ensino e aprendizagem, no qual o corpo só pode ser contextualizado mediante as relações e interações que esse corpo realiza com o mundo (Ribeiro; Freire, 2012, p. 19).

Cientes de que: “O movimento é a ação primária do corpo [...] com implicações diretas na forma como nos relacionamos com o mundo e estabelecemos nossas ações” (Ribeiro; Freire, 2012, p. 19), buscamos trabalhar o corpo e o movimento com exercícios de relaxamento,

respiração, coordenação motora, precisão e flexibilidade, reconhecendo sempre o aprendiz como protagonista do processo e considerando suas indagações, emoções e significados. Neste contexto, a Psicomotricidade trabalha não apenas o corpo e o movimento mas também sua relação com a afetividade e a cognição.

A psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Baseada numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. A psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica, relacional, aquática e ramain. Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (ABP, s/d, s/p)

Alguns conceitos relacionados ao funcionamento do cérebro podem nos ajudar a compreender como as sinapses acontecem e como podemos estimulá-las no processo de aprendizagem e, por isso, iremos percorre-los brevemente. Os *estímulos neurais*, por exemplo, são sinais elétricos ou químicos que ativam ou inibem os neurônios. Esses estímulos desempenham um papel fundamental na comunicação e transmissão de informações ao longo do sistema nervoso.

O sistema nervoso detecta estímulos externos e internos, tanto físicos quanto químicos, e desencadeia as respostas musculares e glandulares. Assim, é responsável pela integração do organismo com o seu meio ambiente. É formado basicamente por células nervosas que se interconectam de forma específica e precisa, formando os chamados circuitos neurais. Através desses circuitos, o organismo é capaz de produzir respostas estereotipadas que constituem os comportamentos fixos e invariantes (por exemplo, os reflexos), ou então, produzir comportamentos variáveis em maior ou menor grau (Teodoro, 2002/2003, p. 57).

Os *neurotransmissores* são substâncias químicas que transmitem sinais entre os neurônios no sistema nervoso. Essas substâncias atravessam o espaço sináptico para transmitir sinais elétricos e de comunicação entre as células nervosas. Os peptídeos são as maiores moléculas que atuam como neurotransmissores e, a partir de uma visão sistêmica da cognição, que compreende a cognição como uma rede psicossomática, essas substâncias determinam a qualidade dos processos cognitivos. O aumento de sinapses melhora o raciocínio e memória e estimula o desenvolvimento e a expansão da consciência. Por isso, compreender quais são os principais neurotransmissores e estimular a sua produção pode otimizar o processo de aprendizagem.

Quando surgem sensações de prazer, é notável a liberação de neurotransmissores como a dopamina, serotonina, noradrenalina, ocitocina e endorfina em regiões encefálicas relacionadas ao controle das emoções (sistema límbico) e sistema de recompensa (área tegmental ventral e núcleo accumbens). Quando esses neurotransmissores atuam em seus alvos neurais, promovem sensações de bem-estar, prazer e relaxamento, reforçando a importância da repetição do comportamento que originou tal bem-estar (Gomes; Pereira, 2014, p. 18-19).

As *trilhas neurais*, também conhecidas como vias neurais, referem-se aos caminhos formados pelas conexões entre os neurônios no sistema nervoso. Essas trilhas transmitem informações de uma parte do cérebro para outra a partir de circuitos de neurônios. Cada trilha neural específica tem um propósito distinto, formando redes complexas que permitem a comunicação e o funcionamento coordenado do sistema nervoso. Essas trilhas são caminhos que podem ser redefinidos pois a plasticidade do cérebro permite uma reconfiguração dos circuitos neurais. A *Neuroplasticidade* refere-se à capacidade do cérebro de reorganizar sua estrutura e funcionamento ao longo do tempo em resposta a experiências, aprendizado, lesões ou mudanças ambientais. Essa capacidade permite que os neurônios se reorganizem, formando novas conexões ou alterando as existentes. A neuroplasticidade é fundamental para processos como o aprendizado e pode ocorrer em diversos níveis:

[...] a plasticidade do cérebro tem sido alvo de interesse do campo educacional, pois trata da capacidade de adaptação cerebral, de criar ou reorganizar os circuitos neurais, para fins de compensar ou superar alguma dificuldade neural, seja ela de origem orgânica ou externa ao indivíduo. Assim, os conceitos de plasticidade cerebral ajudam os educadores a identificarem possível deficiência de aprendizado e, a partir disso, saber qual a melhor forma e o tempo certo de estimular o intelecto do educando para que ele possa se equiparar ao nível de cognição dos demais (Sousa; Sá *et al.*, 2019, p. 89).

Os *neurônios-espelho* são um tipo especial de neurônios encontrados no cérebro que disparam tanto quando uma pessoa realiza uma ação quanto quando observa outra pessoa realizando a mesma ação. Eles desempenham um papel significativo na compreensão e na imitação de ações. A descoberta desses neurônios forneceu uma base neurofisiológica para a compreensão da empatia, da imitação e da capacidade de compreender as ações e intenções de outras pessoas.

Os neurônios espelhos fazem parte dos dados recentes em neurologia (Rizzolatti e al., 1995; Rizzolatti e Sinigaglia, 2008) que podem ajudar na compreensão da intersubjetividade por meio de fatores biológicos, numa espécie de “naturalização” da fenomenologia. Estes neurônios se encontram principalmente no córtex pré-motor dos grandes primatas — macacos e homens — e se ativam tanto quando um animal realiza uma determinada ação que quando este observa outro animal (normalmente da mesma espécie) realizar a mesma determinada ação (Freire, 2010, p. 22).

A característica dos neurônios espelho é promover uma imitação imediata, ou espelhada, da atividade principal. A ação e imitação ocorrem quase que simultaneamente, pois a imitação ocorre frações de segundo após a ação principal. Por exemplo, quando uma pessoa tenta cantar uma música que não conhece com outra pessoa que esteja cantando. A pessoa tenta acompanhar a outra cantando “um pouco depois” e muitas vezes completando as frases já iniciadas (Freire, 2010, p. 16).

O papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem

As emoções assumem um papel significativo na aprendizagem visto que estão diretamente atreladas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O ser humano é movido pela emoção em tempo integral⁵² e ao estabelecer relações age a partir do sentimento que lhe foi aflorado criando uma representação⁵³ física, mental e emocional da realidade.

A função do cérebro é gerar a cognição e a emoção humana, a partir do registro sensorial do mundo externo e do estado corporal representado neuralmente, sintetizar as informações, criar uma representação interna da realidade externa e da nossa própria corporeidade, externando respostas motoras frente a demandas (Gonsalves; Souza, 2015, p. 89).

Para que a aprendizagem aconteça é preciso nos sentirmos bem, motivados e interessados. O desenvolvimento cognitivo é potencializado quando estamos em um ambiente emocionalmente saudável pois a emoção fica gravada no cérebro (e também no corpo) e interfere no processo de retenção da informação: “A interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa” (Salla, 2012, p. 4). Por isso, as relações interpessoais são a base de toda troca de experiências e conhecimentos e o educador atua como um agente transformador da realidade, onde “[...] a afetividade e as emoções definem o que se aprende, ou não, bem como a qualidade da aprendizagem” (Bertoldi; Brzozowski, 2020, p. 343). Um processo educativo que busque o pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e sua formação integral caminha ao lado de relações interpessoais saudáveis, que alicerçam o ensino humanitário e contribuem com a

⁵² “Nos últimos quinze anos, o estudo das emoções assumiu um papel muito importante em outros campos de conhecimento. Os trabalhos nas neurociências apontam que as emoções estão na base de todo mecanismo de decisão das ações humanas” (Gonsalves; Souza, 2015, p. 88-89).

⁵³ Investigar as interpretações que os sujeitos fazem da realidade que vivenciam na educação musical sob o olhar da Teoria das representações sociais nos permite reconhecer que as representações musicais são “construídas a partir de determinantes sociais, permitindo, assim, que diferentes grupos olhem para um mesmo objeto musical de formas diferentes” (Coutinho, 2014, p. 69).

construção de elos de confiança entre professor-aluno e entre aluno-aluno (Reimer, 2008; Gonsalves; Souza, 2015; Moraes, 2003).

Cabe, portanto, aos professores, preparar o espaço escolar ou os ambientes de aprendizagem como espaço de ação/reflexão e de convivência que possibilitem o *fazer* e o *conviver*, para que alunos e professores possam *vir-a-ser*, a partir de uma educação fundada na biologia do amor (Moraes, 2003, p. 125).

Sabemos que a vivência musical estimula aspectos psicológicos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais: usa várias partes, requer atenção, engajamento, disciplina, criatividade, habilidades motoras e visuais, pensamento rápido etc. Logo, o aprendiz só pode ser capaz de desenvolver habilidades múltiplas em todo o seu potencial se estiver emocionalmente confortável para que a aprendizagem se desenrole naturalmente. É importante enfatizar que a aprendizagem “não é um ato isolado nem neutro afetivamente, [e] só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada” (Fonseca, 2016, p. 370). Nesta perspectiva:

Na Educação [Musical] Biocêntrica, não apenas a linguagem, o conhecimento e a informação fazem mediação para a aprendizagem, mas sobretudo as emoções e os sentimentos presentes nas relações entre educandos/educadores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Foca não só no aprendizado cortical, informativo, logico, matemático, mas nas interconexões, na arte, na dança, resgatando o corpo em movimento, a relação emocionada, como instrumento pedagógico e a inteligência afetiva como a mola propulsora para o aprendizado (Pereira, Maria, 2012, p. 195).

Neste quadro, compreendendo que todo conflito cognitivo é também emocional, trazemos a importância de promover a qualidade das emoções enquanto estratégia de aprendizagem. Algumas áreas do conhecimento já aprofundam o estudo das emoções e explicitam os benefícios da compreensão do seu papel no processo educacional pois influenciam diretamente na relação dos seres com o seu entorno em todas as situações⁵⁴. Estando a emoção atrelada ao desenvolvimento do indivíduo, estudar a cognição humana como objeto de interesse central de pesquisa se tornou uma tendência na ciência a partir do “entendimento de que metodologias quantitativas eram inadequadas para iluminar as complexidades do funcionamento humano nas situações educacionais”, sendo necessário,

⁵⁴ É o caso das Neurociências, Ciências Cognitivas, Cognição Musical, Biomusicologia e Neuromusicologia, que vem ressignificando o papel das emoções no processo educativo. A área de Música, integrando seus saberes específicos ao estudo da cognição humana, solidifica a Biomusicologia como “um campo interdisciplinar que incorpora teorias e metodologias de disciplinas como Biologia, Musicologia, Etnomusicologia, Psicologia e Ciências Cognitivas” (Aslan, 2017, p. 4, tradução nossa).

portanto, um paradigma de pesquisa que “reconhecesse a essência, não a marginalidade, da dimensão qualitativa do funcionamento humano mental, emocional e físico” (Reimer, 2008, p. 195, tradução nossa). O estudo aprofundado das emoções – e também da afetividade e inteligência afetiva – está entre os avanços da Psicologia e da Neurociência, embora seja recente o interesse em estudar a emoção no campo da Educação (Fonseca, 2016; Cisneros, 2016, Ferreira, 2019).

Sendo a emoção inerente ao ser humano, entender o percurso das emoções no cérebro nos auxilia a compreender a forma como lidamos com as informações que recebemos. Toda situação de aprendizagem que vivenciamos é imediatamente respondida com uma emoção que pode ser gerada por novos estímulos ou pelo acesso a memórias⁵⁵ antigas associadas ao fato (Ferreira, 2019; Fonseca, 2016). A afetividade é medida/expressada na qualidade do vínculo que estabelecemos com o outro e é uma condição humana desde a vida intrauterina até a maturidade (Vecchia, 2005).

Unidade entre o repertório e o estado emocional do aprendiz

Ainda que os estudos sobre as emoções e a aprendizagem apontem a necessidade de desenvolvermos uma educação musical pautada na (re) educação afetiva dos sujeitos, os cursos de música em geral, à sombra da colonialidade, pouco consideram o estado emocional do aprendiz durante o processo formativo tampouco a relação entre o repertório a ser trabalhado e as emoções do sujeito. Os currículos prescritos majoritariamente focam nos conteúdos e não no sujeito aprendente. Contudo, somos seres relacionais e nosso estado emocional está sujeito à dinâmica do dia a dia, variando com as diversas situações. Por isso, a partir das descobertas científicas sobre as emoções, trazemos a reflexão sobre até que ponto nossos currículos estão abertos e preparados para validar os interesses e sentimentos de seus alunos e definir, em conjunto, o repertório que será trabalhado em sua formação musical em prol do desenvolvimento pleno.

⁵⁵ A teoria das *Janelas da Memória*, criada por Augusto Cury, enfatiza o quanto as memórias traumáticas influenciam o processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (2019, s/p): “A vida escolar é capaz de ativar várias dessas memórias atreladas a emoções, mesmo memórias de situações vividas fora do contexto escolar, mas que tem mesmo cunho”.

Ao dar aula de violino a uma criança de onze anos diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresentando características da Síndrome de Asperger, uma situação de aprendizagem inusitada ocorreu: o aluno estava trabalhando a peça *Ode a Alegria*, um tema da 9ª Sinfonia de Beethoven e, quando foi orientado a tocá-la se recusou argumentando que a música não condizia com seu estado emocional do momento. Então, após ser questionado sobre o que gostaria de tocar naquele momento ele respondeu que seria a *Marcha Fúnebre*, de Chopin. O aluno enfatizou que interrompeu a performance porque gostaria de tocar uma música triste já que era assim que estava se sentindo e preferia tocar músicas que expressassem os seus sentimentos. Seu sentimento foi validado no processo e ele teve a permissão de tocar o que desejava. Em seguida, afirmou que havia se reequilibrado e que agora se sentia pronto para tocar o *Ode a Alegria*.

Sem dúvida, o valor cognitivo da arte não tem a ver com a apreensão de um objeto e sim com sua verdade, uma verdade que nos permite nos reconhecemos para aprofundar nosso conhecimento do mundo e de nós mesmos. O que realmente se experimenta em uma obra de arte, e assim na música, é até que ponto alguém conhece e reconhece algo dela e, neste algo, a si mesmo, alcançando um conhecimento que nos confronta, transformando-nos e enriquecendo nossa experiência de mundo (Caicedo, 2021, p. 124, tradução nossa).

Essa experiência me marcou profundamente e trouxe consigo a reflexão sobre a música enquanto expressão genuína de nossos estados de ânimo e todos os seus significados. Logo relacionei à minha própria prática refletindo sobre quando, ao longo de toda a minha vivência musical, tive meus sentimentos observados e validados durante a aula de música e em como isso afetou o meu desenvolvimento e performance. A música, enquanto fenômeno expressivo, é orgânica e ressoa em nossa vida. Nossa relação com a música é tão única que cada indivíduo constrói sua relação particular com o fenômeno musical.

O que é experienciado por alguém não se pode transferir totalmente para mais ninguém. No entanto, algo pode transferir-se de uma esfera da vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas o seu *sentido*. A experiência, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido torna-se público (Nogueira, 2006, p. 870).

Inteligência emocional e rendimento acadêmico

Na seção 3.2 abordamos a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner na Educação Holística, compreendendo em quais aspectos elas orientam e determinam o comportamento e a aprendizagem humana. A inteligência emocional envolve a habilidade de reconhecer e

administrar as próprias emoções e pode ser usada para tomar decisões mais conscientes e assertivas. Em nossa sociedade o desenvolvimento da Inteligência Emocional não recebe a atenção que deveria pois vivemos sob uma perspectiva dualista, desarticulada das descobertas mais atuais sobre a cognição e que fragmenta a ciência e coloca a emoção como coadjuvante do processo cognitivo. Contudo, a instabilidade emocional pode interferir no rendimento acadêmico/escolar e influenciar o nível de fracasso escolar (um dos problemas da crise na escola). Laura Cisneros (2016) desenvolveu um estudo em Barcelona sobre a Inteligência Emocional e suas repercussões no rendimento acadêmico, utilizando como fundamentação teórica Daniel Goleman (1996) e Peter Salovey; John Mayer (1990). A autora lançou a hipótese de que os alunos que são emocionalmente inteligentes têm um bom rendimento acadêmico. Os resultados de sua investigação comprovaram sua hipótese de que os alunos que se identificam com emoções positivas se adaptam melhor às situações conflitantes e desenvolvem atitudes de esforço, superação e motivação. Se, enquanto adultos, não somos completamente estáveis emocionalmente, como devemos lidar com a instabilidade emocional de nossos alunos para evitar a baixa autoestima, a pouca motivação, a baixa tolerância à frustração etc.? Isso só é possível a partir de uma educação afetiva, que reconheça a relação genuína entre as emoções e a aprendizagem. Neste sentido, a Inteligência Musical também precisa ocupar o seu lugar dentro do processo educacional pois a dimensão musical possui uma dimensão cenestésica. Para Rolando, a música é uma das formas de inteligência mais complexas:

[...] o vínculo com a música é muito mais profundo do que a maioria das pessoas imagina. A música pode conectar diversas formas de energia em nós, não só psicologicamente, mas diretamente do inconsciente vital ao psiquismo celular. É aqui onde minha proposta se concretiza: “a Inteligência musical é a qualidade específica de comunicar vida” (Toro, 2014, p. 60, tradução nossa).

Gonçalves (2007) realizou uma pesquisa para compreender como o reflexo das relações sociais interferia nas ações dos sujeitos. O trabalho, destinado a discutir a sociabilidade pedagógico-musical, analisou as interações pedagógico-musicais que aconteciam em determinados espaços de ensino e aprendizagem de música a partir de relatos orais dos sujeitos pertencentes a esses contextos. Dessa forma, a autora avalia e explicita a sociabilidade interna e externa dos grupos e suas influências. Para a nossa pesquisa, é importante ressaltar que, ao discutir a música no ambiente escolar, Gonçalves destaca que: “Há várias menções nos relatos orais de que a aula de música não correspondia aos interesses dos alunos” (Gonçalves, 2007, p. 15). Essa falta de identificação dos alunos com a formação estimula emoções aversivas ao

processo de aprendizagem pois onde não nos reconhecemos não conseguimos estabelecer conexões. Logo, a partir do estabelecimento de vínculos humanos que aflorem sentimentos nutritivos e que favoreçam o processo educativo, o professor torna-se capaz de desenvolver seu papel de estimular o desenvolvimento musical e afetivo-humano de seus alunos em uma formação musical integrada.

Arroyo (2007, p. 10), por sua vez, encara a literatura referente ao tema sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música para analisar as interações que ocorrem entre os indivíduos e a música no contexto escolar e compreender como as circunstâncias específicas de aprendizagem musical interferem/resultam em significados sociais. Nesta direção, o sistema educativo deve estar antenado para compreender esse novo sujeito estudantil e nós, educadores musicais, precisamos repensar nossas práticas para evitar que a aula de música seja um tempo vazio de sentido. Há a necessidade de desenvolver propostas de ensino que busquem a formação integral do ser e não apenas a aquisição de conhecimentos de maneira desconectada e superficial (Gonçalves, 2007; Arroyo, 2007). Nesta perspectiva, a educação musical se torna:

[...] um processo de transformação na convivência, onde o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive em seu espaço educacional, tanto no que se refere às transformações na dimensão explícita ou consciente, como na dimensão implícita ou inconsciente (Moraes, 2003, p. 121).

A partir do entendimento dos conceitos que fundamentam a Educação Musical Biocêntrica podemos pensar nos diversos cenários em que podemos aplicá-la. Este estudo direciona suas reflexões para o ensino superior de música no Brasil e, a partir da fundamentação teórica desta pesquisa, da análise da literatura e documental e das perspectivas da Educação Musical na contemporaneidade trazemos a seguir dez diretrizes que orientam a Educação Musical Biocêntrica nesse contexto.

5.2 DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL BIOCÊNTRICA NO ENSINO SUPERIOR

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”
(Freire, 1996, p. 106).

A incorporação de uma educação musical biocêntrica no ensino superior em música no Brasil requer um enfoque abrangente que considere tanto a interconexão entre os seres vivos quanto o desenvolvimento integral dos sujeitos. Logo, buscando atender ao objetivo central desta pesquisa, elaboramos dez diretrizes (interrelacionadas e interdependentes) que podem orientar uma práxis de Educação Musical Biocêntrica na educação superior considerando a atual realidade do ensino superior na área de música, perspectivas da Educação Musical na contemporaneidade e bases epistemológicas da Educação Biocêntrica:

- 1) Trabalhar a música a partir de uma abordagem ampla e holística, com **centralidade na vida**, compreendendo que o fazer musical acontece sob uma perspectiva integrativa e, portanto, assume proporções, funções e significados que ultrapassam o aspecto sonoro e alcançam também as dimensões humana, cultural, social e política.

O Princípio Biocêntrico que rege a Educação Musical Biocêntrica coloca a vida como centralidade. Sendo o aprendiz de música um indivíduo que atua em outros espaços além da sala de aula e que é afetado por diversos fatores e aspectos que fazem parte da vida e determinam sua forma de pensar e agir (saúde, moradia, educação, alimentação etc.), surge a importância de compreender esse sujeito em profundidade e desenvolver ações formativas articuladas à sua realidade.

Assim, educar corresponde, primeiramente, à descoberta de possibilidades humanas por estar no mundo. E os materiais da educação não estão cerrados em salas, confinados em escolas ou quaisquer instituições. Os materiais da educação não se prendem a locais fixamente determinados; eles não se deixam aprisionar, circulam em diferentes espaços e tempos, das formas mais variadas e por vezes inesperadas. Os materiais da educação só podem ser buscados na VIDA em que vivemos (Gonsalves, 2020, p. 6).

Nesta perspectiva, as discussões da Educação Musical contemporânea trazem consigo essa visão de totalidade e a necessidade de dar sentido à experiência musical dentro da vida. Corroboramos com Kraemer (2000) ao compreendermos que o conhecimento pedagógico-

musical assume dimensões e funções que nos incitam a observar o processo educativo de maneira mais abrangente, considerando seus aspectos: 1) filosóficos – ideia de mundo, educação e música que regem as práticas; 2) históricos – processos de apropriação e transmissão musical dentro do contexto histórico-social e seus significados; 3) psicológicos – a personalidade performada; 4) sociológicos – o comportamento do indivíduo junto ao meio, em situações de aprendizagem individual e coletiva; 5) biológicos – funcionamento do organismo e estabilidade das funções biológicas; 6) físicos – presença ou não de limitações físicas e motoras; 7) neurológicos – funcionamento das funções cerebrais, capacidade de assimilação de informações, tempo de aprendizagem e estímulos necessários ao desenvolvimento; 8) emocionais – nível de Inteligência Emocional (Kraemer, 2000). O aprendiz de música é um ser plural que gerencia inúmeros aspectos que interferem e determinam a aprendizagem musical.

A colonialidade que permeia os currículos e as práticas atesta que a formação musical institucionalizada valoriza majoritariamente o ensino tecnicista e utiliza um recorte da história para embasar suas ações; é voltada ao passado e pouco dialoga com a vida hoje: com o seu tempo, com o seu entorno e com os sujeitos que dela participam. Como visto na seção 4, a análise realizada nesta pesquisa evidenciou que os currículos dos cursos superiores de música no Brasil são focados na “aquisição” de conhecimentos, no domínio do instrumento e na excelência da performance enquanto o foco do processo formativo deveria ser o desenvolvimento humano. Por outro lado, a Educação Musical Biocêntrica, inspirada no Princípio Biocêntrico, é pautada na aprendizagem vivencial, ou seja, é uma educação musical centrada no agora, no presente, na vida que acontece nesse instante com todas as suas características e significados. Desse modo, inverte essa lógica quando entende que as formas, normas e técnicas só servem quando ganham sentido dentro da vida, quando as conectamos com as outras dimensões do fazer musical. A centralidade da formação musical biocêntrica é na vida e nos fatores que promovem a vida, permitindo que o aprendiz de música crie pautas internas para viver. Assim, devemos incorporar essas diversas dimensões da vida às filosofias educativas, aos currículos, às metodologias, ou seja, à realidade da formação musical.

No início deste trabalho discutimos a consciência ecológica na perspectiva da Ecologia Profunda, compreendendo o contexto contemporâneo que vivenciamos e a urgência de desenvolver ações educativas que promovam uma tomada de consciência sobre a preservação da espécie e do planeta. As transformações nas relações humanas ao longo dos anos afetaram a nossa forma de conhecer/cognoscer o mundo. Logo, devemos desenvolver novas abordagens

em torno dos fenômenos musicais e promover diálogos e ações promotoras de vida, incorporando temas transversais do mundo atual como saúde, meio ambiente, crise climática, racismo, capacitismo, homofobia, sustentabilidade, fome, dentre outros às vivências musicais. As ações humanas antiecológicas nos direcionam no sentido de desenvolver uma ética da vida (Boff, 2009), uma ética que preserve a natureza e que compreenda a interrelação entre todos os seres. Neste sentido, a Educação Musical Biocêntrica se preocupa com o desenvolvimento da consciência ecológica, da consciência política, da ética e da justiça social pois está atenta aos dilemas sociais da nossa era observando de que maneiras se articulam à uma formação musical que estimule o desenvolvimento cognitivo mas também o crescimento ético, moral, social e humano do sujeito. Segundo Bowman:

A noção de uma fronteira entre música e vida, entre música e o mundo, é uma terrível noção errônea, uma que seriamente distorce e compromete nossos entendimentos sobre música e seus significados. A fronteira entre ações musicais e cotidianas é altamente porosa. Os hábitos que desenvolvemos apesar de nossas ações musicais se tornam partes importantes de quem somos – nosso caráter, nossas identidades, e também nossa identidade coletiva, já que a música é invariavelmente e inextricavelmente social (Bowman, 2018, p. 169- 170, tradução nossa).

Por fim, Kahn (1973, apud Campos, 2000, p. 14-15), ao invés de questionar o que devemos ensinar na educação musical nos deixa a seguinte reflexão: “o que é que a música nos ensina? [...] ela nos auxilia a nos harmonizarmos e é nisso que repousa o segredo que se coloca por trás dela. Ela nos sintoniza conosco e nos põe em harmonia com a vida [...]”. Assim, a educação musical sob uma perspectiva biocêntrica nos encoraja a construir uma cultura em função da vida, possibilitando ao aprendiz de música experienciar processos educativo-musicais de maneira mais acolhedora e produtiva, com foco no desenvolvimento humano e na construção do sujeito que irá atuar no mundo contemporâneo ultra-conectado.

- 2) Desenvolver ações pedagógicas a partir de um **conceito alargado de educação**, que compreende a aprendizagem como um processo colaborativo e o aprendiz como o protagonista da formação musical.

Ao longo da história a educação passou por algumas transformações para acompanhar as mudanças do próprio ser humano. Na vida, a única constante é a mudança e os processos formativos precisam renovar as reflexões e readequar suas estruturas com o tempo. Na seção 3 abordamos características da Educação Tradicional e da Educação Biocêntrica evidenciando

em quais aspectos se diferenciam – como por exemplo o conceito de educação que rege as práticas e seu desdobramento nos currículos. A educação tradicional é compreendida como um processo de transmissão e aquisição de conhecimentos com uma hierarquia entre a figura do professor (o possuidor do saber) e o aluno. Ainda, o seu currículo é linear, prescritivo, sequencial e polarizado.

Retomando a base da educação tradicional, a mesma tem oferecido a seus alunos uma aprendizagem que resulta numa memorização mecânica de um conjunto de teorias retiradas de livros didáticos, que, por sua vez, tem a tendência de apresentar os conteúdos das disciplinas isolados, isto é, sem interconexão com a realidade do mundo. Isso se enquadra num processo narrativo de ensino que prejudica a atitude do educando em relação a agir como um ser pensante (Carneiro, 2012, p. 3).

Já a educação sob uma perspectiva biocêntrica defende uma formação abrangente e decolonial pois compreende o processo formativo como colaborativo, em que o professor deve aflorar as potencialidades latentes do indivíduo e não encaixá-lo em padrões/modelos de ensino hegemônicos e supremacistas. O caráter da profissão docente é multidimensional já que o ensino e a aprendizagem alcançam as várias dimensões da vida, conforme discutimos na diretriz 1. A partir de um pensamento sistêmico da educação compreendemos que a aprendizagem é um processo múltiplo e diverso e depende de inúmeras variáveis. Logo, as situações de aprendizagem são momentos de construção e de troca em que o professor de música atua como um mediador da aprendizagem em uma (re)educação afetiva e plural. O foco do processo é, portanto, no protagonismo do aprendiz e no desenvolvimento da singularidade de suas aptidões.

Sob a influência da Pedagogia Ativa, a educação tornou-se um desenvolvimento que se inicia de dentro (ao contrário do que a educação tradicional afirmava); a educação é um processo que se baseia nos dons naturais (contrária à educação tradicional que pretendia substituir as inclinações naturais por hábitos sociais) (Gonsalves, 2020, p. 1).

O conhecimento científico foi organizado para atender aos interesses das classes dominantes e que exercem poder sobre as políticas educacionais, ou seja, a burguesia – aspecto que aprofundamos na seção 4 desse trabalho. Neste contexto, a Educação, para suprir as demandas do capitalismo globalizado, fragmentou o conhecimento através das especializações. O conhecimento foi dividido em categorias e, com isso, o processo formativo, ao invés de focar no desenvolvimento humano integral, assumiu fins específicos e, por vezes, meramente mercadológicos. Na Educação Musical, a separação entre teoria e prática, razão e emoção, por exemplo, ilustra a compartimentação do conhecimento que rege os nossos currículos, como se

existissem “gavetas de conhecimento”. Logo, a relação entre os conhecimentos apreendidos nos diferentes espaços fica a cargo do aprendiz, que nem sempre obtém êxito. Como podemos, então, balancear nossas ações educativas para promover o desenvolvimento holístico do indivíduo sem desconsiderar o sistema de produção capitalista que rege nossa sociedade? Certamente, por estarmos inseridos neste cenário, devemos propor ações que o reconheçam sendo a realidade o nosso ponto de partida. Contudo, o foco do processo formativo é o *aprendiz* e, portanto, nossas propostas devem contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, preparando-o para atuar na vida de maneira consciente, reflexiva, crítica, criativa e realizada.

Em consonância com a Educação Biocêntrica, os estudos da área de Educação Musical sobre o tema abordam a necessidade de incorporar ações educativas decoloniais, reconfigurar os currículos em prol do desenvolvimento humano e alinhá-los à uma perspectiva abrangente sobre a função da formação musical, especialmente no ensino superior (Costa, 2018; Queiroz, 2017b, 2020; Soares, 2012, dentre outros). Ainda, os documentos analisados nesta pesquisa apontam em seu discurso a preocupação com o protagonismo do aprendiz e com os dilemas da educação contemporânea, defendendo a aprendizagem colaborativa e a autonomia do aprendiz – embora isso não se sustente nos currículos prescritos. Por isso, uma educação musical biocêntrica reconhece que a aprendizagem só é possível a partir do aprendiz pois ele é o protagonista do processo formativo. Logo, o nosso foco de ação pedagógica deve ser no desenvolvimento de suas potencialidades e de sua musicalidade, oferecendo-lhe condições para, ao longo do tempo, traçar seu próprio percurso formativo e desenvolver a deuteroprendizagem – o aprender a aprender.

A Educação Biocêntrica visa a conexão com a Vida. No entanto, enquanto processo de aprendizagem, uma Educação Biocêntrica pressupõe certas concepções que antecedem e devem fundamentar as atitudes do educador em sua participação incentivadora, indutora e mesmo condutora – no sentido de indicar um caminho – no movimento do educando de conexão com a Vida. Estar conectado com a Vida significa experienciar cada instante como único e intransferível no tempo e no espaço, é captar a profundidade do “aqui-agora”, é perceber-se na inserção congruente com o Todo (Flores, 2005, p. 46).

Desenvolver um conceito alargado de educação dentro da educação musical implica ir além da simples transmissão de conhecimentos musicais e abraçar uma abordagem holística que reconheça a interconexão entre a música, a formação humana e o contexto social. Esse conceito ampliado abrange diversos aspectos: 1) desenvolvimento integral: vai além do ensino

técnico e teórico da música, considerando o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico dos alunos. A educação musical torna-se um meio para promover o crescimento global dos indivíduos; 2) inclusão e diversidade: reconhece a diversidade de experiências musicais e culturais dos alunos, integrando uma variedade de estilos musicais e práticas em sala de aula, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso onde cada aluno se sente representado e valorizado; 3) conexão com a vida cotidiana: relaciona a educação musical à vida cotidiana dos alunos, mostrando como a música pode enriquecer suas experiências diárias; 4) habilidades além do musical: reconhece que a educação musical pode desenvolver habilidades transferíveis como trabalho em equipe, criatividade, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são essenciais para o sucesso em diversas áreas da vida; 5) envolvimento ativo: promove a participação ativa dos alunos na criação, interpretação e apreciação musical. Isso vai além da mera reprodução de peças musicais, incentivando a expressão individual e coletiva; 6) relação com o contexto social: considera o papel da música na sociedade e estimula a reflexão sobre questões sociais por meio da música. Os alunos podem explorar como a música reflete e influencia aspectos culturais, históricos e sociais; e 7) aprendizado ao longo da vida: reconhece que a educação musical não se limita à sala de aula formal e pode ser uma jornada ao longo da vida. Encoraja a apreciação e a prática musical contínuas, independentemente do estágio da vida.

Ao desenvolver um conceito alargado de educação musical podemos, enquanto educadores musicais, criar uma experiência mais enriquecedora e significativa, preparando os aprendizes não apenas como músicos competentes mas como indivíduos culturalmente conscientes e socialmente engajados. Esses conceitos e fundamentos quando incorporados à música fortalecem uma educação musical que reconhece o seu papel dentro da vida, permeando de sentidos os processos formativos a partir da vinculação entre música e vida, música e identidade, música e contemporaneidade, enfim, da compreensão de que a aprendizagem só faz sentido dentro da vida. Logo, essa abordagem ampliada contribui para a formação integral dos sujeitos, conectando a música ao tecido mais amplo de suas vidas.

- 3) Favorecer a integração entre os aspectos mental, emocional e físico do fazer musical, estimulando o indivíduo a desenvolver a **consciência unificada de si mesmo** – a unidade do indivíduo consigo mesmo e com o mundo em que vive a partir de uma perspectiva integrativa com o cosmos.

A prática musical lida com diversos aspectos simultaneamente e uma educação musical sob uma perspectiva biocêntrica compreende o fazer musical de maneira plural e interrelacional. Para que o indivíduo se desenvolva plenamente é preciso que esteja devidamente integrado consigo mesmo, com o mundo em que vive, com o outro e também com o conhecimento. O paradigma holístico defende a relação entre a unidade e vida e, neste sentido, compreender a educação musical de maneira holística significa integrar os aspectos mental, emocional e físico do fazer musical. A partir de uma cosmovisão holística reconhecemos nossa condição de microcosmos no macrocosmos, ou seja, de hólón em uma totalidade. O desenvolvimento e a expansão contínua da consciência permitem que o indivíduo conheça mais de si, do mundo e de si no mundo.

Campos (2000), discute a urgência de incorporarmos o novo paradigma da educação às práticas atuais, enfatizando a necessidade de promover o equilíbrio entre esses três aspectos, que a autora denomina de espiritual, mental e físico. O aspecto espiritual trata da improvisação, da criação e da expressão musical; o aspecto mental se refere ao desenvolvimento intelectual, como por exemplo o domínio de um código de escrita; o aspecto físico trata da preparação do corpo para a prática musical.

A importância da educação musical reside em seu potencial de motivar os educandos a fazer música de maneira ativa e poder, deste modo, desfrutá-la plenamente experimentando suas múltiplas virtudes e benefícios em relação ao corpo, ao espírito e à mente (Gainza, 2011, p. 14).

Por sua vez, a Educação Biocêntrica compreende que a aprendizagem só é possível a partir do equilíbrio do cérebro trino: cognitivo (racional), vivencial (emoções) e visceral (instintos), como abordamos na seção 3. Assim, a integração do indivíduo consigo mesmo nesses três aspectos é o que possibilitará o desenvolvimento da consciência unificada de si mesmo, resultando no fortalecimento de sua identidade. Como apontamos anteriormente, essas diretrizes são interrelacionadas e funcionam em conjunto. Logo, desenvolver a consciência unificada de si mesmo depende de uma série de fatores.

No que concerne à educação musical, a nossa análise evidenciou que o ensino superior em música no Brasil ainda acontece sob uma lógica bipolar em que o conhecimento é fragmentado, polarizado e desconexo. O paradigma que rege o conhecimento científico é reducionista e isso reflete na formação dos sujeitos. Não há uma integração entre os componentes curriculares, entre os objetivos da formação, entre a formação e o mercado de trabalho e nem dos aprendizes consigo mesmos pois separa-se a razão da emoção e o corpo é desvinculado da prática musical. É evidente que não podemos abarcar todas as dimensões da formação musical em um único componente curricular mas podemos compreender essas separações como totalidades/parte (hólon) situadas no todo do processo de aprendizagem musical. Nesta conjuntura, Fonseca (2011) incorpora a Bioenergética como um recurso de auxílio no processo de ensino e aprendizagem do violino, destacando a necessidade de se trabalhar o corpo na educação e especialmente na educação musical para que o indivíduo se conecte com o processo que está vivenciando.

Na psicologia, são cada vez mais frequentes as técnicas terapêuticas que têm no corpo seu enfoque como, por exemplo, a Bioenergética, técnica terapêutica criada por Alexander Lowen em 1956. Ela considera as tensões musculares como decorrentes de bloqueios emocionais, sendo padrões estruturados de comportamento adquiridos na maioria das vezes desde a própria infância e desenvolvidos ao longo da vida. Essas tensões funcionam como “courças” que servem para proteger o indivíduo de experiências que possam vir a ser dolorosas e ameaçadoras. Sendo assim, o enrijecimento muscular torna-se um obstáculo à capacidade do ser humano de se entregar às suas sensações e emoções e, conseqüentemente, de se sentir livre, inteiro e em contato com o mundo à sua volta. E em decorrência disso, sua auto-expressão torna-se limitada (Fonseca, 2011, p. 15).

A Educação Musical Biocêntrica tem em seus objetivos desenvolver ações de promoção de autoconhecimento, saúde e bem-estar do músico pois embora as iniciativas no sentido de gerar uma (trans)formação no pensar o processo educativo-musical se mostrem crescentes na literatura, o interesse acadêmico nas áreas de saúde e bem-estar do músico ainda parece acontecer de forma vagarosa (tanto de maneira preventiva quanto curativa) e a concretização dessas descobertas no processo de mediação musical são inconstantes: “Apesar das contribuições de profissionais e pesquisadores da área da saúde, as iniciativas interdisciplinares de **longo termo** em sala de aula têm sido limitadas” (Costa, 2015, p. 200, grifos nossos). Por isso, faz-se necessário estabelecer esse diálogo entre as diversas áreas do conhecimento com a finalidade de promover o equilíbrio físico, mental e emocional do educando no fazer musical. Nesta direção, a Educação Musical Biocêntrica visa trabalhar o desenvolvimento cognitivo mas também a sensopercepção e o corpo musical em movimento. Ainda, a partir do

desenvolvimento da consciência cósmica e da percepção do holomovimento do universo somos capazes de compreender que não apenas estamos no universo mas também fazemos parte do todo em uma perspectiva integrativa de si e de si no mundo.

A expansão da consciência e o desenvolvimento da consciência unificada de si mesmo favorecem o desenvolvimento do potencial genético da transcendência. Trabalhar o aspecto da transcendência no fazer musical significa ultrapassar visões de ensino engessadas em modelos pré-estabelecidos com o intuito de identificar marcadores somáticos⁵⁶, levar os alunos a participar ativamente das vivências, superar as representações musicais construídas socialmente que gerem tensões ou bloqueios e se expressar musicalmente em sintonia com o outro em um fazer musical compartilhado. Logo, trabalhar a transcendência visa libertar o aluno de suas limitações – sejam estas impostas por si mesmo ou pelo seu entorno – e promover um fazer musical que reconheça a totalidade e a necessidade de integração entre os seres. Gonsalves (2009, p. 95) apud Soares (2012, p. 33) elenca os impactos do desenvolvimento da transcendência no indivíduo: “ampliação dos cinco potenciais genéticos, vínculo com a natureza, visão sistêmica, aumento da autoestima, consciência mais ampla e profunda da realidade, desenvolvimento do processo de autoconhecimento, descoberta de capacidades latentes”. Desenvolver o potencial da transcendência é ter a capacidade de se deslocar a outro estado mental de unidade com o cosmos, libertando-se de compartimentações ou julgamentos e se permitindo viver de maneira integrada.

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência unificada de si mesmo desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação musical holística. Ao cultivar uma compreensão profunda de suas próprias emoções, pensamentos e experiências, os sujeitos se tornam mais receptivos à expressão musical autêntica. A consciência unificada propicia uma conexão mais íntima com a música, permitindo que os aprendizes explorem não apenas as dimensões técnicas mas também as nuances emocionais e expressivas da arte musical. Isso cria um espaço para a autenticidade e a individualidade na prática musical, contribuindo para a formação de músicos mais conscientes, reflexivos e conectados não apenas com a música mas também com o contexto mais amplo de suas vidas. Assim, ao integrarmos a consciência

⁵⁶ Gonsalves e Souza (2015, p. 90) definem os marcadores somáticos como “[...] um modo como os estados do corpo, ao marcarem uma imagem no cérebro, influenciam o processo de tomada de decisões”. Para aprofundar o conceito ver Gonsalves e Souza (2015, p. 90).

unificada de si mesmo à educação musical fomentamos um ambiente propício ao desenvolvimento integral onde a música é vivida e compreendida em sua totalidade.

- 4) Realizar uma formação musical voltada ao desenvolvimento humano, criando condições para o fortalecimento da **identidade** e considerando as percepções, perspectivas e expectativas dos aprendizes como fonte legítima de conhecimento.

A identidade é um conceito central na psicologia e abrange a compreensão de quem somos em termos individuais e sociais. Ela é fundamental para nosso agir no mundo e envolve a percepção de continuidade e unicidade do ser humano ao longo do tempo e em diferentes contextos. A formação da identidade é influenciada por fatores como experiências de vida, cultura, influências sociais e biológicas. Na Psicologia, a identidade é estudada no intuito de entender como é formada, o impacto das crises de identidade, as relações entre identidade e bem-estar psicológico e para compreender como a percepção de si mesmo influencia o comportamento, as interações sociais e o desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas.

As neurociências fornecem uma perspectiva mais biológica e neurofuncional sobre a identidade, examinando como os processos cerebrais contribuem para a percepção de si mesmo, a formação da identidade pessoal e social e a continuidade temporal do *eu* ao longo da vida. Sabemos que a identidade desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem influenciando a motivação, a autoconfiança e a forma como os alunos se envolvem e internalizam novos conhecimentos. Ainda, a identidade do aprendiz é a forma como ele se percebe e como é percebido pelos outros no contexto educacional. Portanto, a compreensão do processo de fortalecimento da identidade é fundamental para a educação pois influencia diretamente a forma como abordamos o ensino e planejamos estratégias pedagógicas que considerem as singularidades dos sujeitos e os ajudem a desenvolver um senso positivo de si mesmos como aprendizes.

Na seção 3 abordamos o medo do indivíduo de perder a identidade e as consequências disso no desenvolvimento humano. O ensino formal de música possui características muito particulares que podem gerar uma identificação, aversão ou indução. A música erudita e seus processos de ensino e aprendizagem possuem uma representação social tão forte e consolidada em nossa sociedade que pode induzir os aprendizes de música a acreditar que se identificam com os conceitos que fundamentam suas práticas sem que de fato tenham percorrido esse

processo de autodescoberta e autoconhecimento. De fato, para que o indivíduo se reconheça na formação musical a aprendizagem precisa ter significado e isso só é possível em um ambiente múltiplo, diverso, que abarque as diversidades e estimule o fortalecimento das identidades singulares e plurais; um ambiente que articule as definições curriculares aos diversos perfis e objetivos de seus alunos, valorizando suas próprias percepções sobre seus processos formativos.

A identidade é a expressão dos próprios potenciais (dos potenciais latentes do indivíduo) e é fortalecida a partir da consciência unificada de si mesmo. Ainda que o fortalecimento das identidades dos sujeitos não seja o foco da formação musical institucionalizada, é a partir do autoconhecimento, da autodescoberta, da sensopercepção e dos instintos que somos capazes de expressar a nossa vontade e a nossa essência. Logo, um processo formativo com ênfase no desenvolvimento humano compreende que pessoas diferentes aprendem de formas diferentes e acessam suas identidades de maneiras diferentes. Contudo, para que o sujeito entre em contato com quem é de fato é necessário que haja uma identificação, um reconhecimento de si no processo formativo. A aprendizagem musical ganha significado para o indivíduo quando suas características dialogam com a essência dos sujeitos. Neste sentido, Toro (1991) nos traz o potencial genético da sexualidade para nos ajudar a re(descobrir) o prazer no fazer musical. Quando sabemos o que gostamos, com o que nos identificamos e o que nos representa estamos mais propensos a alcançar a autorrealização.

Na Educação Musical Biocêntrica, o fortalecimento da identidade é um elemento essencial que permeia toda a experiência do aprendiz. Ao reconhecer e valorizar as experiências musicais individuais dos alunos, a educação musical sob uma perspectiva holística favorece um ambiente propício para a expressão autêntica e o desenvolvimento de uma identidade musical única. A exploração de uma gama de estilos musicais, práticas culturais e experiências sonoras permite que os alunos se conectem mais profundamente com a música, encontrando ressonância com suas próprias histórias e vivências. Além disso, ao encorajar a criação musical e a participação ativa, os aprendizes têm a oportunidade de moldar e expressar suas identidades de maneira significativa. Nesse contexto, a educação musical não apenas equipa os alunos com habilidades técnicas mas também fortalece sua identidade musical, contribuindo para uma compreensão mais rica e autêntica de quem são como músicos e indivíduos dentro da diversidade. Essa abordagem holística nutre uma conexão mais profunda com a música e promove a construção de identidades musicais sólidas e resilientes.

- 5) Potencializar o desenvolvimento da **criatividade** através de uma aprendizagem vital que estimule e reconheça a importância da expressão musical espontânea e singular na construção das identidades dos sujeitos, na revelação genuína de seus potenciais latentes e na ampliação de sua autonomia.

A criatividade é inovar frente à realidade, é romper barreiras, quebrar padrões. A criatividade fortalece a identidade pois permite a expressão dos próprios potenciais do indivíduo. A Educação Musical Biocêntrica, a partir da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento (Gardner, 1999) considera a importância da criatividade na aprendizagem, um processo subjetivo e interativo. O desenvolvimento do indivíduo acontece a partir das relações e dos conflitos cognitivos que estabelece com o conhecimento e a criatividade só é desenvolvida quando o indivíduo se sente livre para inovar, para se expressar. É a partir do desenvolvimento da criatividade que o ser humano se torna capaz de se expressar emocionalmente, de inovar frente à realidade, de criar alternativas para solucionar problemas. No entanto:

A capacidade criativa, por sua vez, só poderá acontecer quando o aluno for estimulado a quebrar padrões, a expressar-se de maneira singular, a criar a sua própria interpretação. [...] É fato que, dentro de um modelo conservatorial e tradicional de ensino, estabelecemos padrões que são considerados adequados e corretos e isto pode intimidar o aluno a desenvolver a sua própria capacidade criativa ou mesmo expressiva (Coutinho, 2014, p. 51).

Na música, a criatividade é frequentemente relacionada à criação musical no sentido de improvisação ou composição mas existem maneiras diferenciadas de transformar reproduções passivas em performances criativas. Contudo, os currículos vigentes não abrem espaço para a expressão da criatividade. A criação musical até acontece mas dentro de uma lógica, a lógica conservatorial. Em pesquisa anterior sobre a formação superior em música da UFPB (Coutinho, 2014) um dos entrevistados mencionou a carência dos currículos em incorporar perspectivas mais articuladas à realidade nas aulas de composição e análise musical. Uma de suas inquietações foi que os currículos se preocupavam mais em fornecer regras composicionais do que era permitido ou não fazer a partir da harmonia de J. S. Bach (1685-1750) do que em questionar como a harmonia de Bach serviria para as práticas composicionais dos dias de hoje. Em relação à performance, a preparação tradicional engloba uma série de aspectos que devem ser incorporados à interpretação sem deixar espaço para novas configurações. Há uma ilusão

generalizada de que a música feita nos séculos XVI-XIX deve servir como um modelo padronizado do que deve ser produzido atualmente, podando as expressões musicais criativas e inovadoras. Logo, a Educação Musical Biocêntrica, a partir de uma perspectiva decolonial, defende o desenvolvimento do potencial criativo e da autonomia, que acontece quando o indivíduo apresenta condições de traçar seu próprio percurso.

Nenhuma cultura expressa a totalidade do potencial criativo humano. Por isso, uma cultura pode completar a outra. Todas juntas mostram a versatilidade do mistério do ser humano e as distintas formas de realizarmos nossa humanidade. Por isso, cada cultura representa uma riqueza inestimável (língua, filosofia, religião, artes, técnicas; numa palavra, as formas de habitar o mundo), sejam as culturas singelas da Amazônia, sejam as culturas assim chamadas modernas, técnico-científicas. Toda essa imensa diversidade cultural não se deverá perder num processo de globalização homogeneizador pelo único modo de produção capitalista (Boff, 2009, p. 58).

No início da seção 5 falamos sobre os medos fictícios que a cultura e a sociedade criam a partir de representações sociais da música como o medo de errar durante a performance, o medo do julgamento dos pares etc. Por isso, é preciso uma educação musical que aflore os instintos e desenvolva os potenciais latentes que foram reprimidos ou bloqueados. Desse modo, modelos de ensino prontos e rígidos, que não dialogam com a realidade e que sufocam as expressões genuínas dos sujeitos acabam podando a criatividade e calando suas identidades ao tentar adequar o aprendiz a padrões: “Ensinar (até ensinar algo tão maravilhoso e assombroso quanto música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. Ensinar música pode nutrir a criatividade, mas pode também (e lamentavelmente faz com frequência) suprimir a imaginação” (Bowman, 2018, p. 168, tradução nossa).

Neste sentido, ao desenvolver uma proposta de educação musical biocêntrica buscamos o desenvolvimento dos potenciais de criatividade musical, conscientes de que: “A repressão da criatividade na infância ou ainda na fase adulta torna as pessoas insensíveis, rotineiras, vazias de sentido na vida, histéricas” (Soares, 2012, p. 27). Portanto, transformar a reprodução musical passiva em uma performance criativa parece ser o caminho para libertar os indivíduos de uma prática musical desconectada e desprovida de sentidos. Esse potencial genético pode ser abordado de diversas formas: através de exercícios de improvisação, criação de padrões rítmicos, melodias, letras para canções, etc., em que o educando possa se expressar

musicalmente sem se sentir julgado por representações sociais⁵⁷ de “certo” e “errado” no fazer musical, pressionado pela constante avaliação de suas habilidades técnicas ainda em desenvolvimento ou pela ânsia de fugir de modelos pré-estabelecidos de ensino de música. Como desenvolver a criatividade do indivíduo se, o tempo todo, ele estiver tentando se adequar a padrões, normas, modelos?

Neste quadro, a formação musical biocêntrica e holística oferece um terreno fértil para o florescimento da criatividade pois vai além da simples aquisição de técnicas musicais para cultivar uma expressão autêntica e inovadora. Ao integrar práticas que encorajam a improvisação, composição e interpretação pessoal os aprendizes são desafiados a explorar e ampliar os limites convencionais da música. A ênfase na diversidade de estilos musicais e a apreciação de várias culturas proporcionam um amplo repertório de influências, estimulando uma abordagem eclética e criativa. Além disso, a educação musical sob uma perspectiva holística valoriza a experimentação e a colaboração, criando espaços onde os sujeitos podem compartilhar, criar coletivamente e inspirar uns aos outros. Ao nutrir a criatividade como parte integrante da formação musical, essa abordagem forma indivíduos capazes de contribuir significativamente para a evolução e diversidade do cenário musical.

- 6) Compreender e aprimorar aspectos neuropedagógicos da educação musical em uma formação pautada na **Educação Emocional**, considerando as descobertas da Psicologia Cognitiva e das Neurociências sobre o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

A visão sistêmica da cognição nos esclarece que as emoções fazem parte de todos os momentos da nossa vida e exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Os vínculos emocionais que estabelecemos interferem não apenas nesses processos mas também na construção de um sujeito que pensa, sente e vive em sociedade. Neste sentido, as emoções determinam as conexões neurais, as sinapses, a qualidade dos vínculos, a motivação, o prazer, o bem-estar etc. Logo, surge o interesse em compreender como as emoções funcionam e como podemos trabalhá-las na formação musical a partir do entendimento de seu

⁵⁷ As representações sociais são os valores e os significados socialmente partilhados pelo indivíduo acerca de diversos assuntos, a partir daquilo que ele percebe, representa e (re)apropria. Para aprofundar o conceito de representações sociais na música, ver Coutinho (2014, p. 68-69).

funcionamento no cérebro.

A afetividade é amorosidade, é a capacidade do ser de expressar seu amor com os outros seres através de seus gestos e ações. A afetividade é uma condição humana, pois o ser precisa de nutrição afetiva para sobreviver em qualquer estágio de sua vida. Esse potencial de afetividade é construído e modificado desde a vida intrauterina até a maturidade (Vecchia, 2005). Neste sentido, Vecchia (2005, p. 20) aponta que: “No reconhecimento desta amorosidade como afetividade no homem, é preciso buscar no processo educativo as atividades e vivências que engendrem os vínculos amorosos na escola e na sociedade”. A Educação Musical Biocêntrica busca, desse modo, desenvolver o potencial genético da afetividade no indivíduo a partir de uma formação musical integral, centrada na vida e no amor. Considerar, neste quadro, o trabalho educativo-musical interligado ao desenvolvimento do potencial da afetividade no educando durante as escolhas pedagógicas auxilia na percepção da vivência musical integrativa como um caminho para o processo de mediação musical, pois: “O conhecimento racional tem sua raiz na afetividade. [...] É neste sentido que a Educação Biocêntrica atua fundamentalmente com a afetividade” (Vecchia, 2005, p. 13). Ainda, Vecchia (2005) destaca que:

A afetividade é um estado de afinidade profunda com o ser do outro que origina sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, fraternidade. É um sentimento que envolve o outro ser humano, um sentimento de amor à espécie. A afetividade nos identifica com as pessoas para compreendê-las, amá-las, protegê-las, cuidá-las ou rechaçá-las e agredi-las (Vecchia, 2005, p. 14).

Na educação ocidental há uma separação entre razão e emoção. Geralmente quando falamos de emoção há um bloqueio, como se as emoções fossem menos importantes que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Do nosso ponto de vista, o problema está justamente em tentar separar um indivíduo que é único como se fosse possível ao sujeito desvincular um aspecto do outro. Os avanços e descobertas da Psicologia Cognitiva, Neurociências, Sociologia, Medicina e da Educação nos mostram que a emoção não deve estar em segundo plano nem nos currículos e nem nas práticas pois é a partir dela que o desenvolvimento cognitivo acontece. Na verdade, em uma visão sistêmica da cognição é a partir das emoções que ser humano desenvolve suas relações e a aprendizagem. Nesta perspectiva, a Educação Musical Biocêntrica é pautada na (re)educação afetiva e no desenvolvimento da Inteligência Afetiva, compreendendo a relação entre a educação emocional e o rendimento acadêmico, a importância da comunicação não-violenta e da pedagogia do afeto – a pedagogia não-punitiva, a que não repreende, debocha ou castiga e que compreende a formação como colaborativa.

Essa abordagem reconhece que a música é uma linguagem emocional profunda. Logo, para incorporar a afetividade na educação musical é importante priorizar alguns aspectos: realizar uma seleção cuidadosa de repertório, escolhendo repertórios que evoquem uma variedade de emoções e permitam que os indivíduos explorem diferentes facetas de suas próprias experiências emocionais; encorajar a expressão pessoal através da música, permitindo que os sujeitos conectem suas emoções individuais ao processo musical; promover discussões abertas sobre as emoções associadas à música e a maneira como diferentes estilos e culturas abordam as emoções; integrar atividades de improvisação e composição às experiências emocionais e narrativas dos aprendizes; utilizar abordagens multissensoriais como visualizações, movimento corporal e atividades táteis para intensificar a experiência emocional da música; relacionar a música à vida cotidiana dos alunos, conectando as emoções exploradas na música às situações da vida real; fornecer feedback positivo que valide as emoções expressas pelos indivíduos, incentivando uma abordagem emocionalmente autêntica à música. Ainda, na Educação Musical Biocêntrica é possível trabalhar a afetividade através da generosidade musical durante a prática em conjunto (consciência do papel de colaborador na performance, noção de grupos de destaque, controle no uso de dinâmicas, etc.); do respeito pelas emoções do outro; da disposição em auxiliar seus pares quando necessário; ou seja, na Educação Musical Biocêntrica trabalha-se a afetividade em toda vivência em que pessoas livres podem se expressar musicalmente de maneira amorosa, verdadeira e significativa.

É fato que: “A falta de afetividade provoca sentimentos de inferioridade ou superioridade, intolerância à diversidade, individualismo e consequentemente dificuldades de comunicação; a relação com o outro se torna defensiva e destrutiva” (Soares, 2012, p. 26). Firmes de que um processo educativo consciente caminha em outra direção, apontamos a importância de reconhecer e respeitar a música do outro e sua maneira de estabelecer relações com ela diante da diversidade⁵⁸ e de colaborar com o próximo em um fazer musical biocêntrico. Ao vivenciar o fenômeno musical a partir da relação humana – do olhar nos olhos durante a prática musical, da amorosidade com o colega e consigo mesmo e da relação (em constante

⁵⁸ Diversos autores (Mendes; Penna, 2017; Penna, 2012; Arroyo, 2000 etc.) discutem a necessidade de reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico diante das práticas sociais e musicais cada vez mais plurais.

construção) entre o indivíduo e a música, estabelecemos vínculos afetivos positivos que tendem a potencializar o nosso desenvolvimento.

- 7) Desenvolver um **olhar psicopedagógico** para a vivência musical a partir de um entendimento sistêmico da aprendizagem humana, que é vista de maneira integrativa e contextualizada.

A aprendizagem é permeável a diversos fatores e não acontece de forma desvinculada do contexto: ela depende da qualidade dos vínculos, dos interesses, motivações e de fatores cognitivos. A Psicopedagogia, enquanto área do conhecimento, lida com a aprendizagem humana e busca solucionar as possíveis dificuldades de aprendizagem de ordem cognitiva ou comportamental. Ou seja, ela desenvolve um olhar crítico e estratégico do educador para que possa desenvolver alternativas de otimização da aprendizagem.

Em uma perspectiva holística, as abordagens psicopedagógicas que discutimos na seção 3 trouxeram revelações e direcionamentos sobre maneiras inovadoras de lidar com o processo educacional. Neste sentido, a Educação Musical Biocêntrica se apoia nessas descobertas e defende uma educação musical que considere aspectos psicopedagógicos no processo formativo. A nossa análise evidenciou que a aprendizagem não é vista de maneira sistêmica nos currículos e que estes não incorporam estratégias psicopedagógicas de ação, atuando sob a lógica conservatorial, que tenta encaixar a prática musical em um padrão pré-definido, e não deixando espaço para perspectivas diversificadas. Por isso, a Educação Musical Biocêntrica busca, a partir dos estudos das Psicologias da Aprendizagem e Desenvolvimento e Psicologias Cognitiva e Comportamental, entender como a aprendizagem acontece e quais fatores podem otimizar ou bloquear o seu processo. Com isso, podemos elaborar estratégias psicopedagógicas decoloniais que estejam alinhadas às discussões atuais, que potencializem o desenvolvimento e que nos tragam essa visão sistêmica da aprendizagem.

Uma abordagem psicopedagógica inovadora na música pode diminuir os prejuízos causados pela visão colonial do ensino como, por exemplo, a competitividade. O modelo conservatorial de ensino de música estimula a comparação e a competitividade gerando estímulos nocivos no indivíduo. Ao invés de fornecer exemplos das possibilidades musicais existentes o modelo aponta um “padrão” ideal a ser alcançado que, por vezes, cria conflitos cognitivos que comprometem o desenvolvimento pleno. Na seção 5.1 alertamos que o modelo

conservatorial de ensino faz uma “punição” do negativo, repreende o “erro”, o “problema” e coloca toda a sua ênfase e interesse no gênio, no virtuoso. Em uma perspectiva psicopedagógica, a interrelação entre motivação, atenção e memória no contexto da educação musical é essencial para compreender e potencializar o processo de aprendizagem de forma eficaz. A motivação, considerada um dos pilares do engajamento, desempenha um papel fundamental.

Logo, psicopedagogia musical identifica e utiliza as motivações intrínsecas dos alunos, conectando os conteúdos musicais a suas experiências e interesses individuais. Isso cria um ambiente favorável ao aprendizado, estimulando a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades musicais. A atenção, outra área-chave da psicopedagogia, é crucial para o processamento eficiente da informação musical. Estratégias que promovem a atenção seletiva e concentrada como a variedade de estímulos e abordagens pedagógicas dinâmicas são incorporadas para maximizar o envolvimento dos alunos durante as aulas de música. A memória, tanto de curto quanto de longo prazo, é abordada na perspectiva da psicopedagogia musical para otimizar a retenção de conceitos e habilidades. Desse modo, métodos que consideram a individualidade dos alunos (como associações significativas, repetições estruturadas e técnicas mnemônicas adaptadas à linguagem musical), são empregados para fortalecer a consolidação da memória musical.

Assim, sob a perspectiva psicopedagógica, a Educação Musical busca não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas também promover um ambiente educacional que reconhece e atende às necessidades emocionais, cognitivas e motivacionais dos aprendizes, contribuindo para o desenvolvimento pleno de suas habilidades musicais e proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa. Ainda, podemos trabalhar a corporeidade e psicomotricidade relacionando-as à saúde e o bem-estar do músico, trabalhando a consciência corporal e unindo música, gesto e movimento. Fonseca (2011), ao discutir a proposta de ritmo e movimento corporal de Dalcroze aponta que:

Para ele, era necessário sentir a música através do corpo, vivenciando-a por meio de um movimento consciente, e o ritmo seria um elemento de unificação entre o corpo e a música. Suas atividades eram baseadas na exploração dos ritmos naturais do corpo, incentivando movimentos como andar, correr, pular, se arrastar, além de atividades de percepção auditiva (Fonseca, 2011, p. 31).

Logo, trabalhar a música através do corpo e desenvolver o potencial de vitalidade no indivíduo a partir de exercícios de ritmo, movimento e coordenação motora podem auxiliar o

educador musical a conduzir essa interação entre corpo e mente no educando e contribuir com a promoção da saúde e desenvolvimento musical e humano.

- 8) Fomentar uma **educação musical contextualizada**, atenta e integrada em seus conhecimentos e saberes, articulada à realidade musical que circunda os espaços formativos, ciente das demandas profissionais da sua época e inquieta por dialogar com os diversos perfis e objetivos dos aprendizes.

A Educação Musical Biocêntrica enfatiza a importância de ter consciência da realidade social que circunda as universidades e de incorporar o universo cultural e cotidiano dos sujeitos à formação musical já que a educação musical acontece dentro de um contexto. A vida é dinâmica e a educação musical deve acompanhar esse ritmo dialogando com os sujeitos e também com o seu entorno. Na música, uma educação musical contextualizada implica compreender o fenômeno musical a partir do seu entorno, identificando as singularidades que marcam a cultura local mas cientes de que é a unidade com o todo que fortalece a nossa identidade. Neste sentido, a necessidade de uma formação musical contextualizada, articulada ao seu tempo, às demandas de sua época e integrada ao seu entorno é vital na perspectiva da educação musical biocêntrica. A abordagem holística reconhece que a música é intrinsecamente conectada às experiências culturais, sociais e individuais. Portanto, a formação musical deve incorporar elementos que reflitam o contexto cultural e social dos aprendizes. O conceito de Autorreferência que abordamos na seção 3 nos mostra que a aprendizagem acontece a partir do que estamos familiarizados, do nosso entendimento de mundo. Logo, defendemos “[...] a perspectiva de uma formação acadêmica que dialogue sistemática e vivencialmente com as demandas e solicitações da contemporaneidade, consubstanciadas no exercício cotidiano do meio social no qual está inserida e levando em consideração a história e a cultura de seus sujeitos” (Ferreira-Filho, 2021, p. 309).

Ao contextualizar a educação musical, os benefícios são amplos: os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda das raízes culturais da música, promovem a diversidade musical e estabelecem uma conexão significativa entre o aprendizado musical e sua vida cotidiana. Além disso, essa abordagem encoraja a participação ativa na comunidade musical local, contribuindo para um ambiente educacional enriquecedor e relevante. A formação musical contextualizada não apenas aprimora as habilidades técnicas dos alunos mas também

os capacita como cidadãos, enriquecendo sua jornada musical e contribuindo para a construção de uma sociedade mais vibrante e conectada. Por isso, além de ser articulada ao contexto contemporâneo e à realidade social, é preciso que a educação musical institucionalizada reconheça e valide a produção local: a sua história e as histórias que a circundam, os instrumentos característicos de cada região e também as possibilidades de trabalho e inserção profissional para a área de música no século XXI nesse cenário.

Em estudo anterior sobre a relação entre a formação superior em música e o mercado de trabalho de João Pessoa (Coutinho, 2014) evidenciamos que o currículo do Bacharelado em Música da UFPB não estava articulado à realidade. Agora, a análise realizada nesta pesquisa nos mostra que o currículo não está articulado entre si (conhecimentos e saberes) e não está articulado aos campos de trabalho do século XXI e às profissões do futuro, nos mostrando que devemos criar diálogos mais efetivos com o contexto. Segundo Gainza (2011): “Quando a música está desconectada da prática seu ensino perde sentido e pode até tornar-se nociva por não responder aos interesses e motivações dos estudantes” (Gainza, 2011, p. 14, tradução nossa). Desse modo, com o intuito de promover uma prática educativa dialógica e atual, conectada à essência do ser que a realiza, precisamos desenvolver ações mais efetivas em nossa área que integrem as diversas pautas do desenvolvimento humano em uma educação musical holística e contextualizada. Com isso, buscamos favorecer o desenvolvimento de seres humanos equilibrados, reflexivos e críticos, humanamente politizados e com suas habilidades musicais potencializadas, iluminando os outros setores da sua vida.

- 9) Abarcar as **diversidades** de culturas, sujeitos, práticas musicais, repertórios e de formas de ensinar e aprender sob um olhar decolonial, que reconhece a necessidade de **inclusão** de novos grupos, práticas musicais e de diferentes estratégias de formação e organização curricular que correspondam à pluralidade cultural do nosso país.

A diversidade se tornou um tema de comum interesse nas discussões da área de Educação Musical pois compreendemos que os sujeitos são diferentes e, por isso, suas formas de aprender são variadas. Neste sentido, as diversidades humana, cultural e musical devem ser consideradas na educação musical pois é a partir da diversidade que o indivíduo se reconhece e compreende a própria singularidade e musicalidade. Sendo o Brasil um país tão diverso e multifacetado, os currículos institucionalizados devem ser compatíveis com essa pluralidade e

ampliar o leque de seus conhecimentos e saberes, reconhecendo e incorporando diferentes tipos de música produzidas no Brasil e em outros contextos culturais do mundo.

As práticas [...] [musicais] devem considerar as especificidades do grupo com que se trabalha, respeitando sua diversidade cultural e promovendo o diálogo tanto entre as vivências musicais dos alunos quanto entre os fatores que colaboram para sua formação – inclusive entre os diversos saberes escolares e os saberes que os alunos trazem de outros espaços e experiências de suas vidas (Borges; Penna, 2015, p. 5).

Contudo, a literatura e os documentos analisados neste estudo revelam que a música (e as bases que a fundamentam) predominante no ensino superior em música no Brasil é a música europeia de concerto. Na seção 4 apontamos que os estudos recentes sobre o ensino superior em música no Brasil mostram que esse nível de ensino atua baseado em modelos tradicionais como por exemplo o Modelo de ensino conservatorial europeu (Pereira, Marcus, 2012; Penna, 2007; Queiroz, 2017b, 2019, 2020; Penna; Sobreira, 2020 etc.). Compreender os limites dos modelos de ensino conservatoriais nos auxilia a pensar em alguns pontos, como por exemplo se a escolha do repertório que é trabalho nos cursos de música acontece por uma identificação pessoal ou por imposição do educador. A educação musical tradicional, como mencionamos anteriormente, compreende e valida o repertório de um determinado período da história da música (séc. XVI ao séc. XIX) como aquele que representa a música erudita. A representação social de música “boa”, atrelada à nomes como Bach, Mozart, Beethoven, Tchaikovsky etc. e a predominância do repertório desses artistas no ensino de música é comumente observada, inclusive pelos traços de colonialidade que possuímos e propagamos. Embora alguns séculos tenham se passado e o colonialismo tenha acabado, carregamos essa necessidade enraizada de supervalorizar expressões musicais europeias e o nosso repertório tradicional é baseado na música de outros lugares, sociedades e épocas. Porém:

[...] o caráter quase sagrado da obra musical se desmistifica e seu significado perde a suposta natureza atemporal, anônima e independente do lugar onde ocorre. As pessoas “escutam” de acordo com as suas diferenças de mundos, valores, histórias, necessidades e intenções atuais. A atividade de escutar se converte em uma prática autônoma, com suas próprias condições, critérios, objetivos e benefícios, então pode ser praticada em seus próprios termos (Caicedo, 2021, p. 125, tradução nossa).

Nesta perspectiva, a Psicopedagogia das emoções nos mostra que a aprendizagem acontece a partir das emoções e da maneira que o indivíduo se identifica e reconhece no saber. Quando incorporamos uma perspectiva mais abrangente, integrativa, holística, que abarque as diversidades, contribuímos para o reforço da identidade pois quando o sujeito se sente

pertencente a algo o vínculo é diferente porque ele se identifica. Por outro lado, a nossa análise atestou que os conhecimentos e saberes presentes nos currículos prescritos não incorporam a diversidade. Os currículos não são compatíveis com o país miscigenado que temos e os cursos assumem um perfil estético e filosófico unilateral.

A teoria introduzida no momento errado e isoladamente funciona como um dogma destinado à imobilidade, sobretudo quando procede por justaposições externas e fora do quadro de um processo interno dinâmico, gerador de enriquecimento e mudança. Hoje em dia realmente surpreendente que, na música, os processos de ensino-aprendizagem continuem centrados na reprodução de modelos: o estudo e a repetição de partituras, a alfabetização tratada com a abordagem pontual tradicional, a técnica instrumental orientada de forma behaviorista, os critérios teóricos e lineares que ainda são aplicados para o ensino da harmonia e a compreensão da linguagem musical, etc. Já é tempo de o modelo didático ou curricular –a modalidade educativa que com a sua linearidade, verticalidade e autoritarismo conseguiu neutralizar a revolução pedagógica do século XX, provocando em todos os níveis a fragmentação do conhecimento e o distanciamento da práxis– seja objeto de uma análise crítica profunda que conduza a uma mudança necessária na pedagogia geral e artística (Gainza, 2011, p. 16, tradução nossa).

Por isso, devemos valorizar as diversidades – de sujeitos e suas experiências, de saberes, de repertórios e práticas musicais – e garantir o acesso e a permanência dos diferentes saberes no ambiente acadêmico. Assim, devemos incentivar a exploração das ricas tradições musicais brasileiras incorporando elementos de música indígena, afro-brasileira, regional e urbana nos currículos e promover a compreensão das interconexões entre a música e a cultura brasileira, destacando como a música é uma expressão da identidade nacional. Desse modo, é vital incorporar nos currículos os silenciamentos e epistemicídios que marcam o cotidiano cultural, incluindo expressões como pop, rock, forró, hip-hop etc. que foram afastadas da formação musical institucionalizada. A partir de um ensino contextualizado, diverso e holístico o conhecimento pode se tornar um impulsionador do desenvolvimento cognitivo e da consciência holística.

Mais perto do século atual, em plena globalização, uma época marcada por múltiplas exclusões – sociais, culturais, econômicas, etc. – se reconhece e consolida através da prática a ação reparadora da música como ferramenta privilegiada de intervenção social (Gainza, 2011, p. 12, tradução nossa).

Caicedo (2021), ao discutir pedagogias decoloniais para a educação musical de pessoas surdas, nos estimula a limpar nossas lentes ao olhar para elas e a agir com respeito ao seu ponto de vista, superando a ideologia da normalidade e a tentativa de colonização do outro. Não devemos, portanto, compactuar com atitudes de segregação pelo fato das pessoas não se

adequarem aos padrões considerados “normais”. Embora exista uma diferenciação nos processos educativos, “[...] essa diferença no ensino se dá na metodologia, no modo como são transmitidas as informações, na técnica de ensino-aprendizagem, enfim, nos recursos para facilitar a compreensão dos alunos” (Louro; Alonso; Andrade, 2006, p. 29).

Levando em conta o exposto, os surdos nos oferecem outras compreensões da música e nos convidam a vivenciá-la de lugares não registrados em nosso corpo, de outras latitudes sensíveis e de outras estéticas sonoras para descobrir aqueles mundos sonoros que se escondem entre o silêncio. Isto permite ampliar a visão da educação musical e contemplar outras práxis musicais que questionam as hegemônicas/coloniais/normalizadoras para ampliar o alcance educacional desta arte sonora (Caicedo, 2021, p. 126, tradução nossa)

Logo, uma educação musical que defende a diversidade e a inclusão acredita no respeito e na igualdade entre os seres e, através dessa nova percepção do outro enquanto diferente e ao mesmo tempo semelhante na prática musical e na vida, busca superar preconceitos socioculturais relacionados aos mais diversos aspectos com o intuito de identificar e potencializar o que nos une e não o que nos segrega e de recuperar o sentimento de satisfação em viver e em se expressar musicalmente, livre de categorizações negativas.

- 10) Promover a autodescoberta, a propriocepção e a reflexão ativa a partir de uma formação em música pautada na **produção de conhecimento** – no questionamento, na pesquisa e na renovação de temas sob uma perspectiva decolonial.

Um processo educativo voltado à autodescoberta compreende que o questionamento deve ser um instrumento fundamental na formação humana pois a reflexão nos impulsiona a construir novas visões sobre os variados fenômenos, renovando perspectivas já consolidadas sem que haja uma reprodução passiva. A Educação Musical Biocêntrica busca, nesta direção, incentivar a reflexão crítica sobre o papel da música na sociedade e como ela pode contribuir para um mundo mais equitativo e sustentável. Através da pesquisa acadêmica e da expansão da consciência podemos contribuir com os debates da área e gerar um conhecimento que aflore os potenciais humanos, holístico e integrativo e pautado na vida. A expansão da consciência acontece a partir da resolução de conflitos cognitivos e de uma reflexão sobre esses processos buscando a integração e a unidade. Em um modelo de ensino tradicional de ensino de música não há espaço para fugir dos padrões ou da lógica pré-estabelecida. Logo, o questionamento não é incentivado e os processos são permeados de reproduções passivas de modelos, filosofias,

práticas etc. Por outro lado, a contínua autoavaliação e atualização, tanto por parte dos educadores quanto dos educandos, dos processos de aprendizagem é essencial para que todos desempenhem o seu papel de coautores da formação. Por isso, a Educação Musical Biocêntrica reconhece a importância de desenvolver a capacidade crítica do sujeito para que o mesmo possa, a partir da curiosidade e do questionamento, desenvolver a Metacognição, ou seja, superar seus limites e aflorar suas possibilidades. Neste quadro:

[...] os ambientes educacionais devem se constituir em espaços de ação e reflexão, ambas fundadas na emoção, lembrando que a reflexão constitui também um ato de desapego ao se admitir que aquilo que pensamos, desejamos, opinamos, analisamos e fazemos por ser pensado, analisado, observado, refutado ou construído, de maneira diferente, a partir de um olhar mais criativo e reflexivo (Moraes, 2003, p. 124).

Nesta perspectiva, a produção de conhecimento no ensino superior em música é fundamental para o avanço da disciplina e para a formação de profissionais reflexivos e inovadores. Na perspectiva da Educação Musical Biocêntrica, é crucial promover uma cultura acadêmica que valorize a pesquisa e a produção de conhecimento como componentes essenciais na formação musical. Isso envolve estimular a curiosidade intelectual dos alunos, incentivando a busca por respostas a questões relevantes e a reflexão crítica sobre as respostas já existentes nas práticas musicais. A integração de projetos de pesquisa no currículo, apoio a iniciativas de investigação e a criação de espaços para a discussão e colaboração acadêmica são maneiras de fomentar a produção de conhecimento. Nesses espaços é possível se atualizar sobre conteúdos, instrumentos, abordagens teóricas e psicopedagógicas e sobre os diferentes modos de ensinar e aprender, utilizando os grupos como comunidades de aprendizagem. Ao cultivar uma mentalidade de pesquisa na educação musical fortalecemos não apenas a base teórica dos estudantes mas também contribuímos para a evolução contínua do campo, promovendo a inovação e a adaptação às mudanças na sociedade e na cultura musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou desenvolver uma filosofia da educação musical pautada no Princípio Biocêntrico e voltada ao ensino superior em música, desenvolvida a partir dos avanços e descobertas sobre esse universo e de dilemas contemporâneos da educação e da educação musical. Assim, essa pesquisa traz para a educação musical uma visão holística da aprendizagem e defende um ensino de música pautado na vida, na formação humana integral, na expansão da consciência, na sustentabilidade, na saúde e bem-estar, na diversidade etc.

A nossa sociedade é fragmentada, preconceituosa, competitiva e nociva ao meio ambiente. Por isso, precisamos trazer visibilidade para essas questões e ampliar o diálogo. A crise de percepção da nossa civilização está adoecendo o ser humano e destruindo o planeta em níveis alarmantes, gerando uma demanda contemporânea urgente: através da educação, oferecer caminhos para que o indivíduo desenvolva plenamente seus potenciais em harmonia consigo mesmo e com o mundo em que vive. Por isso, é preciso perpetuar uma educação musical que é viva, dinâmica e atenta às transformações da vida; uma educação musical que estimule uma tomada de consciência para que a realidade seja o nosso ponto de partida ao estruturar as práxis do futuro.

A tomada de consciência e a reflexão sobre os problemas relacionados com a crise educativa e as suas causas devem, portanto, ser o primeiro passo para a tomada de decisão sobre as ações a empreender na conjuntura atual a fim de restaurar o ritmo e a qualidade dos processos pedagógicos na área de educação musical e artística. É com a discussão sobre o tipo de ensino que gostaríamos para os nossos alunos e a preparação dos professores destinados a realizá-lo que deveríamos começar (Gainza, 2011, p. 15, tradução nossa).

A nossa pesquisa evidenciou que há um histórico de supressão e repressão em torno da arte e das produções artísticas no geral. No ensino de música superior, por exemplo, a percepção de música e de mundo que rege o conhecimento musical é colonial. Neste quadro, a cultura do estrangeiro é valorizada e o ensino é pautado em uma perspectiva eurocentrada. Os objetivos da formação giram em torno de formar especialistas sobre partes da música, atendendo às demandas do capitalismo e mesmo assim, não estão articulados com o mercado de trabalho contemporâneo. Com isso, não encontramos nos currículos abordagens holísticas sobre como a aprendizagem musical pode transformar o ser humano por inteiro e como podemos, através de um ensino de música biocêntrico, centrado na vida, formar indivíduos que vivam harmonicamente com o planeta, que ajam com generosidade e respeito diante da vida e dos

outros, que se sintam realizados e conscientes de si e de si no mundo, que compreendam os possíveis olhares/formas de conhecer o mundo e que busquem o seu pleno desenvolvimento.

Ainda, a educação superior praticamente exclui a música brasileira do cenário acadêmico mas não só isso: exclui também a música mais próxima da gente, a música da nossa região, do nosso cotidiano, exclui os artistas locais da discussão e da formação musical do seu entorno. Não lembro de ter, em momento algum da minha formação acadêmica, estudado sobre a música da Paraíba ou conhecido a produção artística da terra no ambiente institucionalizado. Isso diz muito sobre o que valorizamos na academia e sob quais interesses atuamos. Reforçar a identidade de um povo pode gerar inúmeros benefícios pois um povo que se reconhece, que se valida e que toma posse de si ganha autonomia e confiança para ir em busca do que quer conhecer. A diversidade só tende a enriquecer a nossa produção musical e a produção de conhecimento, abrindo espaço para que o indivíduo se reconheça no saber.

O “objeto artístico” em si não é arte nem não-arte: torna-se um ou outro somente pelas atitudes e sentimentos que os seres humanos lhe dirigem. A arte vive em homens e mulheres, sendo trazida a público por processos especiais de interação. Desta maneira, os signos não possuem significados até que estes sejam compartilhados, e assim tais processos tornam-se cruciais para a semiótica da música, como o produto sônico que fornece o foco para a análise (Blacking, 2007, p. 202).

A arte põe em circulação diferentes perspectivas culturais. A produção artística gera sistemas de representações e dentro do ensino de música institucionalizado a lógica que impera é a conservatorial. Então, como a arte que buscamos se entrelaça com a arte que produzimos? Nós fomos educados em uma lógica universalizante do que é arte, do que é “música de qualidade”. A arte é um acontecimento e não um conceito estático. É dinâmica, mutável e, por isso, diversa.

O conceito antropológico de “música” deveria, portanto, ser provisório e sensível à variedade de significados atribuídos, em diferentes partes do mundo, ao som humanamente organizado. Os mesmos padrões de som não apenas podem ter diferentes significados em diversas sociedades, mas também podem ter significados diferentes no interior da mesma sociedade, por causa dos contextos sociais diferentes (Blacking, 2007, p. 213).

Do ponto de vista social, os resultados obtidos nesse estudo podem trazer benefícios para os indivíduos, para a área de Educação Musical e para a sociedade como um todo pois a Educação Musical Biocêntrica é uma proposta que busca, mais que interações dialógicas, viabilizar uma (trans)formação humana a partir da música. Acreditamos que o estudo contribui com a produção de ciência, tecnologia e inovação em Música já que propõe a aplicação de um

produto inerentemente social, de caráter inovador, que busca o avanço da sociedade e que está vinculado a interesses e ações comuns a partir da promoção de ambientes educacionais saudáveis e produtivos e, por consequência, da construção de indivíduos conscientes, emocionalmente equilibrados, empáticos e capazes de expressar-se musicalmente com autenticidade e verdade. Neste sentido, as diretrizes podem servir como um ponto de partida para transformar o ensino musical superior no Brasil em uma experiência mais consciente, inclusiva e significativa, que respeite a natureza e promova o desenvolvimento completo dos alunos. Como toda pesquisa essa possui as suas limitações e certamente não conseguimos – e nem buscamos – exaurir a discussão sobre o tema e seus desdobramentos. Este trabalho não compreendeu, por exemplo, a materialização da filosofia da Educação Musical Biocêntrica em uma proposta metodológica descritiva, tampouco a aplicação da proposta em uma pesquisa com intervenção. Com isso, surgem diversas possibilidades de avanço sobre o tema e suas aplicações nos variados cenários. Além disso, esse trabalho atinge o seu limite quando alcança a barreira do sistema capitalista. Como dissemos, os currículos se baseiam em uma lógica de interesses e é preciso que ocorra uma mudança estrutural de paradigma para que as novas formas de ensinar e aprender se consolidem. Logo, o próprio sistema de ensino pode impedir que consigamos atravessar essa barreira.

Certamente esse estudo abre portas para novos temas e pesquisas como por exemplo: o impacto da educação musical baseada em uma perspectiva biocêntrica no desenvolvimento cognitivo de crianças em comparação com abordagens convencionais; como a educação musical biocêntrica afeta o bem-estar geral dos alunos, incluindo aspectos emocionais, sociais e psicológicos; de que forma a educação musical biocêntrica pode fortalecer as conexões culturais e a identidade dos estudantes, levando em conta a diversidade das perspectivas culturais e musicais; compreender se há impacto da educação musical biocêntrica no desempenho geral dos alunos, incluindo habilidades em outras áreas além da música; comparar diferentes métodos de ensino musical dentro da abordagem biocêntrica; explorar como a educação musical biocêntrica pode ser adaptada para incluir alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo acessibilidade e participação plena; desenvolver programas de formação de professores com foco na implementação de práticas biocêntricas e holísticas na educação musical etc., sendo esses apenas alguns caminhos possíveis para expandir a pesquisa. Ainda, podemos vislumbrar possíveis desdobramentos da pesquisa a partir da aplicação da filosofia da Educação Musical Biocêntrica em outros contextos de atuação, a exemplo dos

Ensinos Básico e Médio, EJA, escolas especializadas de música, ambientes informais de aprendizagem, bem como para as diferentes faixas etárias.

Por fim, essa pesquisa aponta uma necessidade de transformação na educação musical institucionalizada e durante todo esse processo ela também me transformou enquanto pessoa, artista e educadora. Ao colocar a vida como centralidade a educação musical sob uma perspectiva biocêntrica abriu horizontes, expandiu a consciência e me fez pensar por caminhos diferentes. A busca pelo conhecimento, por novas formas de compreender e fazer a música desaguar em uma perspectiva integrada que traz um pensamento sistêmico para o fenômeno musical. Essa visão holística, uma visão de interrelação entre todas as coisas, transforma a nossa experiência de vida e nos torna parte de um todo integrado e interdependente. Com o tempo e com os moldes dos processos formativos esse olhar havia se perdido mas o contato com a filosofia biocêntrica o colocou novamente no eixo. Logo, pensar a música como uma experiência transcendente me relocou para o início da minha prática e me reconectou com minha essência, quando o sentido do fazer musical era a livre expressão artística.

REFERÊNCIAS

- ABP – Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é Psicomotricidade?** s/d, s/p. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: fev, 2021.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6xKcWL9TkVZXWZwsYr8ykRn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul 2022.
- ARAÚJO, R. G. de; JUNIOR, E. P. e S.; *et al.* A concepção behaviorista de Pavlov e Watson: implicações na educação profissional. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 206-221, 2019.
- ARNOLD, Delei Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 89-113.
- ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, 2007.
- ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen... **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 231-236, 2013.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem Musical. **Revista da ABEM**, n.5, p.13-20, 2000.
- ASLAN, Uğur. Negotiating Biological and Cultural Features of Music: towards the field of Biomusicology. **Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities**, Istanbul, Turquia, v. IX, n. 1, 2017.
- BARBOSA, Maria L. S. Psicopedagogia e Música: Revisão Bibliográfica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010, p. 326-331.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30105, 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BBC News Brasil. **Covid**: saúde mental piorou para 53% dos brasileiros sob pandemia, aponta pesquisa. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56726583>. Acesso em setembro, 2022.

BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BELTRAME, Juciane Araldi. O tempo/espaço em aulas on-line no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. In: SOUZA, Jusamara; SPECHT, Ana Claudia; CHAGAS NETO, Antonio; MARQUES *et al.* (org.). **O cotidiano no cotidiano da pandemia**: reflexões e experiências com a educação musical. Porto Alegre: Scientific, 2021. p. 86-93.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. **Revista Marcelina**, São Paulo, ano 3, v. 3, p. 80 – 97, 2009.

BERTISSOLO, Guilherme. Dinâmicas da experiência musical: música, movimento, entendimento e composição. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013.

BERTOLDI, Franciele Stolf; BRZOZOWSKI, Fabíola Stoff. O papel da Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. **Rev. Psicopedagogia**, v.37, n. 114, p.: 341-352. DOI: 10.51207/2179-4057.20200028. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n114/07.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 16, n. 16, p. 201-218, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v16i16p201-218. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BOFF, Leonardo. A vida como centralidade ética e ecológica. In: BOFF, Leonardo. **Ética da vida**: a nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009a. p. 63-79.

BOFF, Leonardo. Desafios éticos e ecológicos do mercado mundial. In: BOFF, Leonardo. **Ética da vida**: a nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009b. p. 43-59.

BOFF, Leonardo. Ecologia social em face da pobreza e da exclusão. In: BOFF, Leonardo. **Ética da vida**: a nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009c. p. 21-42.

BOFF, Leonardo. Para onde vai a ecologia? In: BOFF, Leonardo. **Ética da vida**: a nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009d. p. 11-19.

BORGES; Suelena; PENNA, Maura. O estudo da percepção musical em um curso técnico em instrumento musical: um projeto de pesquisa. *In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO MUSICAL*, 22., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** ABEM, 2015. p. 1-13.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 167-175, 2018.

BRANCO, Jessyca Bissoli Gomes. **Contribuições de Henry Wallon à relação ensino-aprendizagem e afetividade na educação**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

BRITO, Teca Alencar. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador menor. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 11-23, 2015.

CAICEDO, Liliana Elizabeth Otero. La música que des-cubre el silencio: Pedagogías decoloniales para la educación musical de personas sordas. **Calle 14 Revista De investigación En El Campo Del Arte**, v. 16, n. 29, p. 118-127, 2021.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAREGNATO, Caroline. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, p. 95-109, 2015.

CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana e biocêntrica. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2012.

CARNEIRO, Solange Guedes de Oliveira; LACERDA, Aroldo Dias. Educação musical e psicopedagogia: caminhos para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 13, n. 19, p. 127-161, jan./jun. 2018.

CAVALCANTE, Ruth. 1 vídeo (10m13s). **Educação Biocêntrica por Ruth Cavalcante**. Canal Universidade Biocêntrica, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybfgY9Pu7U8>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CAVALCANTI, Raïssa. A ressacralização do mundo e o paradigma holístico. *In*: CAVALCANTI, Raïssa. **O retorno do sagrado**: a reconciliação entre ciência e espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 89-118.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, p. 1-10, 2005.

CISNEROS, Laura García. Estudio sobre la inteligencia emocional y sus repercusiones en el rendimiento académico. **Publicaciones Didacticas**, n. 71, p. 215-221, 2016.

COGNIZANT. **21 Jobs of the Future**: A Guide to Getting – and Staying – Employed for the Next 10 Years. 2017. Center for the Future of Work. Disponível em: <https://www.cognizant.com/us/en/whitepapers/documents/21-jobs-of-the-future-a-guide-to-getting-and-staying-employed-over-the-next-10-years-codex3049.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

COSTA, Cristina Porto. Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil. **Opus**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 183-208, 2015.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COTAS 10 ANOS DEPOIS: o que conquistamos? Entrevistadas: Joana Angélica Guimarães e Maria Angélica dos Santos. Entrevistadoras: Ju Wallauer e Cris Bartis. [s/l]: **Mamilos** – Diálogos de peito aberto, 15 ago. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7zmMpN9H2t5qbzcvBotV5j>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho**: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CUNNINGHAM, Joseph Paul. Capitalizing on knowledge: Mapping intersections between cognitive capitalism and education. **Critical Education**, [s.l.], vol. 6, n. 17, 2015. Disponível em: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/185091>. Acesso em: 10 set. 2021.

DAMASCENO, Maira; AMORIM, Gabriel Chaves; CARDOSO, Dorvalino Refej. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **Revista TEL**, Irati, v.13, n.1, 2022. p. 12-27.

DAUPHIN, Claude. Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, p. 11-29, 2015.

DIAS, Almécia Maria. **A po-ética do encontro humano**: um estudo da Biodanza como mediação da educação biocêntrica na transformação do emocional para novas posturas éticas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FERREIRA, Felipe. Dificuldade de Aprendizagem pelo Impacto Emocional Negativo na Relação Professor-Aluno. **Psicologado**, [s.l.]. 2019. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/dificuldade-de-aprendizagem-pelo-impacto-emocional-negativo-na-relacao-professor-aluno>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERREIRA FILHO, João Valter. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada para professores de música**: problematizações, reflexões e proposições a partir da Licenciatura em Música da UFCG, 2021. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, p. 77-89, 2014.

FILHO, Irineu A. Tuim Viotto; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, 2009.

FLORES, Feliciano. Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida. **Pensamento Biocêntrico**, n. 2, p. 41-57, 2005.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FONSECA, Renata Simões Borges da. **Bioenergética**: um caminho de auxílio no processo de ensino-aprendizagem do violino. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FORTES, Fabrício Pires. **Pensamento simbólico e notação musical**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FRASÃO, Gustavo. Ministério da saúde inclui 14 novos procedimentos na Política Nacional de Práticas Integrativas. 2017. *In: SUS – Sistema Único de Saúde*. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/27929-ministerio-da-saude-inclui-14-novos-procedimentos-na-politica-nacional-de-praticas-integrativas>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 57-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ricardo. Memória e Imitação na Percepção Musical. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 6., Rio de Janeiro, 2010. **Anais [...]** Rio de Janeiro: PPPG da UFRJ, p. 9 – 17, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GARDNER, H. Os padrões dos criadores. *In: BODEN, M. A. (Org.). Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 149-163.

GARZA, Ana Maria González. **Educación Holística**: la pedagogía del siglo XXI. Argentina: Kairós, 2009.

GESTALT. **Definition**. *In: Dicionário Oxford Languages*, 2023, s/p. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: janeiro, 2023.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. **Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2015.

GOMES, Cármen Marilei; PEREIRA, Daniele dos Santos Guidoti. Aspectos neurais da aprendizagem e a influência do estresse. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 2, n. 1, p. 16-23, 2014.

GONÇALVES, Augusto Charan. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960. **Em Pauta**, v. 18, n. 31, p. 5-29, 2007.

GONSALVES, Elisa. Apontamentos Biográficos sobre Rolando Toro. **Rede Biodanza Brasil**, 2020. p. 1-6.

GONSALVES, Elisa. **Educação Biocêntrica**: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

GONSALVES, Elisa. Educação Biocêntrica: a vida como centralidade educativa. **Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2008. p. 1-12.

GONSALVES, Elisa. Educação Selvagem. **Rede Biodanza Brasil**, 2021. p. 1-4.

GONSALVES, Elisa; SOUZA, Andressa. Educação, Vivência Emocional e Processo Libertador. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 87-100, maio-ago. 2015.

GUTERRES, António. New York: ‘**The era of global boiling has arrived**’ warns the UN, 2023. 1 vídeo (1 min 13 seg). Publicado pelo canal Guardian News. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyacrd1d-cU>. Acesso em: 12 set. 2023.

HARVARD. **Study os Adult Development**. 2015. Disponível em: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/>. Acesso em: 10 set. 2022.

HOBBSAWN, Eric J. **A Era das revoluções**: Europa 1789-1848. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

IAZZETTA, Fernando. O que é a música (hoje). In: FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA, 1., **Anais** [...]. Florianópolis, 2001. p. 1-5.

IBF – International Biocentric Foundation. (2008). **Website**. Disponível em: <https://www.biodanza.org.pt/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios Contínua 2012-2022**. Conheça o Brasil - população: cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

IFTF. **The next era of human|machine partnerships**: emerging technologies' impact on society and work in 2030. IFTF and Dell Technologies. © 2017. California. 23 p. Disponível em: https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki A educação do talento. *In*: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2009, p. 185-218.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. **Plural** – Revista da Escola de Música Villa-Lobos. Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p. 105-112, 2002.

JOVCHELOVITCHI, Sandra. Representações sociais e a diversidade do saber. *In*: JOVCHELOVITCHI, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 78-126, 2011.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. **Educação musical humanizadora**: uma experiência com crianças no campo da educação não formal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

KHAN, W. Z.; REHMAN, M. H.; ZANGOTI, H. M. *et al.* Industrial Internet of Things: recent advances, enabling technologies and open challenges. **Computers and Electrical Engineering**, p. 1-17, 2019.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO (Colección Sur Sur), 2005. p. 8-23.

LIBÂNEO, José Carlos. A proposta curricular – a organização e o desenvolvimento do currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004, p. 168-185.

LIMA, Elvira. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 17-25.

LOURO, Viviane. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Música na Educação Básica**, v. 9, n. 10/11, p. 94-105, 2019.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. Música é para todos: será mesmo? *In*: LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação Musical e Deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. Do autor, p. 25-33, 2006.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade comunicativa e senso de eu. **ORFEU**, v. 2, n. 2, p. 133- 146, 2017.

MAINENTE, Renato Aurélio. O período joanino e as transformações no cenário musical do Rio de Janeiro. **História e Cultura**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 132-145, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, vol. 21, n. 2-3. Inglaterra: Taylor & Francis, p. 240-270, 2007.

MARIZ, Vasco (org.). **Vida musical IV**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2011.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 785 – 833.

Marx, Karl. Prefácio. *In*: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-50.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2009.

MATIAS, Bruno da Silva; LIMA, Eurides Souza de. Os transtornos de ansiedade durante a pandemia no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n.7, p. 1-9, 2022.

MENDES, Dayse. **Promoção da autorregulação do ensino e da aprendizagem em uma ação educativa na licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco**. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

MENDES, Eliane Ribeiro; PENNA, Maura. Educação musical em turmas multisseriadas de escolas rurais/do campo: uma pesquisa-ação. *In*: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME. **Comunicação**, Natal, 2017, p. 1-14.

MIGNOLO, Walter. Preface to the 2012 edition. *In*: MIGNOLO, Walter (Ed.). **Local histories/global designs in the twenty-first century**. Princeton: Princeton University Press, 2012. p. 9- 23.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity global futures decolonial options**. Durham and London: Duke University Press, 2011.

MONTE, Catarina Nery da Cruz; MORAES, Maria Dione Carvalho de Moraes. Novo constitucionalismo, giro decolonial e políticas de cultura na América Latina: indiciabilidades de diálogos entre textos fundamentais. **Revista Desenredos**, n. 35, Teresina, p. 156- 182, 2021.

MONTEIRO, Francisco. Virtuosity: some (quasi phenomenological) thoughts. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, 2007, Porto. **Anais [...]**. Porto: 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/8743483/VIRTUOSITY_SOME_QUASI_PHENOMENOLOGICAL_THOUGHTS. Acesso em: 13 ago. 2022.

MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor. In: MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 121-127.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 17-48.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Andréa Olimpio; FARIA, Elaine Leporate Barroso. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017, p. 9-30. DOI: 10.26673/tes.v7i0.9552. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9552>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUSZKAT, Mauro. Roda de conversa 2: justificativas de por que música na escola. In: MOLINA, Sergio; JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata; TERAHATA, Adriana (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & associados comunicações, p. 72-81, 2012.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 106-121, 2015.

NOBEL. Christian de Duve – **Facts**. 2022. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1974/duve/facts/>. Acesso em: 22 out. 2022.

NOGUEIRA, Marcos. Música na carne: o caminho para a experiência musical incorporada. **Música em Contexto**, Brasília, n. 1, p. 92-119, 2014.

NOGUEIRA, Marcos. **Semântica do entendimento musical: o viés comunicacional**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., Brasília, 2006, p. 868-872.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Pedro Alves de. Música e arteterapia como recurso terapêutico nas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento humano. **Construção psicopedagógica**, v. 21, n. 22, p. 111-131, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v21n22/08.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Alessandro Alves de; VILELA, Josiane da Costa; ERNESTO, Adriana Silva Arantes. A música como recurso psicopedagógico no desenvolvimento do autista. **Simpósio**, [S.l.], n. 7, fev. 2019. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/1214>. Acesso em: 12 fev. 2021.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Mental Health and COVID-19**: Early evidence of the pandemic's impact Scientific brief. 2022. p. 1- 11. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1. Acesso em: 11 out. 2022.

OVIEDO G, Y. del C.; CASTILLO R, N. M. Enseñanza desde el enfoque conductual de Skinner. **Revista EDUCARE**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2007.

OTERO CAICEDO, Liliana E. La música que des-cubre el silencio: Pedagogías decoloniales para la educación musical de personas sordas. **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, vol. 16, núm. 29, 2021.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2009. p. 89-123.

PENDEZA, Daniele Pincolini; SOUZA, Tânia Maria Filiú. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo. **DAPesquisa**, v.10, n.13, p 156-170, 2015.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995, p. 129-140.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **OPUS**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-25, dez 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado: reflexões sobre a formação do professor de música no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. 1-31, 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-24, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013. **Comunicação...**, Natal, 2013.

PEREIRA, Maria Angelina. A Educação Biocêntrica e o mundo globalizado, interconectado e tecnológico. **Pensamento Biocêntrico**, n. 18, p. 193-198, 2012.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman, entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. Quando se define a pedagogia pela vida. In: SEVERO, J.; POSSEBON, E. (org.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 225-231.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vpqg6m9T9sgUmx8VZu31qD06l8n0co_D/view. Acesso em: 03 jun. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019. **Anais [...]**. Campo Grande: ABEM, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rzRMBaMUTPPkZBTbPzv9LPXq2EoYdwXt/view>. Acesso em: 06 mai. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Como conceber e implementar currículos inovadores para a graduação, em música e áreas afins, no século XXI?** Palestra realizada na Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, no dia 19 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=moP8kavDbuI>. Acesso em: 14 jul. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p. 23-38, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros de. Coloniality in Music Teacher Education: The Current Reality of Undergraduate Programs in Brazil. In: World Conference on Music Education (Online), 34., 2020, Helsinki. **Proceedings...** Australia, International Society for Music Education, 2020. p. 523-531.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**: v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO (Colección Sur Sur), 2005. p. 107-130.

REIMER, Bennett. Research in Music Education: personal and professional reflections in a time of perplexity. **Journal of Research in Music Education**, Illinois, v. 56, n. 3, p. 190-203, 2008.

RIBEIRO, Samara; FREIRE, Ricardo Dourado. Cognição e corporeidade no processo de musicalização infantil. In: SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÕES E ARTES MUSICAIS, 8., p. 18–25. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012.

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Nova Escola**, 252. Ed., 2012, p. 1-6. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. General Introduction. Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon**. Londres: Verso, 2005. p. xvii – xxxiii.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Three Metaphors for a New Conception of Law: The Frontier, the Baroque, and the South. **Law and Society Review**, 1995, v. 29, n. 4, p. 569-584.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, 2015.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHOOLING the world: white man's last burden. **Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco**. Direção: Carol Black. Produção: Neal Marlens, Jim Hurst e Mark Grossan. Lost People Films, 2010. 65 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 14 jul. 2022.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. 1. ed. São Paulo: Ed. Edipro, 2016.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura**, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015.

SILVA, Janaina Giroto. **O florão mais belo do Brasil: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/ 1841 – 1865**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, João Alberto da. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 32, p. 229 - 250, 2009.

SIQUEIRA, Danihellen Prince Dias. **Práticas psicopedagógicas na educação musical de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2015.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2011.

SOARES, Lupércia Jeane. **Educação biocêntrica: contribuições para o processo de escolarização na educação básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOUSA; SÁ *et. al.* Neuroeducação: Uma abordagem sobre a Plasticidade Cerebral na Aprendizagem. In: **Amadeus** – International Multidisciplinary Journal, v. 7, n. 4, p. 86-104, 2019. Disponível em: <http://Amadeusjournal.emnuvens.com.br/amadeus>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SUASSUNA, Ariano. Palestra Arte no Brasil uma história de cinco séculos? 1997. 1 vídeo (10 min 37 seg). **Canal Território Conhecimento**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ew5XpfZMwnQ>. Acesso em: 24 jul. 2022.

TEODORO, Edivaldo. Redes neurais. **Network Technologies**, Nova Odessa, São Paulo, v.1/2, n.1/2, p.57-70, 2002/2003.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Chile: Indigo/Cuarto Propio, 2007.

TORO, Rolando. **Biodanza y los 4 elementos**. Chile: Editorial Cuarto Propio. Chile, 2014a.

TORO, Rolando. **El principio biocêntrico**: nuevo paradigma para las ciencias humanas; la vida como matriz cultural. Chile: Editorial Cuarto Propio, 2014b.

TORO, Rolando. **La inteligencia afectiva**: la unidad de la mente con el universo. Chile: Ed. Cecilia Toro A., 2014c.

TORO, Rolando. **Projeto Minotauro**: abordagem terapêutica do Sistema Biodança. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

TORO, Rolando. 1 vídeo (10m49s). Rolando Toro y Educación Biocéntrica. **Canal Roman Mazzilli**, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1ET3QE-WUw>. Acesso em: 02 fev. 2020.

TORO, Rolando. **Teoria da Biodança**: coletânea de textos. vol. 1. (Org.). Fortaleza: Associação Latino Americana de Biodança, 1991.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Grade curricular IH19 MUSICA MATUTINO**. 2019a (versão 2010/1). Disponível em: <https://www.faartes.ufam.edu.br/images/PDF/Grade-Msica-IH19.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Grade curricular IH28 MUSICA NOTURNO**. 2019b (versão 2010/1). Disponível em: https://www.faartes.ufam.edu.br/images/PDF/Grade-IH28-2010_1.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Grade curricular IH28 MUSICA NOTURNO**. 2019c (versão 2019/1). Disponível em: <https://www.faartes.ufam.edu.br/images/PDF/Grade-Msica-IH28.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música – Integral**. Manaus: 2020 (versão 2021/1). Disponível em: https://faartes.ufam.edu.br/images/PDF/ppc_musica_bacharelado.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música – MAT/NOT**. Manaus: 2018 (versão 2019/1). Disponível em: https://faartes.ufam.edu.br/images/PDF/ppc_musica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. **Bacharelado em Canto**. Salvador: s/d. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/canto>. Acesso em: 13 mai. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. **Bacharelado em Composição e Regência**. Salvador: s/d. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/composicao-e-regencia>. Acesso em: 13 mai. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. **Bacharelado em Instrumento**. Salvador: s/d. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/instrumento>. Acesso em: 22 mai. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. **Bacharelado em Música Popular**. Salvador: s/d. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/musica-popular>. Acesso em: 22 mai. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. **Licenciatura em Música**. Salvador: s/d. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/licenciatura>. Acesso em: 23 mai. 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. **Música Bacharelado**. Goiânia: s/d. Disponível em: <https://www.emac.ufg.br/p/30449-musica-bacharelado>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. **Música Licenciatura**. Goiânia: s/d. Disponível em: <https://www.emac.ufg.br/p/30448-musica-licenciatura>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Bacharelado em Música**. Goiânia: 2008/2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Resolucao_CEPEC_2015_1363.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Música**. Goiânia, s/d (em tramitação). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Resolucao_CEPEC_2000_0532-MUSLICanterior.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Música**. Belém: 2006. Disponível em: <https://www.musica.ufpa.br/index.php/ppc.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Desenho curricular do curso de Licenciatura em Música**. Disponível em: <https://www.musica.ufpa.br/index.php/desenho-curricular.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Música: João Pessoa: s/d. **Bacharelado**. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=2675573. Acesso em: 14 dez. 2021.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Música. João Pessoa: 2016. **Licenciatura**. Disponível em: <https://www.ufpb.br/demus/contents/paginas/licenciatura>. Acesso em: 14 dez. 2021.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Fluxograma Licenciatura**. João Pessoa: s/d.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Minuta Resolução nº 34 / 2009**. João Pessoa: 2009.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado em Música**. João Pessoa: 2008.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Música**. João Pessoa: 2009.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 35/ 2009**. João Pessoa: 2009.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Ementas comuns às duas modalidades**. Curitiba: 2019a. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2020/05/ementas_2019_comuns_musica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Ementas 2019 Bacharelado**. Curitiba: 2019b. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2018/11/Ementas-2019-Bacharelado-Musica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Ementas 2019 Licenciatura**. Curitiba: 2019c. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2018/11/Ementas-2019-Licenciatura-Musica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Periodização Bacharelado** (2019 em diante). Curitiba: 2019d. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2021/06/periodizacao_musica_bacharelado_2019_em_diante_.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Periodização Licenciatura** (2019 em diante). Curitiba: 2019e. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2021/11/periodizacao_musica_licenciatura_2019_em_diante.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico**: curso de Bacharelado em música. Curitiba: 2019f. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2021/11/novo_ppc__musica_bacharelado_2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico**: curso de Licenciatura em música. Curitiba: 2020. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2021/11/novo_ppc__musica__licenciatura__2020.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Resumo dos currículos** (2019 em diante). Curitiba: 2019g. Disponível em: http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2021/02/resumo_dos_curriculos_2019_em_diante.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo**: Bacharelado em Música - Habilitação Canto. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 21 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo**: Bacharelado em Música - Habilitação Composição. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 21 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo**: Bacharelado em Música – Habilitação Cordas ou Sopros. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 21 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo:** Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 21 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo:** Bacharelado em Música – Habilitação – Habilitação Regência Coral. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 22 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo:** Bacharelado em Música – Habilitação Teclado. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 22 jun. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. **Currículo:** curso de Licenciatura em música. 2021. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 27 jun. 2021.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. **Bacharelado.** 2010/att.2020. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/bacharelado>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. **Licenciatura.** 2010/att.2020. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/licenciatura>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Grade curricular Licenciatura.** 2009. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/licenciatura>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música.** Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/bacharelado>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música.** Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/licenciatura>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UM sopro de Brasil. Direção: Benjamim Taubkin / Myriam Taubkin. São Paulo: Mutante Filmes, 2004. (126 min.).

UNB. Universidade de Brasília. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música – Diurno**. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.musica.unb.br/images/Regulamentos/PPP-FINAL-DIURNO-REFORMULACAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

UNB. Universidade de Brasília. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música – Noturno**. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.musica.unb.br/images/Regulamentos/UNIVERSIDADE-DE-BRASILIA-PPP-FINAL-impressao-1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

UNB. Universidade de Brasília. Departamento de Música. **Licenciatura em Música (diurno e noturno)**. Brasília: s/d. Disponível em: https://www.musica.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=729. Acesso em: 09 fev. 2022.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. **Graduação em Música**. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao/cursos/graduacao-em-musica/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Catálogo dos cursos de graduação: 22-música**: Página do curso. 2022. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/cursos/22g/index.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Catálogo dos cursos de graduação: 22-música**: Currículo Pleno. 2022. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/cursos/22g/curriculo.html>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VANZELA, Alexsander; OLIVEIRA, Leida Calegário de; CARVALHO, Marivaldo Aparecido de. A psicopedagogia e o ensino musical. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 9-20, 2017.

VECCHIA, Agostinho. Afetividade: convergência entre educação biocêntrica e a educação dialógica de Paulo Freire. **Pensamento Biocêntrico**, n. 2, p. 13-35, 2005.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música do Pará. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Columbus: Alter/Nativas, 2017.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e Teoria do Conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica** – ano XIII, n. 2, p. 216-221, 2007.

APÊNDICE A – Relação de universidades e cursos/habilitações estudados

UNIVERSIDADE	Bacharelado com única ou maior ênfase na música erudita ocidental	Bacharelado em música popular ou outras abordagens musicais	Licenciatura em música
UFAM	• Bacharelado em Música – Hab. Instrumentos • Bacharelado em Música – Hab. Regência • Bacharelado em Música – Hab. Canto Lírico	Não oferta	• Licenciatura em Música • Licenciatura em Música – EAD
UFPA	Não oferta	Não oferta	• Licenciatura Plena em Música
UFPB	• Bacharelado em Música – Hab. Práticas Interpretativas • Bacharelado em Música – Hab. Composição	Não oferta	• Licenciatura em Música – Hab. Práticas Interpretativas
UFBA	• Bacharelado em Canto • Bacharelado em Instrumento • Bacharelado em Composição e Regência	• Bacharelado em Música Popular – Hab. Composição e Arranjo • Bacharelado em Música Popular – Hab. Execução	• Licenciatura em Música • Licenciatura em Música – EAD
UnB	• Bacharelado em Música	Não oferta	• Licenciatura em Música • Licenciatura em Música – EAD
UFG	• Bacharelado em Música – Hab. Canto • Bacharelado em Música – Hab. Instrumentos Musicais • Bacharelado em Música – Hab. Regência • Bacharelado em Música – Hab. Composição	Não oferta	• Licenciatura em Música – Hab. Canto • Licenciatura em Música – Hab. Instrumento Musical • Licenciatura em Música – Hab. Educação Musical
UFRJ	• Bacharelado em Música – Hab. Práticas Interpretativas • Bacharelado em Música – Hab. Composição	Não oferta	• Licenciatura em Música
Unicamp	• Bacharelado em Composição • Bacharelado em Instrumento • Bacharelado em Regência Plena • Bacharelado em Regência Coral	• Bacharelado em Música Popular	• Licenciatura em Música
UFPR	• Música Bacharelado (linha de Criação Musical)	• Música Bacharelado (Linha de Produção Musical)	• Licenciatura em Música
UFRGS	• Bacharelado em Música – Hab. canto • Bacharelado em Música – Hab. Composição • Bacharelado em Música – Hab. Cordas ou Sopros • Bacharelado em Música – Hab. Regência Coral • Bacharelado em Música – Hab. Teclado	• Bacharelado em Música – Hab. Música Popular	• Licenciatura em música

Fonte: autoria própria (2022)

APÊNDICE B - Lista de documentos analisados por instituição

Universidade Federal do Amazonas (UFAM):

- Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música (2020 - versão 2021/1)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música (2018 – versão 2019/1)
- Grade curricular da Licenciatura – Matutino (2019)
- Grade curricular da Licenciatura – Noturno (2019)
- Grade curricular da Licenciatura – Noturno (ativa 2010)
- Plano pedagógico da Licenciatura EAD (2021)
- Grade curricular da Licenciatura EAD (2021)

Universidade Federal do Pará (UFPA):

- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Música (2006)
- Desenho curricular do curso de Licenciatura (2022)
- Ementas por disciplina (2022)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB):

- Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado em Música (2008)
- Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Música (2009/2015)
- Fluxograma do curso de Bacharelado (2009)
- Fluxograma do curso de Licenciatura (2014)
- Resolução nº 34/2009 (2009)
- Resolução nº 35/2009 (2009)
- Descrição do curso de Bacharelado (2021)

- Descrição do curso de Licenciatura (2021)

Universidade Federal da Bahia (UFBA):

- Fluxograma do Bacharelado (2022)
- Fluxograma da Licenciatura (2022)
- Fluxograma do Bacharelado em Música Popular (2022)
- Descrição do curso de Bacharelado em Canto (2022)
- Descrição do curso de Bacharelado em Composição e Regência (2022)
- Descrição do curso de Bacharelado em Instrumento (2022)
- Descrição do curso de Bacharelado em Música Popular (2022)
- Descrição do curso de Licenciatura em Música (2022)

Universidade Federal de Goiás (UFG):

- Projeto Pedagógico Curricular do curso de Bacharelado em Música (2008/2015)
- Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Música (2000)
- Descrição do curso de Bacharelado em música (2022)
- Descrição do curso de Licenciatura em música (2022)

Universidade de Brasília (UnB):

- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música – Diurno (2010)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música – Noturno (2010)
- Grade curricular do curso de Licenciatura em Música – Diurno/Noturno (2022)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

- Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música (2008)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música (2008)
- Matriz curricular da Licenciatura em música (2009)
- Descrição do curso de Bacharelado em Música (2010/2020)
- Descrição do curso de Licenciatura em Música (2010/2020)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

- Descrição do curso de Graduação em Música (2022)
- Catálogo dos cursos de graduação: descrição do curso de música (2022)
- Catálogo dos cursos de graduação: currículo pleno (2022)

Universidade Federal do Paraná (UFPR):

- Projeto Pedagógico: curso de Bacharelado em Música (2019)
- Projeto Pedagógico: curso de Licenciatura em Música (2020)
- Ementas comuns às duas modalidades (2019)
- Ementas do Bacharelado (2019)
- Ementas da Licenciatura (2019)
- Periodização do Bacharelado (2019 em diante)
- Periodização da Licenciatura (2019 em diante)
- Resumo dos currículos (2019 em diante)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Canto (2021)

- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Composição (2021)
- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Cordas ou Sopros (2021)
- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular (2021)
- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Regência Coral (2021)
- Currículo do curso de Bacharelado em Música – Habilitação Teclado (2021)
- Currículo do curso de Licenciatura em Música (2021)