



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**

Yuri Coutinho Ismael da Costa

João Pessoa  
Abril de 2012



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa Educação Musical e Cultura.

**Yuri Coutinho Ismael da Costa**

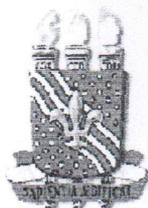
**Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**

João Pessoa  
Abril de 2012

C837e Costa, Yuri Coutinho Ismael da.  
Educação musical, marxismo e o conflito entre a  
reprodução e a superação do Capital / Yuri Coutinho Ismael  
da Costa.-- João Pessoa, 2012.  
137f.  
Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA  
1. Educação Musical. 2. Ontologia crítica marxista.  
3. Crítica ao capital.

UFPB/BC

CDU: 37:78(043)



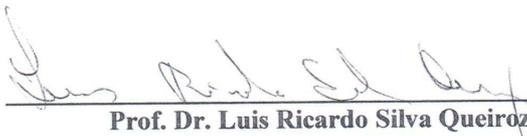
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

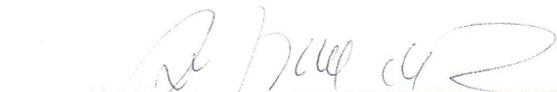
**Título da Dissertação: “Educação Musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital”**

**Mestrando: Yuri Coutinho Ismael da Costa**

**Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**  
**Orientador/UEPB**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes**  
**Membro/UEPB**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Susana Vasconcelos Jimenez**  
**Membro/UECE**

**João Pessoa, 18 de abril de 2012.**

*Este trabalho é dedicado aos “professores, esses proletários da classe culta”  
(Karl Marx)*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha filha Lívia, que antes mesmo de nascer já se transformou na principal força motriz do pai – este trabalho foi escrito pensando no futuro de sua geração.

À minha família, Giovanni, Ilma, Paula e Giovanna, por todo apoio e carinho.

À minha esposa, Jô, pelo amor e pela paciência.

Ao meu orientador, Luis Ricardo Silva Queiroz, por seu apreço pela autonomia e liberdade de pensamento.

## RESUMO

A área acadêmica da educação musical vem se consolidando de maneira significativa nos últimos 30 anos. Este período, por sua vez, tem sido marcado por profundas transformações sociais: crises econômicas que se sucedem em intervalos cada vez menores; o aprofundamento da desigualdade social; a marcante fragmentação que assola indivíduos e o refluxo da organização das classes sociais exploradas; a difusão em massa de ideologias políticas individualistas e conservadoras; o processo de implantação intensiva do Capital e seus determinantes através do aprofundamento da globalização econômica. Diante desse complexo cenário, destaca-se uma problemática que vem sendo insuficientemente tratada pela área: como a educação musical insere-se nesse contexto? Como os determinantes sociais de nosso tempo histórico condicionam a atividade músico-educacional? Dessa forma, analisei como objetivo geral da presente dissertação a relação entre a educação musical, o embate entre Trabalho e Capital e a formação do ser social na atualidade. Em relação aos objetivos específicos, caracterizei o conflito entre Trabalho e Capital; refleti sobre como as ideologias políticas circunscritas ao capitalismo, das que advogam sua reprodução às que defendem sua superação, influenciam a práxis humana, em particular a educativa; descrevi a configuração da educação musical na atualidade, suas possibilidades e desafios frente ao nosso tempo histórico; e identifiquei como a crítica ao capital tem sido elaborado pelos pesquisadores da área. Utilizei como principais referenciais crítico-analíticos o materialismo histórico e dialético e a ontologia marxiano-lukacsiana. Concluo afirmando que a investigação do campo da educação musical, levando-se em consideração os limites desta práxis, possibilita um aprofundamento significativo da compreensão sobre a atual configuração de nossa sociedade. Entretanto, as pesquisas efetuadas até o presente momento e difundidas pelo periódico *Revista da ABEM*, publicado pela Associação Brasileira de Educação Musical, oferecem críticas apenas *parciais* às relações entre o ensino de música e os determinantes da sociedade capitalista, o que demonstra a necessidade de se retomar a crítica à *totalidade social*, que é característica essencial da ontologia crítica marxista.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Ontologia crítica marxista; Crítica ao Capital.

## ABSTRACT

The academic field of music education has been consolidating significantly in the last 30 years. This period, in turn, has been marked by profound social changes: economic crises that appears in increasingly smaller intervals; the deepening of social inequality; the remarkable fragmentation that ravages individuals and the reflux of the organization of the explored classes; the mass diffusion of individualistic and conservative political ideologies, the process of intensive implementation of the Capital and its determinants through the deepening of economic globalization. Given this complex scenario, emerges a problem that has been poorly treated by our field: how does music education fit into this context? How the social determinants of our time affects music-education? Thus, the goal of this dissertation is to analyze the relationship between music education, the struggle between Labor and Capital and the construction of social being nowadays. I proposed the following specific objectives: to characterize the conflict between Labor and Capital; to point out how the political ideologies of capitalism, from those that advocate its reproduction to those that argue for its overcome them, influences human praxis, in particular education; to think about the characteristics of music education today, its possibilities and challenges before our historical time; and identify how the critique of capital has been developed by researchers of the field. I employed as the main critical-analytical references the historical and dialectical materialism and the Marxian-Lukacsian ontology. I conclude by arguing that the analysis of the field of music education, taking into account the limits of this practice, enables a significant deepening of understanding of the current configuration of our society. However, critical analyzes performed to date and circulated by the academic journal *Revista da ABEM*, published by the Associação Brasileira de Educação Musical, offer only *partial* critiques to the relationship between music education and the determinants of capitalist society, which demonstrates the need to resume the critique of *social totality*, an essential characteristic of the Marxist critical ontology.

**Keywords:** Music Education; Marxist critical ontology; Critique of Capital.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
-------------------------	----------

### **CAPÍTULO 1**

<b>O materialismo histórico-dialético e a educação musical: dimensões epistêmicas e metodológicas da pesquisa .....</b>	<b>14</b>
---	-----------

1. Aspectos metodológicos gerais .....	14
2. A caracterização da educação musical enquanto campo de pesquisa e os caminhos trilhados por seus pesquisadores .....	16
3. O materialismo histórico e dialético: descobrindo um campo de pesquisa.....	19
4. Ferramentas de pesquisa.....	28

### **CAPÍTULO 2**

<b>Compreendendo o ser social e a sociedade a partir do materialismo histórico-dialético</b>	<b>31</b>
--	-----------

<b>A formação do ser social .....</b>	<b>31</b>
---------------------------------------	-----------

1. Entre a natureza e a sociedade .....	31
2. A práxis .....	34
2.1 Trabalho: o fundamento ontológico do ser social .....	37
2.2 A complexificação do ser social: o surgimento de novas práxis e o advento da “necessidade social” .....	40
2.3 A Educação na base da formação do ser social .....	44

<b>O Capital .....</b>	<b>49</b>
------------------------	-----------

1. O desenvolvimento histórico dos modos de produção .....	49
2. A estrutura do capitalismo e suas contradições internas .....	51
3. A “segunda ordem de mediações do sistema do capital” e os impactos sobre os aspectos singular, particular e universal da humanidade .....	58
4. Educação e Capital .....	65

### **CAPÍTULO 3**

<b>Educação musical contemporânea: tendências e perspectivas.....</b>	<b>75</b>
---	-----------

1. As perspectivas historicamente consolidadas da práxis músico-educacional: do <i>Ensino Conservatorial</i> aos métodos da “segunda geração” .....	75
1.1 O ensino conservatorial: o primeiro “fato histórico mundial” da pedagogia da música .....	76
1.2. Os métodos ativos: .....	78
1.3. As concepções da segunda geração de métodos ativos:.....	81
2. A práxis pedagógica da atualidade: concepções e espaços de ensino .....	84
2.1. O que ensinar: educação musical e diversidade cultural .....	84

2.2. Como ensinar: a defesa acadêmica do pluralismo pedagógico .....	86
2.3. Aonde ensinar: Os diferentes espaços e contextos de ensino de música.....	88
3. Outros dilemas.....	93

#### **CAPÍTULO 4**

#### **A produção da ABEM e suas inter-relações com a crítica social..... 94**

1. A categoria “crítica” e suas diversas concepções.....	94
2. A Revista da ABEM e a crítica aos desdobramentos sociais e educacionais do Capital .	96
Revista da ABEM n. 01 .....	97
Revista da ABEM n. 05 .....	98
Revista da ABEM n. 06.....	99
Revista da ABEM n. 07 .....	101
Revista da ABEM n. 08.....	101
Revista da ABEM n. 09.....	102
Revista da ABEM n. 10.....	104
Revista da ABEM n. 11 .....	104
Revista da ABEM n. 12.....	105
Revista da ABEM n. 13.....	106
Revista da ABEM n. 14.....	107
Revista da ABEM n. 16.....	107
Revista da ABEM n. 17 .....	109
3. Contribuições preliminares da crítica marxista à educação musical .....	111

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 117**

#### **REFERÊNCIAS.....125**

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época profundamente turbulenta e contraditória. Presencia-se, por um lado, um intenso, dinâmico e não raro violento intercâmbio cultural, o desenvolvimento das forças produtivas<sup>1</sup>, da tecnologia, da dependência de todos os países do mundo entre si, unidos à força pelas mãos hoje visíveis do *Mercado globalizado*. Por outro lado, temos um correspondente aprofundamento das desigualdades sociais, inseridas em um mundo no qual as classes menos favorecidas encontram-se fragmentadas, impedidas de superar conflitos internos para apresentar um projeto alternativo de sociabilidade que transcenda necessidades locais e aponte para um futuro verdadeiramente humano, substancialmente justo e igualitário, baseado não na dominação e exploração do homem pelo homem, mas no trabalho livre.

Passaram-se 22 anos da derrubada do muro de Berlim, um símbolo precoce da derrocada do primeiro experimento pós-capitalista em larga escala da história, derrocada esta que viria a se concretizar dois anos depois com o desmantelamento da União Soviética. A importância de tal fato levou o historiador Eric J. Hobsbawm a marcar o ano de 1991 como o fim do século XX (HOBSBAWM, 1999), e após o qual os ideólogos conservadores não demoraram a decretar a auto-proclamada vitória do capitalismo, o fim da *ideologia*, ou, na famosa expressão do guru *neocón* Francis Fukuyama, o “fim da história” (WOOD; FOSTER, 1999).

Daquele ano em diante, a ideologia das forças conservadoras (que, sempre se apresentando sob o manto politicamente “neutro” do pragmatismo, convenientemente ignoram a *inexistência* de pontos de vista sociais não-ideológicos) se consolidou em todo o mundo, implantando por toda parte as determinações políticas e econômicas do chamado “neoliberalismo”, desestruturando Estados nacionais e as organizações populares dos explorados e, principalmente, desarticulando a única classe que guarda o potencial de fazer frente ao capital: a classe trabalhadora. Tais fatos marcaram décadas de conflitos violentos, intra e internacionais, aprofundando as desigualdades sociais e deixando o mundo nas mãos de uma classe dominante cujo tamanho, cada vez mais reduzido, é indiretamente proporcional ao seu poder.

A segunda metade do século XX trouxe ainda o desenrolar da *crise estrutural do capital*, nas palavras do filósofo Istvan Mészáros (2002), a partir da ativação dos limites estruturais desse modo específico de regulação da produção humana. As conseqüências

---

<sup>1</sup> Entendidas aqui como o conjunto da força de trabalho humana e dos meios tecnológicos de produção (ferramentas de trabalho, maquinaria industrial, etc.). (BOTTOMORE, 2001, p. 157)

diretas dos graus alarmantes de insustentabilidade e incontrollabilidade atingidos pelo capital estão completamente escancaradas: a significativa redução do intervalo de tempo entre crises econômicas profundas, como a recessão estadunidense da década de 1980, que foi seguida pela recessão dos chamados tigres asiáticos na década de 1990, e após a qual, depois de um breve hiato, inicia-se a atual crise financeira que, circunscrita em sua gênese aos mercados dos EUA e da Europa, vem assolando o mundo desde 2008; os conflitos mundiais patrocinados (quando não *provocados*) pela onipotente e lucrativa indústria bélica; a espiral de destruição em que está sendo jogado o meio ambiente, com o aquecimento global sendo um dos mais graves e recentes sintomas de sua exploração predatória e sem limites; a decadência de governos social-democratas que até recentemente eram exaltados por proporcionar um grau relativamente confortável de bem-estar social a suas populações; a aguda intensificação da proletarização do trabalho humano. Isso para ficar nas conseqüências mais evidentes; ao longo do trabalho, serão tratadas essas e outras que, por obra do próprio capital, são escondidas por trás de uma densa neblina de mistificações.

Se, principalmente a partir do começo do século XXI (tendo como marco o atentado terrorista às torres gêmeas do WTC no fatídico 11 de Setembro de 2001), a “denúncia” do totalitarismo estatal, dos governos ditatoriais ou de qualquer forma política de administração social que fuja minimamente dos pressupostos do Estado burguês, tem sido intensamente propagada pelos porta-vozes do conservadorismo contemporâneo (a começar pelas megacorporações midiáticas), seu efeito mais danoso tem sido o de esconder aquele que é o governo totalitário por excelência de nosso tempo: a ditadura do capital, e sua contrapartida política, a sacrossanta democracia burguesa, que se impõem – independentemente da vontade dos indivíduos – em “cada cantinho do mundo”, como diria Marx.

Encontram-se inseridas no centro desse cenário as inúmeras práxis humanas, bem como as representações tecidas pelos indivíduos acerca de sua realidade. A necessidade de auto-(re)produção do capital deságua sobre todas as práticas, atividades e valores culturais. A educação, a música e a educação musical não escapam das pressões e dos condicionamentos dessa realidade, pois que estão dialeticamente interligadas à totalidade social e, portanto, subjugadas às demandas do capitalismo.

Como a economia política é a base do modo de produção capitalista, toda práxis artística e educacional é estruturada sobre perspectivas ideológicas que desempenham algum papel na disputa entre a conservação e a superação das diferentes organizações sociais, mesmo que artistas e educadores não se reconheçam enquanto ideólogos ou neguem seu papel objetivo no palco da correlação de forças de nosso tempo.

Sendo assim, para compreender os papéis sociais desempenhados por essas três atividades humanas, é de suma importância saber de que forma organiza-se a própria sociedade na qual estão inseridas. Daí a necessidade de estudar cada fenômeno social não apenas por si mesmo, no seu dado imediato, mas antes contemplando a totalidade de suas determinações – tanto imediatas quanto históricas, diretas ou indiretas – que resultaram em sua existência objetiva. Nas palavras do filósofo húngaro István Mészáros (1993, p. 124), “a lógica interna de qualquer campo particular de estudo aponta para além de sua própria parcialidade e pede para ser inserida em contextos cada vez maiores, até que seja alcançado um ponto onde a série completa das interconexões dialéticas com o todo esteja estabelecida adequadamente”.

Frente a essa complexa realidade, o presente trabalho não tem a pretensão de se apresentar como *neutro*, *objetivo* no sentido mais asséptico, ahistórico e apolítico do termo – pelo contrário. O primeiro passo para a apresentação rigorosa (mesmo que eternamente incompleta) das verdades objetivas da realidade é a busca pela honestidade intelectual plena, e que fique claro para o leitor desde o princípio as bases epistêmicas, políticas e filosóficas aqui adotadas, para que o mesmo possa, a partir de suas próprias experiências e conhecimento sobre o mundo, julgar a relevância da pesquisa.

Levando esses elementos em consideração, o objeto de estudo central de nossa pesquisa é a relação entre a educação musical e a atual configuração do modo de produção capitalista, com os limites e desafios que o mesmo coloca para o desenvolvimento pleno da sociedade e dos seres sociais.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O Capítulo 1 consiste na apresentação metodológica geral da presente pesquisa. Inicia-se com uma reflexão acerca do panorama geral da pesquisa em educação musical na atualidade e, após serem identificadas as concepções mais difundidas, e contraposto a estas, apresenta-se o referencial teórico aqui adotado: o materialismo histórico e dialético.

Como afirma Ligia Martins (2006, p.13), “a produção intelectual marxista, ou seja, sustentada pela ontologia marxiana, constrói um tipo de conhecimento que para além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo.” Por ser um referencial pouco explorado pela área, com características que o afastam de outros posicionamentos político-epistemológicos (e de certa forma hegemônicos) que se limitam a compreender, interpretar o mundo, reflete-se neste capítulo sobre as possibilidades que o mesmo traz para o entendimento das problemáticas que permeiam o ensino de música e o

próprio fazer musical e para a realização de uma educação musical a serviço da superação do capital.

O Capítulo 2 traz uma análise da formação do ser social, a partir da perspectiva marxista. Parte-se das relações de produção mais básicas, isto é, do trabalho humano que transforma a natureza, até as mais complexas, como a produção de indivíduos, através da educação, para o abastecimento do *mercado de trabalho*. Tal capítulo é necessário pois, ao concordarmos com a urgência da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, baseada na liberdade real, e não apenas formal, de trabalho, e na livre auto-determinação dos povos, não podemos perder de vista os impedimentos *de base* colocados pelo Capital.

O Capítulo 2 divide-se em duas partes: na primeira, apresenta-se o panorama histórico da formação do ser social, bem como as categorias básicas que foram surgindo ao longo do desenvolvimento humano. Na segunda caracteriza-se a presente conjuntura de desenvolvimento humano, dando ênfase ao conflito fundamental: capital *versus* trabalho, com o primeiro (capital) sendo entendido enquanto uma forma particular e histórica de regulação da relação produtiva entre os homens, base de um sistema organizado de acordo com hierarquias perversas e essencialmente dirigido à maximização dos lucros (de uns poucos) e acumulação do trabalho excedente (de uns muitos); já o segundo (trabalho) configura-se como o marco ontológico que garante, *trans-historicamente*, a (re)produção sociometabólica da base material que sustenta a humanidade; e, historicamente (dentro do capitalismo), se apresenta na forma de força de trabalho alienada do controle dos próprios produtores (o proletariado).

O Capítulo 3 apresenta a configuração da educação musical na atualidade. Reflete-se sobre as concepções de ensino mais significativas, bem como os diversos espaços nos quais o ensino de musical insere-se, entre outras problemáticas da área.

No Capítulo 4, apresento uma pesquisa acerca de como a perspectiva da crítica ao capital vem se desenvolvendo na área da educação musical. Para tanto, foram pesquisados 208 artigos da *Revista da ABEM* (periódico nacional voltado para a área e editado pela Associação Brasileira de Educação Musical) e, dentre estes, foram selecionados 21 por conterem algum tipo de crítica direta as relações entre educação musical e capitalismo.

Na primeira parte do quarto capítulo, reflito sobre a categoria da “crítica”, uma das mais difundidas e, talvez por isso, menos rigorosamente adotadas e descritas por pesquisadores de diversas áreas. Apresento sua multiplicidade de significados, para depois ressignificá-la a partir do marxismo. Na segunda parte, apresento os artigos analisados, seus potenciais e limites para a compreensão dos dilemas sociais (im)postos pelo capitalismo e a

relação que tecem entre este último e a educação musical. Na terceira e última parte, apresento contribuições preliminares da crítica marxista aos temas levantados.

Sendo ideologicamente dirigida, a presente pesquisa se coloca a serviço de uma causa social específica: a *emancipação humana*<sup>2</sup>, buscada pelas lutas dos trabalhadores pela superação tanto do capitalismo quanto da possibilidade de qualquer estruturação social baseada em alguma relação específica e coercitiva do *capital*, ou seja, em hierarquizações classistas que opõem o *capital* ao *trabalho humano*, subjugando este último ao primeiro.

Espero contribuir para o desenvolvimento de uma concepção de pesquisa e ação em educação musical que não se limite a investigar qual o papel de nossa área perante os desafios da superfície da presente organização social (desemprego, exclusão social, etc.), mas que esteja comprometida com a luta direta pela superação do capital, e acredito na necessidade de que os educadores musicais tomem decisões esclarecidas e tenham consciência das possíveis implicações sociais de sua práxis dentro da relação dialética entre a reprodução e a superação do capital.

---

<sup>2</sup> Entende-se por emancipação humana a construção de um patamar historicamente mais avançado de sociabilidade, uma organização social que torne desnecessária a auto-alienação humana e que assim possa garantir a cada ser humano não apenas formalmente, mas substancialmente, o livre intercâmbio das inúmeras práxis, o livre acesso aos produtos da criatividade humana (sejam eles materiais, intelectuais, artísticos, etc.) necessários ao desenvolvimento individual e coletivo. Tem como pressupostos fundantes a auto-determinação dos povos e a igualdade concreta entre homens e mulheres.

## CAPÍTULO 1

### **O materialismo histórico-dialético e a educação musical: dimensões epistêmicas e metodológicas da pesquisa**

Neste capítulo apresento considerações metodológicas acerca tanto da pesquisa em educação musical, de modo geral, quanto da presente pesquisa. O capítulo abre com os aspectos metodológicos gerais que norteiam o trabalho científico como um todo; o segundo tópico traz reflexões sobre as concepções metodológicas mais difundidas na pesquisa em educação musical; o terceiro tópico descreve o referencial teórico adotado nesta dissertação, com suas características singulares frente às demais concepções epistemológicas; no quarto tópico são apresentadas as Ferramentas de Pesquisa utilizadas.

#### **1. Aspectos metodológicos gerais**

*Realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)*

A definição do método envolve diversos níveis de elaboração, desde o mais pragmático e técnico (a escolha das ferramentas de coleta e análise dos dados relativos às problemáticas investigadas) até os mais profundos e abstratos (a união dos dados e fatos investigados a fim de elaborar uma teoria do objeto estudado). De acordo com Freire (2010, p. 25) as pesquisas acadêmicas erguem-se, grosso modo, a partir de três fundamentos básicos: 1) “um nível operacional (ou técnico, segundo alguns autores), relativo à interação direta do pesquisador com o objeto de pesquisa”; 2) “um nível correlacional, relativo ao estabelecimento de relações entre as informações levantadas no nível operacional”; 3) “um nível filosófico e ideológico, subjacente a todos os procedimentos da pesquisa, desde a formulação de suas questões, que confere o caráter à pesquisa, garantindo densidade e coerência à investigação e às conclusões obtidas”.

O processo de estruturação e reflexão metodológica é fundamental para a construção e desenvolvimento da pesquisa acadêmica. O rigor e a clareza dedicados ao método influenciam tanto os resultados finais dos estudos quanto futuras pesquisas que se proponham a analisar, questionar, comprovar ou refutar as conclusões e demais posicionamentos apresentados. Como afirmam Bourdieu, Chamboredon e Passeron,

Quanto menos consciente for a teoria implícita em determinada prática – teoria do conhecimento do objeto e teoria do objeto – maiores serão as possibilidades de que ela seja mal controlada, portanto, mal ajustada ao objeto em sua especificidade. Ao designar por metodologia, como acontece freqüentemente, o que não passa do decálogo dos preceitos tecnológicos, escamoteia-se a questão metodológica propriamente dita, ou seja, a da escolha entre as técnicas (métricas ou não) por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido, pelas técnicas escolhidas, o objeto e a significação teórica das questões que se pretende formular ao objeto ao qual são aplicadas. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 53)

Embora a organização rigorosa e objetiva da pesquisa seja fundamental, nenhum trabalho de investigação, principalmente no campo das ciências humanas, é realizado a partir de pontos de vista neutros, desprovidos de fundamentos e valores culturais, políticos, acadêmicos, filosóficos, artísticos, educacionais, e assim por diante. O pesquisador não é um ser separado da sociedade, e suas escolhas são fundamentadas por uma série de fatores (com uma parte considerável sendo determinada por condicionantes que fogem a seu controle), dentre os quais posso citar as suas experiências pessoais passadas, as concepções de pesquisa difundidas por outros pesquisadores, seu grau de conhecimento prévio acerca do mundo em que está inserido, etc. A pesquisa envolve, assim, não apenas sua estruturação interna e a investigação e teorização acerca do objeto estudado, mas também a investigação e teorização dos processos e determinantes que dirigem o próprio pesquisador. Daí decorre a importância de expor ampla e objetivamente os pressupostos que alicerçam a presente pesquisa.

A pedra fundamental da elaboração do método é a escolha dos objetos e fenômenos a serem estudados. A complexidade e amplitude dos mesmos determinarão os procedimentos mais adequados para seu estudo; do contrário, a utilização de métodos inadequados pode resultar numa excessivamente limitada (ou até mesmo falsa) apresentação do objeto estudado e de sua problematização. Todo objeto de estudo é ideológico porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

O objetivo geral desta pesquisa é verificar de que forma a educação musical participa atualmente do movimento dialético entre a reprodução e a superação do capital. Junto à esse objetivo geral, foram contemplados diversos objetivos específicos, dentre os quais: caracterizar o conflito entre Trabalho e Capital na atualidade; apontar como as ideologias políticas circunscritas ao capitalismo, das que advogam sua reprodução às que defendem sua superação, influenciam a práxis humana, em particular a educativa; refletir sobre a configuração da educação musical na atualidade, suas possibilidades e desafios frente ao

nosso tempo histórico; e identificar como a crítica ao capital tem sido elaborado pelos pesquisadores da área.

Por ser uma investigação que aborda “assuntos pouco explorados e que visa a estabelecer uma aproximação preliminar com o assunto focalizado” (FREIRE, 2010, p. 179), ela pode ser classificada como *exploratória*, pois utilizei um referencial teórico ainda pouco difundido na área: o materialismo histórico e dialético.

A partir das considerações metodológicas gerais tecidas acima, e tendo em vista a necessidade de que o processo de elaboração do método inclua ampla revisão acerca de estudos que tenham contemplado objeto e questões de pesquisa compatíveis com o que se está sendo proposto, inicialmente apresentarei algumas das concepções metodológicas mais difundidas no âmbito da pesquisa em educação musical, a fim de expor semelhanças e diferenças destas em relação às especificidades da concepção por nós adotada.

## **2. A caracterização da educação musical enquanto campo de pesquisa e os caminhos trilhados por seus pesquisadores**

A constituição acadêmica da educação musical vem se consolidando no contexto da pesquisa nacional ao longo dos últimos 30 anos. A primeira pós-graduação em Música surgiu em 1980, e especificamente em Educação Musical em 1982 (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que atualmente se constitui como a maior e mais representativa organização classista dos professores de música, foi fundada em 1991 (OLIVEIRA, 1992).

O desenvolvimento da pesquisa em educação musical é notável, mesmo levando-se em consideração apenas seu crescimento quantitativo, no qual destacam-se a ampliação dos programas de graduação e pós-graduação e, conseqüentemente, do número de teses e dissertações defendidas (bem como de grupos de pesquisa criados); o crescimento do número de artigos publicados em periódicos acadêmicos; a organização de congressos regionais, nacionais e internacionais, etc (DEL-BEN, 2010). Ampliaram-se também os focos de pesquisa: hoje é comum vermos trabalhos realizados sobre vários espaços educacionais (formais e não-formais), pesquisadores que utilizam de referenciais da sociologia, antropologia, pedagogia, filosofia, psicologia, etc., e que contemplam as mais diversas culturas (tradicionalistas, acadêmicas, populares) (DEL-BEN, 2003).

Esse crescimento da área trouxe consigo a necessidade de se problematizar cada vez mais os pressupostos epistemológicos adotados pelos pesquisadores, tendo em vista que passamos atualmente por um momento singular da história da área, no qual consolida-se a cobrança por

trabalhos mais rigorosos, pesquisadores conscientes de suas bases teóricas e que contribuam de fato para a construção do conhecimento acerca das várias facetas da pedagogia musical.

Embora as pesquisas em nosso campo sejam feitas a partir de um leque variado de concepções metodológicas, duas perspectivas despontam como hegemônicas: as chamadas “qualitativista” ou “subjetivista” e a “quantitativista” ou “objetivista” (FREIRE, 2010). Por sua importância e influência, irei caracterizá-las brevemente.

A pesquisa qualitativa visa descrever e interpretar as representações que os sujeitos (alunos, professores, os próprios pesquisadores, etc.) tecem sobre a realidade, sua práxis cotidiana, as manifestações culturais com as quais se envolvem etc. Nas palavras de Freire (2010, p. 14), o qualitativismo é assim denominado por privilegiar “o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa”. Destacam-se como pressupostos da abordagem qualitativa, segundo a mesma autora: a relativização dos conceitos de realidade e verdade, tidos como instâncias “em interação dialética com o sujeito ou mesmo como resultante da percepção do sujeito e não como um fenômeno ‘em si’” (FREIRE, 2010, p. 21); a negação da possibilidade de neutralidade na pesquisa (FREIRE, 2010); a compreensão mais totalizante daquilo que está sendo investigado (FREIRE, 2010). Dentre as correntes mais difundidas do qualitativismo, temos a fenomenologia, a etnologia e a hermenêutica (FREIRE 2010, p. 27).

Dentre as ferramentas de coleta e análise de dados, a pesquisa qualitativa utiliza, principalmente, “a observação (sobretudo a participante) e a comparação, a entrevista, os questionários, a análise qualitativa, a descrição etnográfica, sempre utilizados e manipulados de forma adequada à natureza da pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 27).

Por sua vez, a pesquisa quantitativa busca apreender características quantificáveis do objeto de estudo. Objeto, aqui, não é sinônimo de “coisa inanimada”: objetifica-se o comportamento humano, por exemplo, ao estudá-lo de maneira independente das interpretações sobre o mesmo tecidas pelos sujeitos estudados, valendo-se da apreensão de tendências passíveis de serem generalizadas e que funcionam como amostras estatísticas representativas de uma realidade mais abrangente.

A pesquisa quantitativa compartilha ferramentas de coleta e análise de dados com a pesquisa qualitativa, como as observações empíricas e os questionários. Costuma ainda utilizar análises estatísticas aplicadas a vários fenômenos, como a recorrência discursiva de termos chave num dado universo de publicações, a expansão de um fenômeno como a educação musical no âmbito dos espaços de ensino de um determinado contexto, etc.

Embora as perspectivas abordadas até aqui sejam distintas, ambas oferecem contribuições válidas para o conhecimento da área. É oportuno citar o seguinte exemplo:

uma situação de ensino de música pode ser avaliada ou explicada mais objetivamente a partir de determinados parâmetros quantificáveis (índice de rendimento, percentual de aceitação, índice de evasão etc.). Por outro lado, pode ser avaliada a partir da análise de aspectos não necessariamente quantificáveis, como a visão dos alunos, a visão dos professores e as considerações do próprio pesquisador, colhidas por meio de observação qualitativa ou outros procedimentos metodológicos pertinentes [...] Os objetivos da pesquisa revelam o “perfil” da abordagem a ser empregada (não sendo, portanto, uma decisão posterior ao início da pesquisa, mas subjacente às questões formuladas). (FREIRE, 2010, p. 15)

Algumas considerações necessitam ser feitas a respeito das duas perspectivas discutidas. Em primeiro lugar, consideramos equivocada tratar quantitativismo como sinônimo de “objetivismo”. As conclusões deste último acerca das características reais do que se é estudado não necessariamente se apóiam sobre dados quantitativos, mensuráveis – a objetividade em si dos fenômenos pode vir à tona através de análises ontológicas e outras reflexões filosóficas (principalmente àquelas que buscam evidenciar categorias *universais*).

Acredito que alcançar a conciliação entre objetividade e subjetividade é o caminho mais adequado para compreender a fundo *qualquer* problemática circunscrita à sociedade. E, se a pesquisa tem o intuito de identificar problemáticas e propor mudanças estruturais, não basta apenas direcionar o olhar para as interpretações, para a multidão de representações tecidas acerca da realidade. A fim de identificar os pontos cruciais que devem ser modificados para que haja mudanças verdadeiras na sociedade, como é o intuito do presente trabalho, é preciso identificar o *ser em si* dos fenômenos sociais existentes, que permanece objetivamente o mesmo apesar das opiniões tecidas sobre ele.

Se, de fato, “toda pesquisa reflete a visão de mundo do pesquisador, portanto expressa alguns valores e convicções ideológicas que priorizam um olhar predominantemente objetivista ou subjetivista sobre o fenômeno estudado [...] mesmo que o pesquisador não tenha plena consciência disso” (FREIRE, 2010, p. 14), se faz necessário considerar algumas das conseqüências sociais e políticas da abordagem qualitativista. Muito da problemática falta de relevância atribuída à parte considerável das pesquisas que se utilizam dessa abordagem (DEVECHI; TREVISAN, 2010) deve-se ao processo de relativização do conhecimento, que hoje já pode ser considerado um dogma: o ser humano tece inúmeras interpretações acerca de sua realidade, e, se desde o princípio é desconsiderada a busca por verdades objetivas, nega-se

a existência de conhecimentos equivocados sobre o que se é estudado (a música, a educação, a sociedade, etc.).

As epistemologias subjetivistas mais radicais desconsideram a problematização de algo que está além da vontade e das idéias dos sujeitos investigados. No campo educacional, tal fato é especialmente problemático quando se deixa de considerar a identificação de problemas como o tempo reduzido para as aulas de música na escola formal em geral, salas de aula raramente adequadas para a prática musical (em termos de infraestrutura, isolamento sonoro, equipamentos, instrumentos, etc.), a elevada jornada de trabalho, os baixos salários, a extenuação dos trabalhadores, que costumam dar aulas para inúmeros alunos em várias turmas divididas entre três, quatro escolas diferentes, coisas que impossibilitam à maioria um planejamento minimamente significativo de aulas (sem contar os trabalhos levados para casa, que não são contabilizados como jornada de trabalho), a falta de controle sobre sua própria força de trabalho a que estes são submetidos e assim por diante.

É impossível contribuir para uma mudança radical da sociedade e da educação sem considerar seriamente estas e outras questões. Por este motivo, além das perspectivas hegemônicas discutidas até aqui é necessário trazer a tona aquele que é denominado por Freire como “terceiro posicionamento”: o “paradigma sociocrítico [...] que se propõe identificar o potencial de mudança, emancipar sujeitos, analisar a realidade (FREIRE, 2010, p. 16)”.

Como expus ao longo deste trabalho, as pesquisas históricas e sociais que constituem o referencial teórico adotado apontam para a urgência de transformação do mundo – não apenas de suas mentalidades, de suas ideologias, de suas representações, mas da própria base material (objetiva) do modo de produção capitalista, que coloca sérios entraves para o desenvolvimento pleno do ser social e da sociedade. Logo, se o que nos importa é transformar essa realidade, concepções epistemológicas reducionistas (sejam elas subjetivistas ou objetivistas) são insuficientes. De acordo com a tese de Lenin de que sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário (LENIN, s.d.), nesta dissertação utilizei uma das abordagens mais conhecidas e que se mantém como uma das mais radicais entre as perspectivas críticas da sociedade: o materialismo histórico e dialético, que carecterizarei a seguir.

### **3. O materialismo histórico e dialético: descobrindo um campo de pesquisa**

O materialismo histórico e dialético (a partir daqui designado por MHD) foi inicialmente elaborado e adotado como concepção epistêmica por Karl Marx e Friedrich

Engels, e surge como consequência das análises destes autores a perspectivas anteriores, como o idealismo hegeliano (MARX, 2005; MARX; ENGELS, 2005), o materialismo contemplativo de Ludwig Feuerbach (MARX; ENGELS, 2005), o socialismo utópico de Robert Owen, Charles Fourier, etc. (MARX; ENGELS, 2006), e as adotadas pelos autores da economia política clássica, como Adam Smith e David Ricardo (MARX, 1985a).

O desenvolvimento do MHD, no entanto, não parou com seus autores originais. Tanto que hoje podem ser identificados não um, mas vários tipos de “marxismo”, que cada qual à seu modo interpreta e tenta reelaborar a teoria original, seja para identificar limites, campos inexplorados por Marx e Engels, ou para adequar o MHD às mudanças mais recentes da sociedade capitalista (TONET, 2002). Há uma série de concepções, muitas das quais em direta contradição entre si e entre o pensamento marxiano original (ou seja, elaborado pelo próprio Marx): perspectivas reformistas, que apostam numa mudança social alcançável através do aprofundamento da democracia burguesa; perspectivas economicistas, que reduzem qualquer problemática social ao campo da economia; perspectivas científicistas, que negam as colaborações da filosofia e de outras formas de compreender a realidade, e assim por diante.

De acordo com Ivo Tonet, essa fragmentação do marxismo é mais um dos resultados de uma crise que vem se alastrando dentro do pensamento da esquerda mundial, desencadeada por décadas de derrotas dos movimentos sociais frente às demandas do capital. O autor afirma que “o resgate de uma teoria efetivamente revolucionária está longe de ter sido realizado e de que esta é uma tarefa prioritária para as forças que pretendem se opor radicalmente à ordem do capital” (TONET, 2002, p. 2). Assim, na presente pesquisa optei por adotar este projeto de voltar à fonte marxiana original, apreende-la em sua totalidade e reelaborá-la frente às determinações do capital na atualidade. E é importante salientar que

esta idéia de *refundação* teórica não é nova. Em modos, conteúdos e resultados muito diversos, autores como Lukács, Althusser e Habermas se propuseram reconstruir a teoria marxiana, base da teoria revolucionária. E no Brasil, vários autores já a mencionaram explicitamente. Entre eles, José Chasin, José Paulo Netto, João Quartim de Moraes e Marcos del Roio. Reconhecendo todos que a profundidade da derrota de que nos demos conta de alguns anos para cá confere a esta idéia um caráter de ainda maior urgência e radicalidade. E todos eles, apesar do modo diverso de conceber esta tarefa, tendo algo em comum: a afirmação de que é preciso recomeçar com Marx. (TONET, 1998, p. 11)

O MHD funda-se sobre uma ampla rede de fenômenos que condicionam a formação humana de uma dada sociedade, sendo completamente falseado quando analisado

fragmentadamente, ou seja: quando se isolam os aspectos econômicos (a teoria do capital, do valor, etc.), filosóficos (ontologia do ser social), científicos (os métodos de pesquisa em si), éticos (ética do ser social), etc. A teoria marxiana volta-se à análise da *totalidade social*, sendo por isso contrária a qualquer tipo de reducionismo. Apresento a seguir, brevemente, os principais pressupostos da perspectiva adotada. Marx assim os sintetizou:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. 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)

Destaco em primeiro lugar a última afirmação do trecho citado. Ela reaparece em Bottomore (2001, p. 255) como o primeiro pressuposto do MHD, qual seja, “a negação da autonomia, e portanto do primado, das idéias na vida social”. Cada fenômeno social estudado, da formação das identidades subjetivas aos processos históricos de organização das nações, mesmo sendo impulsionados por um conjunto de idéias e concepções dos sujeitos a eles relacionados, ao serem concretizados adquirem uma autonomia relativa perante os demais indivíduos singulares. Esta autonomia relativa é marcada pelo surgimento de categorias objetivas:

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com freqüência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. (MARX, 2011, p. 59, grifos do autor)

O reflexo intelectual abstrato, ou seja, o conhecimento humano, deve se propor a tarefa de trazer à luz essas categorias reais intrínsecas à empiria, ou seja, às manifestações fenomênicas aparentes e imediatas – em outras palavras, de desvendar a *ontologia* do que se está sendo estudado (no Capítulo 2, por exemplo, trato da *ontologia do ser social*). Assim, busca descobrir, inclusive, os condicionamentos que o determinam em última instância, visto

que o intelecto sofre diretamente as influências colocadas pelos contraditórios e conflituosos movimentos da sociedade.

Ao reconhecer tal fato, o MHD coloca-se no extremo oposto das correntes epistemológicas que advogam a inexistência ou, no mínimo, a indeterminação fundamental da realidade externa ao sujeito. Para tais correntes, norteadas pela supervalorização das representações subjetivas (como é o caso de muitas pesquisas que seguem o paradigma qualitativista), o conhecimento não refletiria categorias objetivas, mas tão somente uma projeção de categorias existentes apenas na consciência humana, determinadas pela cultura (enquanto conjunto de representações simbólicas) dos indivíduos – não haveria, assim, verdades objetivas, mas apenas uma “objetividade” caótica, destituída de características imanentes e “leis” de funcionamento. Criticando tal concepção, Lukács afirma:

Os automóveis na rua podem, na teoria do conhecimento, ser facilmente considerados meras impressões dos sentidos, fantasias, etc. Apesar disso, se eu for atropelado por um carro, não haverá uma colisão entre minha representação de um carro e minha representação de mim mesmo, mas meu ser como homem vivo é ameaçado em seu ser por um automóvel existente. (LUKÁCS, 2010, p. 40)

Partindo do pressuposto da existência de uma realidade social concreta que se apresenta como uma complexa “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2011, p. 54), uma das principais tarefas da pesquisa acadêmica é apresentar reflexos rigorosos e precisos não apenas dos fenômenos em sua imediata aparência, mas também de sua relação com as características essenciais da sociedade, que independem de suas interpretações subjetivas. Segundo Lukács, a abstração “jamais é separável da verdadeira essência da objetividade existente, é uma determinação do pensamento somente em termos secundários, derivados. Ela não é senão a constatação, no pensamento, de uma situação existente” (2010, p. 78).

Levando esses fatores em consideração, destaco o segundo fundamento citado em Bottomore (2001, p. 255): “o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão teórica abstrata”. A referida “reflexão teórica abstrata” deixa em segundo plano (quando não nega completamente) o desenvolvimento histórico da realidade e julga os fenômenos estudados a partir de um idealismo dedutivo ingênuo – invertendo, assim, o papel do que é fundante (o real) sobre o que é fundado (o ideal).

No MHD, os dados sobre a realidade empírica fornecem o *ponto de partida* das elaborações teóricas. Após o momento de abstração do imediato, importante para se apreender as ligações históricas e elaborar teoricamente suas relações com o fenômeno estudado, volta-

se a ela para apresentá-la de maneira racional, botando à prova o potencial de explicação, generalização e de previsão da teoria elaborada<sup>3</sup>.

A pesquisa historiográfica marxista tem mostrado que cada fenômeno social apresenta um conteúdo essencial construído dialeticamente com as manifestações contingenciais ao longo de sua existência. Esta essência não é determinada de forma transcendental e atemporal e nem é dotada de um caráter imutável, e sim construída social e historicamente pelas ações humanas. Reconhece-se assim a organicidade, a singularidade, a historicidade e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação, através da práxis, dos fenômenos problematizados.

Além das concepções idealistas, o MHD buscou superar também os limites do materialismo puramente empirista. Este se coloca em oposição ao idealismo: admitindo a existência de objetos fora da consciência, tem como pressuposto a possibilidade de que o sujeito que conhece se coloque completamente à parte do que se é investigado e de todas as suas influências sociais, defendendo assim a elaboração de conhecimentos “neutros”. Tal perspectiva desconsidera os determinantes políticos-ideológicos que permeiam as relações sociais, e que dirigem o próprio processo de recorte e problematização da realidade efetuado pelos pesquisadores.

No Capítulo 2 trato sobre o processo de trabalho produtivo humano. Uma das conseqüências de tal processo, por razões ali expostas, é o fato de que o trabalho concretizado é plasmado em produtos empiricamente observáveis (as mercadorias, por exemplo), porém os inúmeros processos de trabalho, após sua concretização, desaparecem, tornam-se invisíveis, sendo necessário utilizar a capacidade de dedução para apreendê-los (*a cadeira está lá, porém não o marceneiro*). Dessa forma, o MHD defende que

A racionalidade objetiva do desenvolvimento social ou de uma determinada formação social não aparece imediatamente. Requer-se todo um processo de abstração, de produção de conceitos, para que possa ser captada como tal. É precisamente essa a tarefa da ciência e, particularmente, do materialismo histórico. Justamente o que pode ser explicado cientificamente, reduzido a leis, implica uma racionalidade objetiva. Se o materialismo histórico pôde constituir-se como uma ciência das leis gerais dos diferentes sistemas econômico-sociais e de sua mudança e sucessão, foi justamente porque, contra o que pensavam os filósofos da Ilustração, a racionalidade do

---

<sup>3</sup> É importante enfatizar o caráter de *aproximação constante* da teoria em direção aos fatos reais: embora entendamos que os fenômenos humanos estão entre os mais complexos a serem estudados, e que a idéia de que o conhecimento humano tem capacidade de contemplar plenamente os mesmos não passa de uma quimera, não negamos, como tem se tornado lugar comum nas ciências humanas, o potencial de explicação teórica da sociedade e a existência de leis tendenciais historicamente produzidas que, quando não alcançam a consciência dos indivíduos (certamente um dos momentos fundamentais para mudá-las radicalmente, porém não o único), possuem força análoga à das mais férreas leis do mundo natural.

processo histórico-social não está limitada a uma fase deste, já que isso significaria lançar o ocorrido à esfera do irracional. (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 347)

As relações entre os sujeitos e o mundo que os circunda (tanto o mundo social quanto o natural) estão na base de suas reflexões ideais e de suas atividades cotidianas. Quando há uma mudança radical em tais relações, alteram-se suas representações subjetivas: fundam-se novas representações, interpretações – em suma, novas *ideologias*<sup>4</sup>. Reconhece-se assim a historicidade tanto das relações humanas quanto do conhecimento; como afirma Marx, “as próprias categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas – justamente por causa de sua abstração –, na determinabilidade dessa própria abstração, são igualmente produto de relações históricas e têm plena validade só para essas relações e no interior delas.” (MARX, 2011, p. 58).

A ideologia influencia sobremaneira a forma como o ser humano apreende o mundo. O marxismo se propõe a desvendar as ideologias circunscritas ao sistema sócio-metabólico dirigido pelo Capital, distinguindo aquelas que defendem sua reprodução daquelas que apontam para sua superação. Busca-se ainda contextualizá-las com as distintas classes sociais existentes, desvendando, por exemplo, a ideologia da classe dominante, e porque ela penetra tão facilmente na consciência de indivíduos que pertencem às classes exploradas e dominadas.

Levando em considerações todos os fatores discutidos até aqui, acredito que uma das maiores contribuições de Marx foi o desenvolvimento de uma ciência da sociedade que, por um lado, nega a pseudo-neutralidade alardeada pelas correntes empiristas (quantitativas, pragmáticas, etc) e, por outro, mostra que reconhecer essa condição de não-neutralidade não implica automaticamente em cair em um relativismo subjetivista vulgar ou desconsiderar as *objetividades realmente existentes*. Essas, por sua vez, podem ser buscadas da seguinte forma, segundo Lukács:

Tudo o que aparece inseparavelmente ligado à relação imediata do respectivo objeto de conhecimento com o ser humano real que percebe, e que determina não apenas suas qualidades legítimas, objetivas, mas também a peculiaridade dos órgãos de percepção humanos (incluindo o pensamento

---

<sup>4</sup> Nesta dissertação, as *ideologias* não serão “entendidas no enganoso uso atual da palavra (como uma consciência antecipadamente falsa da realidade), mas, assim como Marx às determinou no prefácio de *Para a crítica da economia política* [grifo do autor], como formas ‘nas quais os seres humanos se conscientizam desse conflito’ (isto é, daquele que emerge dos fundamentos do ser social) ‘e o combatem’. Essa determinação abrangente de Marx – e esse é o elemento mais importante de sua aplicabilidade – não dá nenhuma resposta unívoca à questão da correção ou da falsidade metodológica e objetiva das ideologias. Ambas são igualmente possíveis na prática. Assim, **as ideologias em nosso caso podem proporcionar tanto uma aproximação do ser quanto um afastamento dele**. [...] Como tais ideologias, especialmente em tempos de crise da sociedade, podem se desenvolver, tornando-se verdadeiras forças espirituais, sua influência na formulação e solução da questão teórica sobre o ser é considerável.” (LUKACS, 2010, p. 38, grifo meu)

imediatos), precisa passar para o plano de fundo, como fenômeno (ou eventualmente até mera aparência) nesse processo de desantropomorfização. **Deixa, desse modo, seu lugar para os momentos realmente existentes em si, e capacita o ser humano a perceber o mundo como ele é em si, independente dele.** Tal domínio da realidade pela práxis humana, tendo como ponto de partida o trabalho, jamais teria existido realmente sem essa **abstração do ser humano à sua própria imediatez.** (LUKÁCS, 2010, p. 61, grifos meus)

Por trás dessas considerações a respeito das relações dialéticas entre subjetividade e objetividade, encontra-se o pressuposto do estudo da *totalidade social*. O MHD é, por definição, não-reducionista: tenta sempre abarcar o máximo de determinantes possível para compreender a fundo as problemáticas estudadas.

Utilizei duas obras fundamentais para entender tal lógica de estudo, ambas do filósofo húngaro Gyorgy Lukács: *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010) e *Introdução à estética marxista* (1978). Embora tenham focos distintos, elas mantêm uma relação de complementaridade. A primeira focaliza o desenvolvimento e as características essenciais do ser social, enquanto tipo de ser distinto de todos os outros seres naturais e animais menos complexos; a segunda compreende as primeiras tentativas de Lukács de elaborar uma teoria estética geral baseada nos pressupostos da teoria marxiana.

Na *Introdução à estética marxista*, por exemplo, Lukács trata detidamente do “núcleo estético” do pensamento de Marx, expondo sua forma dialética tripartite latente: Marx tratou dos assuntos relativos à sociedade contemplando as relações entre as *singularidades* (os indivíduos), as *particularidades* (como as classes sociais, sejam econômicas, culturais, intelectuais, etc.) e a *universalidade* (a humanidade enquanto genericidade). Lukács adota essa dialética tripartite nos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, embora sem expô-la diretamente como ocorre na outra obra citada. Essa dialética será também adotada nesta dissertação.

Alguns corolários devem ser deduzidos do pressuposto da totalidade. O que é válido para explicar a sociedade não necessariamente é válido para explicar o indivíduo, e vice-versa. Assim, no momento em que afirmo no Capítulo 2 que o *trabalho* é uma mediação ineliminável da sociabilidade humana, não significa dizer que cada ser humano individual necessita *trabalhar* no intercâmbio com a natureza para produzir diretamente seu meio de subsistência (as classes dominantes *controlam*, e não *executam*, os processos de trabalho socialmente necessário). Da mesma forma, o que é válido para a espécie (ela precisa se reproduzir biologicamente para existir) não necessariamente vale para cada indivíduo singular (muitos de nós optam por passar a vida sem ter filhos, por exemplo). Nesse sentido, vale a

máxima paradigmática: o todo é maior do que a soma das partes, adquire características próprias, porém só existe por causa destas; ainda, as partes não são explicadas pelos mesmos termos do todo.

Do ponto de vista do estudo da totalidade, observo que a escolha epistemológica acadêmica atual, principalmente no âmbito das ciências humanas e da pesquisa qualitativista, tem sido o estudo das singularidades e das mais limitadas particularidades subjetivistas (notadamente as múltiplas “identidades culturais”), circunscritas em um tempo histórico imediato, em detrimento das particularidades objetivas mais abrangentes e dos fenômenos universais. Esse posicionamento, por vezes, é fruto do desconhecimento de outras teorias epistemológicas; por outras, é uma escolha consciente daqueles que seguem a lógica *reacionária* da chamada “pós-modernidade” e sua crítica às “teorias totalizantes”, com sua negação da existência da dialética aparência-essência, singularidade-universalidade, ou, mais propriamente, entre o sensível imediato e as leis mediatas (WOOD; FOSTER, 1999; TEIXEIRA, 2009). Esse é o ponto de vista do relativismo, que foi alçado à teoria científica apesar de se mostrar, de fato, como uma re-edição contemporânea de filosofias tais como o nominalismo<sup>5</sup>. Concordamos, nesse sentido, com a seguinte crítica de Bourdieu, Chamboredon e Passeron:

Quanto mais as condutas e atitudes estudadas dependerem da conjuntura, tanto mais a pesquisa corre o risco de se limitar a apreender, na conjuntura particular permitida pela situação de enquête, atitudes e opiniões que não têm valor além dos limites de tal situação. Assim, as pesquisas sobre as relações entre as classes e, mais precisamente, sobre o aspecto político de tais relações, estão condenadas quase inevitavelmente a chegar à conclusão do enfraquecimento dos conflitos de classe porque as exigências técnicas às quais elas devem se submeter levam-nas a excluir as situações de crise e, por conseguinte, tornam difícil apreender ou prever as condutas que surgiriam de uma situação de conflito. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, P. 58)

O necessário enfoque dos estudos acadêmicos transforma-se, assim, em um particularismo socialmente conservador na medida em que se nega a efetuar um exame mais amplo e profundo acerca das condições que permitem, estimulam e até mesmo determinam a existência das desigualdades sociais que permeiam as relações entre as diversas singularidades e particularidades. Por isso, do ponto de vista epistemológico adotado no presente trabalho, a negação de um exame mais rigoroso acerca da totalidade social e sua

---

<sup>5</sup> De acordo com o site <http://www.estudantedefilosofia.com.br/doutrinas/nominalismo.php>, “O nominalismo é uma doutrina segundo a qual as idéias gerais, como gêneros ou espécies, não passam de simples nomes, sem realidade fora do espírito ou da mente. A única realidade são os indivíduos e os objetos individualmente considerados”.

relação dialética com as particularidades academicamente focalizadas é prejudicial para a análise verdadeiramente crítica da sociedade e para a transformação de suas estruturas essenciais.

Finalmente, embora alguns autores (DEVECHI; TREVISAN, 2010) considerem o marxismo como pertencente ao paradigma de pesquisa qualitativista, acredito que tal posicionamento seja ingênuo e simplista. Os pressupostos expostos brevemente acima mostram que o MHD se coloca diametralmente oposto a muitas correntes desse paradigma. Como afirma Martins,

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores [representações e fenômenos] em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade [fenomênica] para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p. 13)

Se as discussões até aqui privilegiaram o momento de construção teórica do desenvolvimento da sociedade, apresento como último pressuposto do MHD a perspectiva da Centralidade no Trabalho. A categoria “Trabalho” será mais bem desenvolvida no Capítulo 2 da presente dissertação; entretanto, cabe aqui ressaltar sua importância para o desenvolvimento de toda concepção teórica marxiana. O Trabalho, enquanto mediação entre o homem e a Natureza, é responsável direto pela produção e reprodução da vida social; e, como *protoforma* da atividade humana, “todas as determinações que [...] estão presentes na essência do que é novo no ser social estão contidas *in nuce* no trabalho”, isto é: é a partir dele que surgem as inúmeras *práxis* sociais.

A aparente dicotomia entre a supracitada autonomia relativa da objetividade frente à consciência subjetiva e vice-versa é superada através da mediação exercida pelas diversas formas de *práxis* que se originam do Trabalho. Como afirma Sánchez Vázquez,

[...] os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é em e pela *práxis* –, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da *práxis* humana –, mas também gnoseológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 51)

Ao contrário da tendência atual de super-valorizar o papel do indivíduo, o marxismo se coloca enquanto uma epistemologia essencialmente coletiva e transversal. Preza-se aqui

pela construção e valorização do conhecimento acumulado em diversas áreas do saber e ao longo da história intelectual humana, bem como com a colaboração entre pesquisadores das mais diferentes áreas. Assim, enquanto projeto científico coletivo, o marxismo abrange desde pesquisas focalizadas na psicologia (Lev Vigotski), passando pela lingüística (Bakhtin), pela educação (Demerval Saviani), pela filosofia (Gyorgy Lukacs e Adolfo Sanchez-Vazquez), pela economia (Paul Sweezy), etc.

Destaco, por último, que nos últimos anos vêm crescendo a inserção do marxismo dentro da academia. Vários grupos de pesquisa com essa temática consolidam-se (com destaque para o IMO, Instituto de Pesquisas do Movimento Operário – UECE, e os grupos da UFAL e da UNESP), assim como programas de pós-graduação. Há também um aumento gradativo dos Encontros e Congressos nacionais e regionais da área, com destaque para o EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo) e o EEMEH (Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana), bem como nos periódicos acadêmicos, como as revistas *Crítica Marxista*, *Outubro*, *Arma da Crítica*, entre outras.

#### **4. Ferramentas de pesquisa**

A presente pesquisa é “teórica” no sentido de que não houve investigação empírica e/ou atividades práticas desenvolvidas imediatamente pelo pesquisador (como é o caso em trabalhos do tipo pesquisa-ação, por exemplo). Por conta dos limites de uma pesquisa de mestrado, optei por fazer uma investigação eminentemente bibliográfica, visto que essa

tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Um dos pontos centrais desta pesquisa foi a investigação da produção veiculada pela *Revista da ABEM*. Escolhi este universo porque a produção acadêmica da educação musical no Brasil, por mais recente que seja a consolidação da área, já tem um corpo suficientemente significativo para que ofereça uma visão panorâmica consistente não só do ensino de música nos diversos contextos nacionais, mas das escolhas políticas e epistemológicas dos pesquisadores. Segundo Del Ben (2007, p. 58), “o número de submissões e de artigos publicados, além da representatividade nacional e institucional de seus autores, sinaliza que,

dentre os periódicos científicos brasileiros na área de música, a Revista da Abem é o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país”.

Para oferecer uma nova perspectiva crítica e analítica, é necessário, antes de tudo, apontar os limites das perspectivas que vêm sendo adotadas pela área. Por isso, analisei dentro do universo citado artigos que oferecem críticas à relação entre capitalismo e a educação musical, para poder a partir daí apontar elementos ainda não devidamente analisados pela área, mas que considero fundamentais para inclusive para compreendê-la mais rigorosamente.

Seguindo os pressupostos do MHD, adotei como ferramenta de análise textual a Leitura Imanente. Através dela, considera-se o texto como um indicador da realidade social que precisa ser profundamente estudado para que tanto seu sentido quanto seus determinantes sócio-históricos sejam apreendidos da forma mais ampla possível. Pontualmente, a leitura imanente envolve os seguintes passos:

1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias, conceitos, categorias mais elementares. [...] 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar os seus nódulos mais decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, do mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto, buscando nas suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) Localizando o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, p. 20-21)

A pesquisa incluiu a utilização de categorias formuladas previamente pelos autores que compõe nosso referencial teórico e também a abertura a possíveis novas categorias a partir das particularidades reais da educação musical e dos artigos investigados. Dessa forma, busquei me precaver, de um lado, do esquematismo que força o objeto estudado a teorias apriorísticas, e por outro lado do relativismo ingênuo, por acreditar que as categorias filosóficas, científicas, etc., imanam da própria realidade concreta, não podendo ser entendidas como uma simples operação mental subjetivista.

As categorias que apresento não são estanques. Se, por um lado, elas surgiram a partir de uma revisão ampla e cuidadosa dos artigos analisados, por outro reconheço que possíveis

categorias tenham ficado de fora. Não raramente, cada nova leitura de um mesmo artigo ou grupo de artigos suscita a elaboração de uma nova categoria analítica.

Por fim, embora tenha feito uma contabilização das tendências estudadas, este não foi o foco da dissertação. Mais do que apontar que concepção x é mais presente que y, o foco é fazer análises acerca das concepções mais representativas das críticas ao capital veiculadas pelo periódico.

## CAPÍTULO 2

### **Compreendendo o ser social e a sociedade a partir do materialismo histórico-dialético**

Na primeira seção deste capítulo apresento considerações gerais sobre a história do desenvolvimento do *gênero humano*, compreendida através do materialismo histórico e dialético enquanto história do surgimento e da consolidação de uma forma de interação radicalmente nova dos seres vivos, entre si e com a natureza, e marcada por interesses distintos, não raramente antagônicos, até hoje em disputa para a consolidação de ideais particulares.

Na segunda seção, serão retomadas as categorias apresentadas, porém contextualizadas com a organização social da atualidade, que tem no capitalismo seu modo de produção global.

#### **A formação do ser social**

##### **1. Entre a natureza e a sociedade**

A sociedade de nossos dias é resultado de um longo processo histórico de manipulação, transformação, construção, destruição e reconstrução, processo este levado a cabo pela humanidade desde tempos imemoriáveis. Ao longo da vida, o indivíduo aprende a se adaptar às organizações sociais específicas com toda sua complexa rede de relações e fenômenos que, por um lado, resultaram do desenvolvimento histórico e, por outro, dão início a novos desenvolvimentos – sem necessariamente abandonar prerrogativas e normas sociais tradicionais.

O aprofundamento desse processo de desenvolvimento faz com que a história adquira uma misteriosa névoa a esconder as causas que impulsionam sua evolução, e traz consigo um conjunto de determinações que simplesmente fogem ao controle (e mesmo ao conhecimento) de grande parte das pessoas. Dentro deste panorama, as características particulares do cotidiano facilmente são tidas como atemporais, e passam por um constante processo de naturalização: as coisas são assim, sempre foram assim e continuarão sendo assim indefinidamente.

Tomar tais fenômenos particulares a contextos sócio-históricos específicos por universais e atemporais parece ser uma das primeiras conseqüências de uma existência cujo controle os indivíduos são levados, não se sabe exatamente por quem ou pelo que, a deixar nas mãos invisíveis de entes “abstratos”, isto é, aparentemente desprovidos de existência carnal: a Religião, a Moral, a Política, o Mercado, o Estado, o Capital, a Genética, a História... Diante desse imenso campo de definições possíveis, acabamos por perder a capacidade (ou mesmo a vontade) de definir o que, de fato, vem a ser o *ser humano*.

Proponho aqui recolocar essas questões na pauta de discussão: quais são as nossas características específicas, quais são os fenômenos que regem nosso desenvolvimento histórico, de fato, que condicionam nosso comportamento cotidiano, nossas atitudes, nossos valores?

Lukács afirma que a constituição humana engloba três esferas de existência: “as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade” (LUKÁCS, 2010, p. 35). As duas primeiras constituem-se como naturais, cuja existência é anterior à humanidade, e a terceira nos é específica. As naturezas inorgânicas e orgânicas são governadas pelo *reino da causalidade dada*, ou seja: são em si “prisoneiras” de imperativos naturais, sejam eles físicos, químicos ou biológicos.

Em relação à natureza inorgânica, tal aprisionamento é marcadamente radical, pois a modificação/reprodução dos exemplares singulares de cada tipo de existência particular (compostos químicos inorgânicos como a água, por exemplo) depende única e exclusivamente de forças externas para ocorrerem. O corpo de *cada um dos seres humanos*, resultado de um longo processo de evolução que incorporou tais elementos primitivos (o fato de que em torno de 60% do mesmo ser formado por água exemplifica tal resultado) sofre os impactos das influências externas da mesma forma que todos os tipos de existência física: a gravidade nos prende a Terra, impactos violentos com outros corpos objetivamente existentes danificam o nosso, e, como *tudo que é sólido desmancha no ar*, sofremos o processo de deterioração física com o passar dos anos.

Já a natureza orgânica marca um salto ontológico no reino natural, com o surgimento de um novo tipo de existência. Uma de suas características principais é a capacidade de *reprodução interna*. Isso significa que os próprios exemplares individuais de cada espécie animal são responsáveis diretos pela reprodução da espécie. O surgimento dos animais traz o desenvolvimento de respostas cada vez mais complexas ao meio; eis que começa a surgir a *possibilidade*: as respostas a uma dada situação natural deixam de ser unívocas, e processos subjetivos levam os indivíduos a “optar” pela ação a ser tomada (fugir ou enfrentar uma

ameaça, por exemplo) – embora estas sejam extremamente restritas e permaneçam sempre condicionadas aos fenômenos externos às espécies.

Compartilhamos com outros animais, assim, determinadas necessidades vitais comuns, como a luta pela sobrevivência, a subsistência via alimentação, a reprodução, etc. O senso comum trata tais necessidades através daquela tão popular quanto simplista máxima: os seres vivos nascem, crescem, reproduzem e morrem. Porém, o tipo de relação desenvolvida entre seres vivos e a natureza que os circunda fornece as primeiras indicações da diferença que nos afasta do restante dos animais. Estes últimos são levados a se adaptar passivamente aos efeitos das variações que ocorrem em seu ambiente, para que possam assim satisfazer suas *necessidades naturais*. E isso vale tanto para as espécies particulares quanto para os seus representantes individuais, pois a própria relação interna, isto é, entre os indivíduos de cada espécie, é fruto de necessidades herdadas pelos indivíduos.

Dessa forma, os animais menos complexos são incapazes de, a partir de seus limites naturais, manipularem deliberadamente e em larga escala a natureza ou a si mesmos para, entre outras coisas, se precaver contra uma escassez de alimentos que pode ocorrer após uma catástrofe natural, ou para, em conjunto, superar as limitações individuais e se elevarem ao topo da cadeia alimentar, por maior que seja a fragilidade de seus corpos perante o mais hostil dos ambientes e dos predadores. Da mesma forma que no “reino” inorgânico, qualquer mudança significativa que ocorra em espécies menos desenvolvidas é determinada por forças causais externas, ambientais.

Já a relação entre o homem e a natureza se dá de maneira diametralmente oposta. Na história do desenvolvimento humano, tal passividade cedeu espaço à manipulação ativa e consciente do meio, com o objetivo deliberado de *adaptá-lo às nossas necessidades*. O momento em que as comunidades humanas mais antigas passaram a utilizar o poder de transformar o seu meio de modo a satisfazer suas necessidades vitais mais básicas marca o momento em que ocorre o salto ontológico entre a humanidade e as outras espécies naturais (LESSA, 2005a), isto é, uma mudança qualitativa e estrutural que rompe a dependência passiva à natureza, fundando a nova esfera revolucionária de existência: a do *ser social*.

Evidentemente, isso não equivale a dizer que deixamos de depender da natureza ou que nos livramos de nossas necessidades naturais – muito pelo contrário. O que superamos foi a adaptação *passiva*, desenvolvendo, em seu lugar, a capacidade de adaptação *ativa*. O *ser social* não pode existir sem o intercâmbio com o meio, fonte primária de sua subsistência. Tal intercâmbio tem sido historicamente promovido através da organização em coletividades – desde nossa gênese em grupos isolados até os nossos dias (teoricamente) globalizados. Dessa

forma, o ser humano encontra-se dividido entre as necessidades naturais e suas necessidades sociais; como ambas relacionam-se dialeticamente, constituem o que Lukács denominou de “dupla base do ser social” (2010, p. 42).<sup>6</sup>

Relacionados ao processo de transformação ativa do meio estão dois fenômenos fundamentais para compreender a especificidade do ser social: a autotransformação dos sujeitos através de sua própria ação, por um lado, e a dialética produção/reprodução de *necessidades sociais*, por outro. Ambos os processos, manifestações do que denominaremos de *práxis*, estão relacionados à capacidade dos seres humanos de, após assegurar a reprodução de seu ser natural, criar novos fenômenos e relações sociais que se colocam para além dos imperativos inorgânicos e orgânicos e, assim, fundar na natureza a possibilidade de construção *deliberada* do *reino da liberdade*. No próximo tópico, caracterizarei a *práxis* enquanto categoria genérica, que se faz presente em todas as atividades singularmente humanas para, em seguida, compreender como ocorre o intercâmbio da sociedade com a natureza a fim de garantir a reprodução tanto da espécie, em termos biológicos, quanto do gênero, em termos sociais, explicitando assim a importância ontológica do Trabalho para a formação do ser social.

## 2. A práxis

Bottomore (2001) oferece um breve histórico do desenvolvimento filosófico da categoria *práxis*. Etimologicamente, a palavra nasce na Grécia, utilizada para significar as atividades especificamente humanas; tal sentido filosófico mais preciso foi firmado pioneiramente por Aristóteles, que a estudou em relação às outras duas formas de atividade humanas básicas: a *theoria* e a *poiesis*. Nota-se que para o filósofo grego a *práxis*, isto é, a ação realizada sobre algo, encontra-se em relação dicotômica com a *theoria*, isto é, as abstrações feitas pelo intelecto para compreender a realidade; tal independência relativa entre as duas esferas permaneceu mais ou menos inalterada por vários séculos e correntes do pensamento, que, ainda, perpetuaram o entendimento de que a razão teórica estaria em um patamar superior em comparação com a prática – sendo esta última apenas a aplicação da primeira.

Kant realizará uma análise crítica desses conceitos e sua relação, chegando à conclusão de que a razão pura em si, especulativa, não garante a efetividade da ação prática, e

---

<sup>6</sup> Ainda, segundo o autor: “De outro lado, vê-se que, também aquelas funções do seu ser que permanecem sempre naturalmente fundadas, no curso do desenvolvimento da humanidade se sociabilizam cada vez mais. Basta pensar na nutrição e na sexualidade” (LUKÁCS, 2010, p. 42)

que esta seria portadora de uma razão específica. Com tal distinção, Kant opera a “divisão da filosofia entre teórica e prática” (BOTTOMORE, 2001, p. 292), e inverte a importância entre ambas: a ação prática é alçada a um patamar acima da razão teórica (embora esta possa embasar a primeira).

Hegel, por sua vez, buscou unir dialeticamente ambos os momentos, abandonando a divisão dicotômica entre filosofia teórica e prática em favor de uma filosofia superior que, não desprezando as especificidades de cada fenômeno, objetiva sempre operar uma síntese dialética entre ambos, síntese esta que representaria a superação qualitativa dos limites de cada um. Para este filósofo, de acordo com Bottomore,

Tal como aplicadas ao homem, a teoria e a práxis são dois momentos do espírito finito, na medida em que este é um espírito subjetivo, o homem como indivíduo. A prática individual é superior à teoria, mas nenhuma das duas é “verdadeira”. A verdade da teoria e da práxis é a liberdade, que não pode ser realizada no plano individual, mas somente ao nível da vida social e das instituições sociais, na esfera do “espírito objetivo”. E só pode ser conhecida adequadamente, e portanto completar-se, na esfera do “espírito absoluto”, através da arte, da filosofia e da religião. (BOTTOMORE, 2003, p. 293)

Essa ambicionada filosofia superior, que engloba sinteticamente teoria e prática em favor de uma superação transcendente de ambas, e que acabaria por reconhecer-se como uma filosofia terrena ao abandonar a centralidade do universalismo puramente metafísico, terá em Marx talvez não seu primeiro, mas seguramente seu principal elaborador. Na obra deste autor, a categoria *práxis* torna-se “o conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo” (BOTTOMORE, 2003, p. 293). Esta afirmativa é corroborada numa das mais conhecidas afirmações marxianas, a décima primeira tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535, grifo do autor).

Dentro do referencial marxista, tanto a definição do conceito de práxis quanto sua centralidade filosófica não são unânimes; porém, é de comum acordo que a práxis é um dos elementos principais de diferenciação da humanidade frente às outras esferas de existência. Não adentraremos nos pormenores dessa problemática, nos limitando a utilizar a noção de práxis como suporte para a definição ontológica do ser social.

Dito isto, podemos agora distinguir mais detidamente a singularidade da atividade humana em comparação com a ação das outras espécies. Primeiramente, a *práxis* é uma categoria específica e universal do gênero, isto é: um fenômeno exclusivamente humano e que

define tal generidade, sendo realizado tanto pelas singularidades (indivíduos), quanto pelas particularidades (grupos sociais específicos) e pela universalidade (a humanidade como um todo). Poucos são os fenômenos que alcançam tal abrangência de maneira extensiva e intensiva – a música, por exemplo, se de fato é uma atividade desenvolvida universalmente, pelas diversas culturas humanas, por outro não é necessariamente uma atividade plenamente dominada por cada indivíduo da humanidade.

No sentido marxiano, a práxis é resultado da relação dialética entre dois momentos distintos: o da *teleologia* e o da *causalidade*. A teleologia é o planejamento ideal de um objetivo a ser concretizado. Tal etapa é tida como um dos primeiros fenômenos a demarcar a separação entre o *ser social* e as outras espécies menos desenvolvidas. Para ilustrar tal fato, Marx afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias [sic]. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera (MARX, 1985a, p. 149)

Destacamos que o que o autor julga não é a eficácia do produto final da atividade tanto do ser social quanto do restante dos animais, mas o *processo* através do qual ele (o produto) é objetivado; tal objetivação de algo previamente idealizado corresponde ao momento da causalidade. A *práxis*, então, só ocorre quando os dois momentos estão unidos - do contrário, a teleologia não-concretizada não pode ser mais do que especulação, enquanto que a causalidade não-planejada e *determinada unicamente por eventos objetivos passados* constitui-se como a base da atividade irracional do restante dos animais<sup>7</sup>. Nesse sentido, “os animais produzem movidos apenas por suas necessidades físicas, enquanto o homem produz mesmo quando está livre das necessidades físicas **e só produz verdadeiramente quando libertado destas necessidades**” (MARX, *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 293, grifo meu). Em relação à mencionada diferenciação da determinação temporal, Sánchez Vázquez afirma que os atos propriamente humanos

---

<sup>7</sup> Vale salientar, no entanto, que tal ação não-intencional não é, de forma alguma, estranha aos seres humanos – pois, como discutimos, nós somos também resultado do processo evolutivo animal, e guardamos inclusive a capacidade de ações irracionais e instintivas. A evolução humana não ocorreu por exclusão, e sim por superação via incorporação de várias características primitivas. Acontece que, com o desenvolvimento cada vez mais profundo da práxis humana, nós nos afastamos (sem nunca abandonarmos) nossas características naturais mais básicas. Como afirma Lukács, “as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo”.

não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas do futuro. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 220)

Lukács distingue dois tipos de práxis do ser social: o primeiro é caracterizado por ter um objeto natural como alvo da transformação; o segundo, mais complexo, “tem como objeto a consciência de outros homens”, como afirmam Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes na introdução à obra *Prolegômenos Para Uma Ontologia Do Ser Social* (LUKÁCS, 2010, p. 25). Nos próximos dois tópicos, trataremos sucessivamente de ambos.

## **2.1 Trabalho: o fundamento ontológico do ser social**

O trabalho – a produção – é o que eleva o homem sobre a natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste propriamente sua autoprodução (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 128)

Entendendo a práxis como uma categoria genérica, que se faz presente em todas as atividades singularmente humanas, irei agora especificar algumas de suas manifestações. A primeira a ser analisada será o *Trabalho*, que, por fornecer as bases materiais para que as outras atividades humanas possam existir e se desenvolver, adquire importância central na discussão. Adotei, para tanto, a conceitualização clássica proposta na teoria marxiana, distinta do senso comum que o utiliza como sinônimo de profissão, ou seja, de *trabalho assalariado*, forma esta específica ao capitalismo e da qual iremos tratar ainda neste capítulo, no tópico sobre o Capital.

O *Trabalho*, considerado por Lukács como a “primeira práxis” (2010, p. 74), é, antes de tudo, “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o próprio homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1985a, p. 149) – transformando dialeticamente, a partir desse processo, tanto as objetividades naturais quanto os indivíduos que o realizam e a própria sociedade.

Esse metabolismo social com a natureza, enquanto processo fundante e base de reprodução do ser social, é um fenômeno sem o qual as outras práxis não podem ser plenamente desenvolvidas, em qualquer grupo social, pois é através dele que garantimos a produção dos meios que atendem à nossa sobrevivência. Referimo-nos aqui, em primeiro lugar, à satisfação de nossas necessidades mais básicas, cuja consequência imediata é precisamente a reprodução biológica da espécie: adaptamos intencionalmente as terras à

produção agrícola, ao pasto, etc., a fim de cultivar nossos alimentos; da natureza, retiramos ainda os materiais para a construção de moradias, para a produção de medicamentos, e assim por diante.

Evidentemente, o Trabalho é também a fonte dos inúmeros produtos utilizados pelas demais práxis: todo acadêmico necessita de meios para divulgar amplamente seus estudos e pesquisas (livros, revistas, computadores, internet, etc.); todo músico necessita de meios para divulgar seu trabalho (gravações, *songbooks*, espaços adequados para performance, etc.), além do que todo instrumentista necessita de um instrumento musical *realmente existente* e externo à seu corpo (com exceção de cantores, daqueles que desenvolvem trabalho com percussão corporal, etc).

Em termos estruturais, segundo Lessa, o Trabalho é formado pelas seguintes categorias: “a *teleologia*, a *causalidade*, a *objetivação*, a *exteriorização* (*Entäusserung*) e, com as devidas e cuidadosas mediações, a *alienação* (*Entfremdung*)” (LESSA, 2005b, p. 44, grifos do autor). Como já vimos, teleologia e causalidade são os momentos característicos da práxis; as outras três categorias são momentos decisivos do Trabalho (LESSA, 2005b).

A *objetivação* diz respeito à transformação das objetividades naturais em si, ou seja: é através desse processo que o ser social busca conscientemente transformar a Natureza com vistas a atender suas necessidades. Assim, ao modificar o objeto, a sua forma original, natural, com um mínimo de compreensão de sua legalidade (de suas características imanentes, limitações estruturais químicas, físicas, biológicas etc.), cria algo que inexistia na natureza até então, algo que necessitou da intervenção humana para existir (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007; LUKÁCS, 2010;). O Trabalho traduz concretamente a capacidade essencialmente humana de “trazer à vida processos causais” (LUKÁCS, 2010, p. 43-44).

Dotamos essas objetividades resultantes, que seriam inexistentes sem a intervenção humana, de *valores de uso*. Tal denominação é importante na medida em que esta não é a única forma de *valor* desenvolvida pelo ser humano (que inclui outros tipos como os valores de troca, valores éticos, morais, estéticos, compartilhados por um pequeno ou grande número de indivíduos, etc.); é, entretanto, a primeira forma de valor, e permanece sendo a mais básica.

A *exteriorização* diz respeito à complexificação dos processos de Trabalho específicos, como eles se manifestam fenomenicamente, e à possibilidade de que tais processos sejam apropriados por outros seres humanos. Além de transformar as objetividades naturais, através do Trabalho o próprio ser social se auto-modifica. Quando Marx reflete sobre esse tema n’*O Capital*, parte do princípio de que todo ser humano tem, *potencialmente*,

capacidade de realizar as mesmas atividades desenvolvidas por qualquer outro ser humano<sup>8</sup>, de acordo com o dado nível de desenvolvimento individual e social. É nesse sentido que o autor afirma: “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio”<sup>9</sup> (MARX, 1985a, p. 149).

Tal afirmação, que dentro do contexto da obra citada refere-se especificamente ao Trabalho, pode e deve ser generalizada para todas as formas de práxis social (braçais, intelectuais, artísticas, científicas, filosóficas, etc.). O domínio de novas práxis, que se apresentam dessa forma ao ponto de vista subjetivo, mas que já foram desenvolvidas na objetividade social, é sempre revolucionário para o ser social singular.

A categoria de *alienação* do Trabalho deve ser entendida para além de sua significação *política*, normalmente adotada pelo senso comum (indivíduo alienado seria aquele impedido – por si ou por outros – de participar da vida política), pela economia vulgar (a apropriação privada de mercadorias criadas socialmente) ou pelo sistema legislativo (ou expropriação punitiva de bens). A alienação, no sentido marxiano do termo, é entendida a partir do ponto de vista dos produtores, referindo-se essencialmente ao processo de estranhamento entre esses e sua própria força de trabalho, e é fruto direto da histórica divisão da sociedade em classes antagônicas. Bottomore assim resume essa categoria:

No sentido em que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2], [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). (BOTTOMORE, 2001, p. 5)

Lukács afirma que o Trabalho é “fundamento ontológico de toda práxis social” (2010, p. 45). Dada sua importância, “[...] todas as outras dimensões sociais [...] mantêm com ele

<sup>8</sup> Tal discussão é um momento necessário de abstração dentro do contexto da obra citada, e de nossa própria dissertação, e desconsidera apenas momentaneamente as complexas relações sociais e valores culturais que acabam por caracterizar as especificidades singulares individuais e grupais, suas capacidades, facilidades e dificuldades de aprendizado, suas preferências em relação a uma ou outra forma de práxis, etc.

<sup>9</sup> Lembrando que Marx, na 6ª tese sobre Feuerbach, afirma que a natureza humana, ou seja, a essência humana “não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534). As “potências nela adormecidas” referem-se, portanto, não a habilidades biologicamente inatas ou postas por algum tipo de teleologia metafísica, e sim socialmente desenvolvidas.

uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir.” (TONET, 2008, p. 5). A garantia de satisfação das necessidades humanas mais básicas, através do domínio do meio possibilitado pelo desenvolvimento do Trabalho, abre um espaço cada vez maior para que os seres humanos possam *criar suas próprias necessidades*, que se situam para além das necessidades vitais mais urgentes. E, junto com essas necessidades, surgem também novos desenvolvimentos da práxis.

As novas práxis são umbilicalmente dependentes não apenas dos frutos do Trabalho, mas da forma como cada sociedade organiza seu modo de produção. Portanto, a partir do momento em que o desenvolvimento social leva à possibilidade de criar um cabedal cada vez mais rico e complexo de práxis sociais, ela potencializa a gestação de individualidades igualmente cada vez mais ricas e complexas.

## **2.2 A complexificação do ser social: o surgimento de novas práxis e o advento da “necessidade social”**

Entre essas novas práxis, temos a economia, a política, as religiões, a filosofia, a ciência, as artes e a educação. Estas passam a exercer a função de mediadoras das relações dos indivíduos e grupos entre si, para além do metabolismo com a Natureza – chegando, posteriormente, a assumir “papel preponderante na dinâmica do processo social” (LUKÁCS, 2010, p. 25). Nas palavras de Sánchez Vázquez, “O homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades” (2007, p. 127).

Sendo complexificações da práxis humana genérica, todas as atividades incorporam os momentos de teleologia e causalidade que as caracterizam enquanto tal. Mas também, justamente por serem complexificações, elas possuem novos momentos e características, o que as tornam irredutíveis à práxis genérica. Como expus anteriormente, o Trabalho, por exemplo, apresenta pelo menos três características novas, e lida essencialmente com o intercâmbio sociedade - Natureza.

Já uma práxis como a atividade musical incorpora tanto os momentos de teleologia e causalidade quanto os momentos de objetivação, exteriorização e alienação próprios do Trabalho, além de apresentar características peculiares. O ser social, através da música, cria legalidades causais que determinarão relações específicas entre determinados sons. Consideremos o seguinte: o processo de composição musical requer um planejamento (teleologia) de algo que satisfaça à necessidade social de produção cultural de seus criadores (causalidade); estes precisam objetivar seu projeto de alguma forma (através das

performances, de grafias, gravações etc.), possibilitando sua transmissão a outros indivíduos, que podem desempenhar tanto o papel de ouvintes quanto de participantes ativos da produção e/ou de executantes específicos das obras; nesse momento de concretização do projeto, ocorre concomitantemente a sua exteriorização, ou seja, tanto a obra musical quanto o processo de sua composição, sua lógica estilística, seu conteúdo ideológico, etc., deixam de pertencer à mente do indivíduo, para pertencer à produção musical histórica da humanidade; já a alienação se mostra de várias formas, como quando a atividade do criador visa atender tão somente a uma demanda externa, com o primeiro sendo dominado pela sua criação (como é o caso de músicos que vendem sua força de trabalho à indústria fonográfica como meio de sustento, tendo que obedecer rigorosamente a uma série de determinações mercadológicas).

Estas categorias da práxis musical foram originadas por outras práxis. Evidentemente, a criação musical envolve características ontológicas próprias, das quais me limito a apontar três de particular importância: em primeiro lugar, ela é uma produção da e voltada para a humanidade, ou seja, uma práxis essencialmente social, uma mediação entre seres sociais; em segundo lugar, sua atividade utiliza uma matéria-prima bastante específica, o som; em terceiro lugar, a música apenas se concretiza enquanto tal, ou seja, distingue-se de outras práxis no momento em que deixa de ser uma forma de comunicação imediata, pragmática (como a linguagem verbal cotidiana), composta por um conjunto sintático e semântico com um sentido mais ou menos restrito apontando para fatores externos a si, e adquire uma forte conotação tanto polissêmica (dependente das vivências particulares de seus criadores e apreciadores) quanto contraditoriamente auto-referencial, abstraída da função de unívoca referencialidade, atingindo assim um significativo grau de abstração perante fenômenos concretos. Isso não significa, evidentemente, que a música seja uma práxis completamente independente dos fatores sociais sobre os quais é produzida; apenas que tais fatores não se tornam aparentes de maneira tão simples e direta, sendo necessários estudos aprofundados para captar as determinações externas do fenômeno.

É de fundamental importância enfatizar que as manifestações da práxis estiveram e permanecem potencialmente interconectadas. A ciência produz conhecimentos cada vez mais profundos e precisos sobre a Natureza, potencializando a produção do Trabalho; os produtos deste adquirem um progressivo avanço, com revoluções tecnológicas sucedendo-se ininterruptamente (principalmente nos últimos dois séculos, a partir do marco da Revolução Industrial inglesa) e possibilitando o aumento quantitativo e/ou qualitativo da produção; a economia e a política, por sua vez, têm desempenhado historicamente papel central no tocante à organização do Trabalho e distribuição social dos valores de uso (e criação de outras formas

de valor); a Arte *enriquece o e é enriquecida pelo* desenvolvimento da percepção do ser social acerca de seu meio natural e social, sendo ao mesmo tempo uma das práxis essenciais ao auto-conhecimento do gênero e à humanização de nossos sentidos naturais; e a educação é a práxis por excelência para a transmissão dos fazeres e saberes históricos particulares e universais para os indivíduos singulares.

Com base em toda essa crescente complexificação funda-se o mundo social, ontologicamente distinto de tudo o que existia na natureza até então, e cuja reprodução é levada a cabo não pela evolução biológica, pelas “mãos invisíveis” das leis naturais, mas pela atividade do próprio ser social. Porém, tal atividade é permeada por um conjunto significativo de relações complexas e contradições.

Primeiramente, embora a práxis humana individual tenha motivações mais ou menos conscientes, a práxis social não pode ser reduzida de maneira unívoca às intenções individuais ou mesmo grupais. Sociedades complexas se estruturam de tal maneira que adquirem dinâmicas próprias, e o conjunto das atividades de seus indivíduos acaba por criar “leis” sociais (no sentido científico) que atuam com relativa independência frente às ações pontuais de cada ser social. Estes necessitam atender, além da reprodução e preservação de seu ser natural, a uma série de problemas postos pela complexidade social, como prover o sustento familiar, exercer uma atividade profissional, participar de atividades de lazer, arcar com compromissos políticos, religiosos, etc.

Além disso, como cada modo de produção vem dividindo a humanidade em grupos que se contrapõem antagonicamente, alguns destes – as classes dominantes – possuem poder para sufocar reivindicações e possíveis conquistas progressistas de grupos dominados, e tais relações compreendem não apenas a dinâmica interna de cada grupo específico, mas, cada vez mais, a totalidade do gênero. Todos estes fatos indicam que o processo de mudança social depende de uma multiplicidade de fatores para que seja concretizado. Como exemplifica Sánchez Vázquez,

As relações de produção, por exemplo, são relações que os homens contraem independentemente de sua vontade e de sua consciência. Isto é, são produzidas pelos homens como produtos seus não-intencionais. O progresso histórico se caracterizará, entre outras coisas, por uma superação dessa não-intencionalidade. (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 221).

Por conta do relativo estado de isolamento a nível global, cada grupo social acabou por desenvolver inúmeras formas específicas de práxis a fim de satisfazer suas necessidades naturais e humanas, com tais formas encontrando uma barreira material (o isolamento

recíproco) que as impediam de serem apropriadas universalmente. É interessante notar que muitas dessas formas específicas são respostas a necessidades tanto transhistóricas quanto transculturais: desde o fazer material mais básico, como no caso do intercâmbio metabólico com a Natureza, até um fenômeno como a música, amplamente reconhecido como universal (embora a estruturação da “linguagem” varie de cultura para cultura).

Além de práxis específicas e formas diferenciadas de se levar a cabo as mesmas atividades, e relacionadas a estas de forma dialética, são desenvolvidas também representações e valorações culturais (subjetivas e objetivas) que exercem força tanto positiva quanto negativa para a formação e a transformação dos seres sociais.

O estudo de cada cultura específica deve ser relacionado com a totalidade do gênero, pois só assim podem ser desvendadas as inúmeras possibilidades de realização da práxis, e também para que sejam evidenciadas as bases desiguais sobre as quais as sociedades se desenvolvem, e que fundamentam tanto os intercâmbios harmônicos quanto também, e principalmente, os encontros violentos e processos de aculturação impositivos.

Finalmente, considero que a possibilidade de contato sincrônico entre os inúmeros grupos sociais particulares é fato recente, cuja realização pertence às últimas décadas do século XX. Evidentemente, ao longo dos últimos séculos poucos grupos sociais permaneceram completamente isolados; trocas culturais (ou seja, de valores e formas específicas a cada grupo de desempenhar, inclusive, às mesmas práxis) sempre ocorreram – através de intercâmbios mais ou menos harmônicos, trocas comerciais, guerras imperialistas, conquistas coloniais, etc. Porém, apenas agora “cada cantinho do mundo” interconecta-se com os outros existentes, sob o julgo despótico do capitalismo.

A crescente riqueza de práxis e ideias fundamentam a formação de algo específico de nosso gênero, a *individualidade humana*. Os exemplares singulares das outras espécies compartilham naturalmente as mesmas características que definem seus pares, nos sendo possível generalizar de maneira bastante abrangente comportamentos e respostas similares ao meio. Entretanto, “o modo fenomênico, o órgão dessa nova forma de reprodução dos seres humanos tornada social, é seu modo de ser como individualidades” (LUKÁCS, 2010, p. 94), individualidades estas que se colocam para além das características essenciais mais básicas, sendo irredutíveis às mesmas. Ainda de acordo com Lukács,

Esse processo [de complexificação do ser social via desenvolvimentos das práxis], que se desenrola objetiva e subjetivamente, em constante interação entre objetividade e subjetividade, faz surgir as bases ontológicas, das quais a singularidade do ser humano, ainda em muitos aspectos meramente

natural, pode adquirir aos poucos caráter de individualidade (social, possível apenas na sociabilidade). (LUKACS, 2010, p. 82)

Tanto a formação de indivíduos quanto a reprodução do gênero têm como base primária e fundante o Trabalho, ou seja, o metabolismo humano junto à Natureza. Entretanto, para além do Trabalho, outras instâncias atuam de maneira particular para a (re)produção do ser social e dos contextos sócio-históricos específicos; de especial importância, temos a práxis educativa, da qual tratarei no próximo tópico.

### **2.3 A Educação na base da formação do ser social**

A Educação é, junto com a práxis genérica e o Trabalho, elemento primordial na ontologia do ser social, condição *sine qua non* para a auto-(re)produção do gênero. Para entender a especificidade da práxis educativa, bem como seus limites, é necessário levar em consideração que esta se caracteriza como atividade mediadora entre as singularidades (os indivíduos), as particularidades do contexto em que vivem e a universalidade (o gênero humano). Constitui-se também como uma práxis “transversal”, isto é, que perpassa todas as demais atividades, na medida em que estas necessariamente se desenvolvem socialmente e que precisam ser tanto transmitidas quanto apropriadas. Nas palavras de Costa,

a reprodução do ser social, sua continuidade, exige um tipo de mediação responsável por expressar na subjetividade do indivíduo os patamares históricos do gênero humano. Devido à descontinuidade entre gênero e indivíduos, a reprodução do ser social exige uma mediação particularizadora entre generidade e individualidade, que numa dialética de transmissão/apropriação processe a continuidade do ser social de geração a geração e do universal para o particular. Tal mediação, própria da reprodução social, é a educação (COSTA, 2007, p. 132).

É através da união dialética de seus parâmetros característicos, o *ensino* e a *aprendizagem*, que os conhecimentos (teóricos, práticos, valorativos, éticos, estéticos, etc.) necessários à realização das práxis são transmitidos, ao mesmo tempo em que é possibilitada a interiorização das necessidades humanas historicamente constituídas. Neste primeiro momento, irei me referir à educação da forma mais ampla possível, ou seja, no sentido de que todo ser social tem a capacidade de ensinar e aprender, e de que o processo educacional à priori independe de espaços específicos para ser realizado. Assim, pais, amigos, cientistas, músicos, trabalhadores etc. acabam sendo professores de certa forma, embora não portem diploma formal de licenciados.

Do ponto de vista de quem aprende, o conhecimento transmitido<sup>10</sup> se mostra de duas maneiras: ou como algo novo, até então desconhecido, que necessita ser apropriado, ou como algo que, embora já conhecido, necessita ser re-estruturado para se tornar mais coerente, embasado e sistematizado. A reprodução objetiva do aprendido é o critério geral de efetividade educacional (seja reproduzindo um determinado tipo de conhecimento, comportamento, valor, idéia, ideologia, etc., seja colocando em prática um fazer adquirido).

Apesar da referida dupla forma pela qual os conhecimentos se apresentam ao sujeito, os mesmos já se encontram elaborados socialmente, mais ou menos sistematizados, dotados de valores e minimamente apropriados por quem ensina. Tal fato aponta para o papel fundamentalmente reprodutivo (em relação ao conhecimento) da educação. Como não podemos deixar de enfatizar, o que será reproduzido não se constitui como simples conhecimento consensual, independente das valorações dadas aos mesmos pelos indivíduos e grupos particulares.

Isso porque, embora a educação seja uma práxis que perpassa as outras atividades humanas, ela não ocorre de forma neutra, em um vácuo social: é determinada pelas ideologias circunscritas aos contextos particulares em que se realiza. Todo sujeito que ensina é formado a partir das contradições e antagonismos particulares de seu tempo histórico, educando de acordo com pressupostos e objetivos mais ou menos conscientes, que embasam desde a forma como transmitem os conhecimentos até as valorações que imputam aos mesmos. Como afirma Marx, “a doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Em suma, “o discurso pedagógico é sempre social [...] Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados” (MANACORDA, 2006, p. 6).

Por isso, embora de modo geral a educação exerça esse papel ontológico de reprodução da sociedade, determinados conhecimentos embasam uma práxis reprodutiva de uma organização social específica, enquanto outros uma práxis que ambiciona a sua transformação. Nesse sentido, do ponto de vista político-ideológico, o ato de educar guarda elementos tanto positivos quanto negativos, isto é, conservadores ou revolucionários, a depender dos condicionantes sociais de cada contexto e suas possibilidades de transformação.

---

<sup>10</sup> Embora possam ocorrer sincronicamente, é necessário enfatizar a diferença entre educação, como transmissão de saberes historicamente já consolidados, e produção de novos saberes, momento que pertence a outras práxis como a científica, a artística, a filosófica, e assim por diante.

Historicamente, a educação desempenha o papel revolucionário na medida em que cumpra o objetivo da formação humana dos indivíduos, contribuindo para afastar a ameaça da auto-alienação e possibilitando, assim, que estes se reconheçam como seres sociais pertencentes a um gênero universal que desenvolve as próprias capacidades – capacidades estas plenamente possíveis, embora em graus variados de facilidade ou dificuldade de aprendizado, de serem apropriadas por cada sujeito singular. E é mais reacionária na medida em que forma os indivíduos a se acomodar acriticamente a circunstâncias contextuais singulares, alienando-o de sua identidade humana mais ampla em favor de particularidades mistificadas, tais como nacionalidade, religião, sexo, cor da pele, classe social, etnia, unilateralidade de aplicação das suas forças criativas (formação de especialistas), etc.

Cada contexto histórico encerra em si possibilidades específicas de avanço na formação humana dos sujeitos. Identificadas algumas das características singulares da educação, seus limites e seu papel ontológico perante a formação do ser social, investigaremos algumas de suas manifestações e funções contingenciais.

Nas organizações sociais mais antigas, nas quais os indivíduos executam diretamente o intercâmbio com a natureza para satisfação das necessidades comuns do grupo, a educação se confunde com o processo de produção em si: na medida em que se produz, transmite-se o conhecimento necessário à atividade específica. Em outras palavras, a época em que o homem se relacionava com a natureza para produzir valores de uso que atendessem às suas necessidades imediatas fundou uma educação de igual caráter imediato; o conhecimento transmitido através da educação era o conhecimento prático e imediatamente útil, aplicável. Este tipo de educação, a primeira a existir, perdura até hoje, conhecida pela alcunha de “educação informal”.

A forma social mais sistemática da educação, conhecida como escolar, nasceu e desenvolveu-se a partir do momento em que, com a crescente divisão do trabalho nas sociedades pré-capitalistas e o concomitante surgimento de organizações produtivas hierárquicas (trataremos deste tema posteriormente, ainda neste capítulo), as classes sociais dominantes, por não exercerem a função de transformar imediatamente a natureza através do Trabalho, tiveram a oportunidade de criar espaço e momento próprios para a transmissão e apropriação de conhecimento. Em tais sociedades, o ensino nas instituições limitava-se aos filhos das elites, fossem elas políticas (cidadãos Greco-romanos), feudais (na Idade Média) ou aristocratas (no monarquismo), que passavam a receber um tipo de conhecimento qualitativamente distinto daquele que era disponibilizado para as classes trabalhadoras.

Justamente por ser elitista, segundo Saviani (2003b, p. 95) a educação escolar desse período aparecia como “complementar e secundária”.

Aos grupos encarregados de exercer a função diretamente transformadora, foi destinado outro tipo de educação. Em relação à essa maioria, a “modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam” (SAVIANI, 2003b, p. 95).

Por sua vez, a necessidade de se democratizar o acesso à educação escolar foi produto específico da expansão do capitalismo e da revolução burguesa frente à superada sociedade feudal. Na medida em que estava sendo articulado um modo de produção que exigia um grau de conhecimento por parte do indivíduo-trabalhador distinto daquele que ele possuía em outras eras, ocorreu a necessidade de expandir o número de instituições dentro das quais ele – o novo trabalhador – seria formado, cuidando-se para que estas instituições respeitassem os interesses dos grupos dominantes. Igualmente também foi determinada a oferta de um conjunto de conhecimentos limitados às fronteiras da imperiosa manipulação da consciência sobre os determinantes que forjam o real. Então, “a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (SAVIANI, 2003b, p. 96).

A revolução burguesa trouxe consigo o ideal da democracia plena, isto é, o sistema político aonde todos os cidadãos teriam formalmente (dos pontos de vista político e jurídico) direitos e deveres iguais para viver nas cidades, e “liberdade” para vender sua força de trabalho para quem desejassem e, teoricamente, da forma como bem entendessem. Entretanto, como argumentarei no tópico sobre o Capital, por se basear não na realidade, mas numa idealização formalista desta, este “acesso democrático” não ultrapassa os limites ordenados pelo sistema social burguês. Assim,

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. [...] Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não pode se realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele. (DUARTE, 2009, p. 7)

Todos estes fatos comprovam que a educação é práxis essencial para a formação da *individualidade humana*. Os indivíduos “produzidos” por cada tempo histórico são diferenciados por uma crescente variedade de necessidades sociais e de formas de se relacionar uns com os outros, peculiaridades estas transmitidas entre as gerações através da práxis educativa. Mas a totalidade social de cada contexto sócio-histórico, dentro das limitações de cada era determina parâmetros específicos (contraditórios, muitas vezes antagônicos) a serem retransmitidos através da educação. Dessa forma, se, por um lado, na relação entre singularidades-particularidades-universalidade ocorrem influências mútuas, por outro o *momento predominante* encontra-se nas esferas objetivas (particularidades e universalidade). Segundo Lukács,

A individualidade do ser humano em circunstância alguma pode ser uma qualidade originária, inata a ele, mas resultado de um longo processo de sociabilização da vida social do ser humano, um momento de seu desenvolvimento social, que só conseguimos tornar compreensível, tanto na qualidade do ser como nas possibilidades em perspectiva, partindo da história de sua verdadeira essência. A gênese sócio-historicamente determinada da individualidade humana deve por isso ser energeticamente colocada no centro de tais análises, porque tanto a ciência social como a filosofia da sociedade burguesa tendem a ver, na individualidade, uma categoria central do ser humano como fundamento de tudo, que não necessita de nenhuma dedução (LUKÁCS, 2010, p. 102)

\*\*\*

Marx caracteriza o período histórico em que impera a alienação e a organização social hierárquica como pré-história da humanidade, enquadrando, inclusive, nossa própria época. A verdadeira história da humanidade apenas pode ter início a partir do rompimento radical para com o domínio classista, a auto-alienação humana e a incapacidade da sociedade de se auto-determinar. Neste período, a educação da maioria está condenada à transmissão de conhecimentos produzidos por grupos sociais *particulares*, sendo que apenas uns poucos indivíduos tem a possibilidade de dispor de uma educação minimamente universalista.

Atualmente, os limites materiais colocados pelo capitalismo emperram a realização de uma educação humana plena e, por tabela, a formação generalizada de sujeitos em direto contato com a sua generidade. Como a sociedade é caracterizada, em seus fundamentos, através da forma como organiza o Trabalho, a Educação e suas demais práxis, ou seja, através da forma como produz, como distribui essa produção, como potencializa a formação humana e assim por diante, descrevo no próximo tópico as peculiaridades do Capital e de sua mais recente encarnação, o modo de produção capitalista, identificando os desafios colocados à formação plena dos indivíduos, ao livre desenvolvimento das práxis e da educação.

## O Capital

### 1. O desenvolvimento histórico dos modos de produção

Em sua gênese, o *ser social* esteve tão subjugado às leis naturais quanto os outros animais. As intempéries que se abatiam sobre os relativamente isolados grupos humanos significavam necessariamente períodos conturbados de escassez, e a presença de animais predadores maiores e mais fortes representava uma verdadeira ameaça a sobrevivência não só do indivíduo, mas de toda a espécie.

O domínio da natureza se colocou, assim, como uma necessidade primária da humanidade. As civilizações só puderam surgir a partir do momento em que os indivíduos conseguiram se organizar a ponto de garantir um mínimo de estabilidade para suprir suas necessidades vitais mais básicas. Daí a importância fundamental de manifestações do Trabalho tais como a agricultura e a pecuária, que extinguiram a necessidade do nomadismo e permitiram que comunidades inteiras pudessem se desenvolver em locais específicos; e a engenharia, que forneceu as bases para a produção desde habitações adaptadas às singularidades de cada ambiente até construções colossais, como os aquedutos e sistemas de irrigação desenvolvidos em civilizações tão antigas quanto a inca, a romana, a indiana, a persa, a egípcia, etc.

Como afirmei anteriormente, a partir do momento em que o atendimento às necessidades básicas é minimamente garantido, as necessidades humanas históricas podem desenvolver-se e, mais importante, potencializar-se, revolucionando constantemente a própria natureza da humanidade; o Trabalho, evidentemente, também se volta ao atendimento das mesmas. A produção arquitetônica, por exemplo, já desde a antiguidade passa a atender necessidades culturais: as pirâmides egípcias, que eram gigantescos mausoléus; o Coliseu romano, um anfiteatro que recebia desde eventos esportivos e artísticos até as sangrentas batalhas dos gladiadores; os templos maias, aonde ocorriam diversos rituais religiosos, etc. Se pensarmos no artesanato, talvez a forma mais antiga de Trabalho, podemos retroceder a tempos ainda mais longínquos: as pinturas mais antigas descobertas até hoje datam de pelo menos 290.000 anos antes de Cristo, e foram encontradas em Bhimbetka, situada na atual região central da Índia; a escultura mais antiga, conhecida como *Venus de Berekhat Ram*, data de pelo menos 230.000 anos antes de Cristo<sup>11</sup>; por fim, o instrumento musical mais antigo foi

---

<sup>11</sup> Informações retiradas do site <http://www.visual-arts-cork.com/earliest-art.htm>.

encontrado na caverna Hohle Fels, no território atual da Alemanha, que data de aproximadamente 35.000 anos atrás<sup>12</sup>.

Referi-me até aqui aos produtos, isto é, aos resultados finais do trabalho. Estes encerram em si um *quantum* de Trabalho realizado socialmente, que, por sua vez, *utiliza-se de e se desenvolve através de* diferentes meios de produção, os quais englobam as matérias-primas utilizadas, as ferramentas (a funcionar como extensões do corpo humano, ampliando a práxis para além de seus limites naturais) e os edifícios construídos para abrigar especificamente o processo de trabalho (como, por exemplo, as fábricas).

Simultaneamente a estes fundamentos materiais desenvolve-se uma intrincada rede de relações sociais. Do ponto de vista da produção, dos primeiros agrupamentos humanos até nosso atual patamar de organização ocorre um processo de fragmentação progressiva do Trabalho circunscrito a pequenas comunidades e sua conseqüente (re)estruturação em níveis sociais cada vez mais abrangentes. As formas históricas específicas de organização do processo de Trabalho – a divisão hierárquica das funções dos sujeitos envolvidos, os meios de produção adotados, seus fins, suas objetivações, a distribuição social dos produtos – são denominadas de *modos de produção*, e estes colocam os limites, em última instância, do desenvolvimento de cada época:

Para a humanidade, o processo de desenvolvimento, que comentamos antes, repousa, em contrapartida, precisamente sobre a transformação das formas essenciais ontológicas do gênero humano, que nesse processo se mantém como tal e ao mesmo tempo se desenvolve para um nível superior. As forças motrizes de última instância dessa tendência a um nível de desenvolvimento superior são aqui também **a economia, o modo de reprodução social do ser social**. Mas, enquanto os desenvolvimentos biológicos se realizam diretamente nos exemplares individuais dos gêneros, **não executados por eles**, mas neles, um desenvolvimento do processo econômico **só pode ser realizado por pores teleológicos dos seres humanos** (imediatamente, mas imediatamente apenas pelos indivíduos, os exemplares do gênero). (LUKÁCS, 2010, p. 88, grifos meus)

A partir do momento em que os modos de produção deixam de ser controlados igualitariamente pela comunidade, como ocorreu nos tempos de comunismo primitivo, e são tomados como propriedade por uma parcela da sociedade, grupos restritos passam a elaborar (ou no mínimo influenciar determinantemente) as regras aceitáveis de conduta, visando sempre à promoção da harmonia e da ordem social, elemento fundamental para a reprodução dos sistemas sociais vigentes em cada período.

---

<sup>12</sup> Informação retirada do site <http://www.nytimes.com/2009/06/25/science/25flute.html>.

Tais grupos restritos são as *classes dominantes*, ou seja, que controlam os meios e, por tabela, os diversos modos de produção ao longo da história: os aristocratas romanos (grandes proprietários de terra e escravocratas, legisladores, etc.), as oligarquias e a nobreza feudais; a burguesia capitalista. Tal domínio teve como consequência o desenvolvimento da *propriedade privada*, um tipo de propriedade distinta da propriedade comunal primitiva.

A organização dos modos de produção, por sua vez, evoluiu a ponto de desenvolver uma categoria hoje já universalizada e, ao mesmo tempo, ideologicamente a-historicizada e naturalizada pelos apologistas do sistema: o *Capital*. Segundo Marx, o Capital

não é uma coisa, mas determinada relação de produção social, pertencente a determinada formação sócio-histórica que se representa numa coisa e dá um caráter especificamente social a essa coisa. O capital não é a soma dos meios de produção materiais e produzidos. O capital são os meios de produção transformados em capital, que, em si, são tão pouco capital quanto ouro ou prata são, em si, dinheiro. São os meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos autonomizados em relação à força de trabalho viva e às condições de atividade exatamente dessa força de trabalho, que são personificados no capital por meio dessa oposição. (MARX, 1986, p. 269)

Ou seja, na obra marxiana, *Capital* se refere não a coisas, objetos, materiais, etc., e sim a uma relação social que, escondida por trás das mercadorias empiricamente postas (suas “manifestações simbólicas”, por assim dizer), desenvolve-se a partir da exploração do homem pelo homem. Embora o Capital não tenha surgido no capitalismo, sendo anterior ao mesmo, apenas neste é transformado em fundamento produtivo social, constituindo-se como sua principal força motriz.

Sendo o capitalismo o mais atual dos modos de produção, quais são as características gerais da organização do trabalho sob sua égide? Como isto determina a formação de uma sociabilidade fundida com a lógica do capital? É o que veremos no próximo tópico.

## **2. A estrutura do capitalismo e suas contradições internas**

O capitalismo será entendido aqui como a “primeira sociedade acima de tudo social, em que o desenvolvimento das forças produtivas estimulado pela sua colocação consciente assume medidas cada vez mais dominantes” (LUKACS, 2010, p. 62). Apenas com o surgimento desse tipo de organização social os teóricos sociais, entre eles Marx, puderam desvendar os fundamentos sociais da ontologia humana, ao mesmo tempo em que as leis do desenvolvimento sócio-econômico e suas características tiveram suas bases históricas reveladas.

O desenvolvimento do capitalismo forneceu as provas empíricas necessárias à superação racional das concepções embasadas em alguma noção de determinação metafísica da práxis, isto é, a possibilidade real da superação da idéia de que cada ser social nasce predestinado por alguma força ou entidade metafísica a aplicar suas potencias criativas unilateralmente nesta ou naquela manifestação da práxis (temos a famigerada idéia do “dom musical” como exemplo).<sup>13</sup> Tal superação só pôde ocorrer porque a relação de produção capitalista pressupõe as negociações entre indivíduos “livres” (formal e juridicamente), no sentido de não mais estarem divinamente predestinados a ser explorado ou explorador. Como sintetiza Saviani (2003a, pp. 39-40), “[...] quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não [...] a quem quiser”.

Como conseqüência, o ser humano pôde contemplar realisticamente, e não mais utopicamente, a possibilidade de construção do reino da liberdade, bem como a potencialidade plena de suas capacidades produtivas, como mostra a sua habilidade de se apropriar de atividades e fazeres desenvolvidos por grupos cultural, geográfica e temporalmente por vezes completamente distintos dos seus, e de conhecimentos e fazeres diferentes daqueles de seu campo de trabalho formal.

Como postulou Marx, a determinação originária de “trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho [intercâmbio dos homens com a natureza], não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista” (1985a, p. 151). Na verdade, o trabalho social, para este modo de produção, tem objetivos fundamentalmente distintos do trabalho produtivo simples realizado pelas sociedades pré-capitalistas.

Primeiramente, o objetivo principal do intercâmbio da sociedade com a natureza deixa de ser a criação de objetos dotados de *valores de uso*, que do ponto de vista da classe que domina seus meios de produção (a classe capitalista) adquire, quando muito, importância secundária, e passa a ser a criação de mercadorias dotadas de *valores de troca*. De acordo com Bottomore,

---

<sup>13</sup> Entretanto, é importante salientar que a história do desenvolvimento das idéias humanas e de sua adoção de forma alguma autoriza à afirmar que o fato de uma determinada concepção estar teoricamente ultrapassada a faz, automaticamente, ser abandonada socialmente, e continuar a ser adotada como pressupostos e direcionamentos comportamentais. Nesse sentido, Mészáros afirma que “a questão de o quanto uma filosofia está viva ou morta não é decidida por intelectuais iluminados de acordo com os critérios teoricamente mais avançados de outra filosofia, ainda que seja a mais moderna e progressista. É determinada, de modo menos tranquilizador, pela capacidade de a filosofia em questão reproduzir sua própria relevância teórica e prática em alguma força social fundamental da época” (MÉSZÁROS, 2004, p. 306)

é importante perceber que o valor de uso se distingue como um conceito na consciência humana em consequência do desenvolvimento da forma de produção de mercadorias. Sem a troca de mercadorias, a utilidade dos produtos em geral é um fato evidente por si mesmo e, portanto, visível para produtores e usuários. Só com o aparecimento das relações de produção e troca de mercadorias, a oposição entre utilidade e trocabilidade e as resultantes contradições e enigmas da vida organizada com base na produção e troca de mercadorias tornam-se objeto de especulação e investigação. [...] O valor de uso desempenha um papel crítico na análise que Marx faz das contradições oriundas do aparecimento da FORÇA DE TRABALHO como mercadoria. (BOTTOMORE, 2001, p. 402)

As mercadorias, isto é, os objetos encarados através das lentes da “trocabilidade”, virão a adquirir preços determinados no mercado. Evidentemente, para comprá-las é necessário possuir um quantum da mercadoria cujo único valor de uso (apesar da numismática) é servir como valor de troca: o dinheiro.

O senso comum e a economia vulgar tendem a ver a fonte do lucro na superfície do fenômeno, ou seja, já no processo de comercialização dos produtos, sobre o qual se desenvolvem diversas formas de colocar um acréscimo de valor imediato àquele gasto no processo de sua produção: aqueles arbitrários, que nascem da especulação; aqueles que decorrem das relações entre oferta e demanda; aqueles contratualmente acordados entre vendedor e consumidor na forma de *juros*, e assim por diante.

O segredo dessa auto-valorização se esconde por trás de toda a superfície fenomênica das trocas, e das superficialidade e mistificações difundidas pelo pensamento da economia vulgar e demais concepções conservadoras. Marx descobre que a verdadeira fonte de valor é uma mercadoria diferente de todas as outras, a única que é capaz de criar mais valor do que o que foi investido na produção da mesma: a *força de trabalho*. Tal valor a mais é denominado de *mais-valia*<sup>14</sup>, e surge a partir do momento em que, ao “ceder” tempo de trabalho **gratuito** ao capitalista, os trabalhadores criam mais riqueza do que foram pagos para criar – e o fazem gerando coletivamente (ou seja, a partir do conjunto da atividade de todos os trabalhadores) mais riqueza para o capitalista individual do que cada trabalhador individual recebe para criar.

O *insight* marxiano de que a valorização do capital não nasce dos objetos em si, e sim das relações sociais que estão por trás destes, clareia ainda alguns processos econômicos que, aparentemente, não estão relacionados com o aprofundamento da exploração do Trabalho – um deles é a capitalização sobre as mercadorias. Se pensarmos no processo de especulação imobiliária, por exemplo, percebemos que a valorização dos imóveis e sua venda por uma quantia ainda maior do que foi comprada não acarreta de maneira alguma um retorno para os

---

<sup>14</sup> Na página 66 da presente dissertação o leitor encontrará um exemplo ilustrativo sobre como ocorre a extração de mais-valia.

trabalhadores que produziram diretamente tais imóveis, num processo de verdadeira “socialização” da exploração e intensificação da auto-valorização do capital.

Como a mais-valia é algo que surge através de qualquer processo de produção em que o trabalhador extenua a si para criar mais valores, “embora todos eles [trabalhadores produtivos] produzam mais-valia, nem todos eles cumprem a função de intercambio orgânico com a natureza” (LESSA, 2007, p. 134). Por conta disso, o sistema capitalista consegue extrair mais-valia de absolutamente *qualquer* atividade humana.

O trabalho a serviço do capitalismo recebe a denominação de *trabalho abstrato*, que, por sua vez, subdivide-se em *produtivo* e *improdutivo*. *Trabalho abstrato produtivo* é aquele que, servindo à auto-valorização do capital através da produção do conjunto de bens e serviços da sociedade, cria diretamente mais-valia. Já o *trabalho abstrato improdutivo*, através das suas concretizações específicas, garante a existência da mais-valia (comercialmente, juridicamente, politicamente, policialmente, etc.), mas não a produz diretamente.

Uma das principais exigências do capitalismo para que haja constante produção de mais-valia é o desenvolvimento da mais ampla divisão social do trabalho na história da humanidade. Essa se dá não localmente (como nas comunas primitivas, no feudalismo ou no mercantilismo, limitados a algumas regiões do planeta), mas globalmente, alcançando e influenciando, de fato, praticamente todos os grupos humanos. Tal fato demonstra a ruptura ontológica do capitalismo em relação aos modos de produção predecessores, implicando decisivamente na cisão violenta, dentro da capacidade individual de trabalho, dos momentos de teleologia e de objetivação. Concomitantemente, em termos sociais, dará origem ao que Marx chamará de “trabalhador coletivo”<sup>15</sup>.

O acesso à produção objetivada pelo trabalhador coletivo dentro do capitalismo não é garantido a todos os sujeitos que o constituem ou a qualquer indivíduo da sociedade: ele fica restrito àqueles que têm poder de compra suficiente, podendo, ainda, ser totalmente negado a uma parcela dos trabalhadores. Nesse sentido, encontramos grandes contradições dentro do sistema, como o fato de que os trabalhadores da construção civil que atuam no chão dos canteiros de obra, mesmo juntando todo o salário de suas vidas, jamais conseguirão adquirir pelo menos uma das luxuosas moradias que não existiriam sem sua força de trabalho.

---

<sup>15</sup> Para uma discussão detalhada a respeito das outras possíveis (e talvez mais precisas) traduções do termo alemão *Gesamtarbeiter* (“trabalhador coletivo”), ver a nota de rodapé 83, p. 149, em LESSA, 2007. Seguimos aqui a terminologia da tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe (MARX, 1985)

O corrente modo de produção se desenvolve através de profundas contradições, partes inelimináveis de sua estrutura essencial que afetam, direta ou indiretamente, a todos os seres sociais contemporâneos. A seguir, apontaremos algumas destas contradições.

Uma delas atinge o objetivo principal dos empreendimentos capitalistas: a *tendência decrescente da taxa de lucro*. Tal fenômeno, elevado à condição de lei na obra marxiana, é percebido somente no longo prazo, sendo consequência direta de dois fatores: a modernização dos meios de produção, que leva ao aumento quantitativo tanto da extração de mais-valia dos trabalhadores quanto do número de mercadorias produzidas; e a competição interna da classe capitalista, onde os proprietários privados, para vencer a concorrência, precisam reduzir os custos da produção (BOTTOMORE, p. 372).

Ocorre que, como já vimos, a valorização da riqueza, no capitalismo, nasce da exploração do trabalho; se a tendência geral aponta para a desvalorização, “naturalmente” as exigências sobre o Trabalho são intensificadas. Os meios de produção denominados *capital constante* (ferramentas, máquinas, instalações, fábricas, etc., denominados assim por seu custo fixo) são revolucionados em um ritmo cada vez mais frenético, como mostra o intenso desenvolvimento tecnológico das forças produtivas ao longo do século XX. Entretanto, e apoiada pela legislação corrente da maioria dos países, a jornada de trabalho permanece relativamente constante, sendo incompatível com o avanço tecnológico dos meios de produção. Segundo Lee, McCann e Messenger,

Apesar de um otimismo que já dura um século sobre a redução da jornada de trabalho e de algum progresso na limitação legal da mesma [...] as diferenças entre as jornadas de trabalho reais entre países industrializados e em desenvolvimento permanecem consideráveis – sem nenhum sinal claro da redução das horas. (LEE; MCCANN; MESSENGER, 2007, p. i, tradução minha)<sup>16</sup>

No mais, o desenvolvimento de novas tecnologias costuma estar correlacionado com demissões em massa e extinção de postos de trabalho, em nome do princípio da “maior eficiência com o menor custo”. Infelizmente, por razões político-econômicas, esse produto da criatividade humana, que tem o potencial de se tornar o principal libertador de nossas potências criativas, impõe-se como mais um elemento a reproduzir a grave desigualdade intrínseca ao capitalismo.

---

<sup>16</sup> No original: “Despite a century-long optimism about reduced working hours and some progress in legal measures limiting working hours [...] differences in actual working hours between industrialized and developing countries remain considerable – without any clear sign of hours being reduced”

A produção de mercadorias obedece ao mandamento de criação de *valores de troca*, em detrimento dos *valores de uso* e do atendimento às reais necessidades da população mundial. Este é o imperativo da superprodução, ou seja: produzir mais do que há demanda, inundando o mercado com a oferta de mercadorias. A lógica mistificadora da economia vulgar dita que, com o aumento da oferta, há uma tendência automática de aumento do consumo, queda de preços, etc. Na prática, a realidade é distinta: o crescimento no número de mercadorias produzidas não implica positivamente a ampliação do acesso às mesmas, e isso é particularmente grave no caso de produtos vitais, como os alimentos.

Os animais menos complexos são incapazes de, a partir de seus limites naturais, manipularem deliberadamente e em larga escala a natureza ou a si mesmos para não sofrerem pela escassez de alimentos que pode ocorrer após uma catástrofe natural. Se, todavia, nós temos tal capacidade, a ambição dos donos do capital e o descontrole do capitalismo levam diretamente à implantação, por razões *sociais*, da escassez. Nas palavras de Berlin,

Não se trata mais de uma luta estritamente pelos meios de subsistência, pois as invenções e descobertas modernas aboliram a escassez natural: o que há agora é uma escassez artificial criada pela própria luta por manter os novos instrumentos, que necessariamente leva à centralização do poder pela criação de monopólios em um dos pólos da escala social, e o crescimento da penúria e da degradação no outro; apenas a guerra entre os grupos economicamente determinados divide os homens entre si, os cegam aos fatos reais de sua situação, os escraviza à modos e regras que eles não se atrevem a questionar pois que desmoronariam perante um toque de explicação histórica. (BERLIN, 1960, p. 144, tradução minha)<sup>17</sup>

Como já enfatizamos anteriormente, o Trabalho fornece os alicerces materiais do gênero humano, independentemente de cor, credo, nacionalidade, etc. Entretanto, o presente sistema de organização sócio-econômica possibilita que as nações, particularmente as mais desenvolvidas, atravessem um processo denominado de *desindustrialização*. O motor principal da fuga das indústrias nacionais é o imperativo do lucro: conquistas trabalhistas, como as leis de proteção aos trabalhadores e uma relação minimamente justa entre salário e jornada de trabalho; impostos sobre a produção; concorrência desenfreada etc. são fenômenos que fazem com que os donos das grandes corporações busquem por nações que ofereçam uma

---

<sup>17</sup> No original: "It is no longer a struggle strictly for the means of subsistence, for modern inventions and discoveries have abolished natural scarcity: it is now an artificial scarcity created by the very struggle for securing new instruments itself, which necessarily leads to the centralization of power by the creation of monopolies at one end of the social scale, and the increase of penury and degradation at the other; the war between economically determined groups alone divides men from each other, blinds them to the real facts of their situation, makes them slaves to customs and rules which they dare not question because they would crumble at the touch of historical explanation."

conjuntura trabalhista mais atrativa, mais “flexível”, para o florescimento de seus lucrativos empreendimentos.

Tais empreendimentos constituem a base do processo de globalização econômica. Travestidas sobre o codinome de multinacionais, o que temos são monopólios e oligopólios *transnacionais*, cuja produção é levada a países com tradição trabalhista menos desenvolvida, e os lucros de tal produção são quase que completamente desviado para as matrizes. É o neocolonialismo econômico, que opera de maneira mais sutil e velada do que os processos colonizadores que imperavam até início do século XX. Assim, de acordo com Lukács,

[...] com a mundialização dos mercados e a conseqüente ampliação do universo social estariam postas as condições para a emergência de uma generidade efetiva. No entanto, em função do caráter visceralmente contraditório desse processo, radicalmente excludente, tem-se apenas a dimensão abstrata do gênero e não sua efetividade autêntica.” (LUKÁCS, 2010, p. 31)

A conjunção de todas essas contradições – mais inúmeras outras que fogem aos limites desta pesquisa – faz com que o capitalismo seja um modo de produção propenso a crises tanto cíclicas quanto estruturais. São períodos onde o crescimento econômico despenca, arrastando consigo salários, empregos, o consumo e os próprios lucros do capital. As crises econômicas estão relacionadas também a profundas crises sociais: a de 1929, por exemplo, foi elemento chave para a ascensão do nazi-fascismo europeu e para a explosão da Segunda Guerra Mundial. As últimas três décadas têm sido marcadas por sucessões de conflitos cuja base vai desde o desemprego (um dos principais elementos da xenofobia radical) até o controle de commodities valiosas (como é o caso do petróleo).

Atualmente, estamos vivendo no meio da mais aguda crise do capital desde a de 1929, que teve como estopins a bolha imobiliária estadunidense, a crise das dívidas de nações européias (Grécia, Itália, Espanha, Portugal, etc.) e a pura e simples ganância dos agentes do capital financeiro. Segundo o filósofo húngaro István Mészáros,

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. (MÉSZÁROS, 2000, p. 7)

Esta crise, que representa “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2000, p. 14) e se distingue das chamadas crises cíclicas tanto por sua duração quanto por sua amplitude, tem exigido ao capital operar

significativas modificações quanto ao controle do metabolismo social, adotando uma “atitude cada vez mais agressiva e aventureira, apesar da retórica da conciliação, e mais tarde o absurdo propagandístico de uma ‘nova ordem mundial’” (MÉSZÁROS, 2003, p. 59). A taxa de desemprego nos EUA e na Europa já atinge recordes históricos, e as nações estão sendo coagidas pelas instituições financeiras globais a implantarem medidas duríssimas de controle de gastos (eufemisticamente denominadas de “plano de austeridade”).

### **3. A “segunda ordem de mediações do sistema do capital” e os impactos sobre os aspectos singular, particular e universal da humanidade**

Sobre o pano de fundo das relações econômicas desenrolam-se inúmeros fenômenos. Estes contribuem dialeticamente, de forma deliberada ou acidental, tanto para a reprodução quanto para a resistência ao *status quo*, permanecendo em um constante estado de antagonismo que não raramente resulta em violentos confrontos interpessoais, classistas, nacionais, internacionais, etc. Na conhecida metáfora de Marx e Engels, sobre a relação entre base e superestrutura, fazem parte desta última, correspondendo ao segundo elemento da tríade dialética marxiana identificada por Lukács (que compreende as relações entre singularidade, particularidade e universalidade). Eles medeiam e determinam os limites e as possibilidades de intercâmbio entre as esferas de existência humana (LUKÁCS, 2010).

As mediações, em suma, se colocam entre o ser social singular e a (re)produção de sua natureza e humanidade, e constituem um grupo bastante heterogêneo que abrange desde fenômenos concretos, como as classes sociais, até os mais abstratos, como as ideologias. A necessidade de tais mediações é trans-histórica, porém cada período do desenvolvimento humano é marcado por conjuntos mediadores específicos; estes, por sua vez, mantêm uma relação de “autonomia relativa” com a base produtiva de cada contexto. Isso quer dizer que, embora o fundamento da sociedade seja dado pelas relações de produção – “a Idade Média não podia viver do catolicismo nem o mundo antigo da política” (MARX, 1985a, p. 77) –, ela não *determina*, de maneira direta e positivista, nem as complexidade inerente aos fenômenos da superestrutura nem tampouco o grau de importância que estes adquirem na (re)produção dos distintos modos de produção – “a forma e o modo como eles ganhavam a vida explica, ao contrário, porque lá a política, aqui o catolicismo, desempenhava o papel principal” (*id.*).

István Mészáros (2002) denomina o conjunto de mediações específicas ao capitalismo de “segunda ordem de mediações do sistema do capital”. O autor cita como exemplos:

- a *família nuclear*, articulada como o “microcosmo” da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações reprodutivas do “macrocosmo” social, inclusive da necessária mediação das leis do Estado para todos os indivíduos e, dessa forma, vital também para a reprodução do próprio Estado;
  - os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente;
  - o dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico – desde a adoração ao bezerro de ouro na época de Moisés e das tendas dos cambistas no templo de Jerusalém na época de Jesus (práticas muito reais, apesar de figurativamente descritas, castigadas com fúria pelo código moral judeu-cristão – embora, considerando a evidência histórica, totalmente em vão), passando pelo baú do usurário e pelos empreendimentos necessariamente limitados do antigo capital mercantilista, até chegar à força opressora global do sistema monetário dos dias de hoje;
  - os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (e a atribuição conveniente dos valores de uso) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital;
  - o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, como sob o capital pós-capitalista, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada;
  - as variedades de formação do Estado do capital no cenário global, onde se enfrentam (às vezes com os meios mais violentos, levando a humanidade à beira da autodestruição) como Estados nacionais autônomos...
- e
- ... o incontrolável *mercado mundial*, em cuja estrutura, protegidos por seus respectivos Estados nacionais no grau permitido pelas relações de poder prevaletentes, os participantes devem se adaptar às precárias condições de coexistência econômica e ao mesmo tempo esforçar-se por obter para si as maiores vantagens possíveis, eliminando os rivais e propagando assim as sementes de conflitos cada vez mais destruidores. (MESZAROS, 2002, p. 180)

Evidentemente, foge ao escopo deste trabalho analisar todas as mediações próprias do capital. Assim, apresento algumas dentre as que considero serem mais representativas.

Como o foco aqui é a organização básica do modo de produção capitalista, descrevo primeiramente as mediações que surgem diretamente das relações econômicas: as classes sociais, com suas características objetivamente colocadas e as idealmente estruturadas (ideologias políticas). As mais representativas de nosso tempo histórico são a classe capitalista e a classe trabalhadora.

A primeira, por ser proprietária dos meios de produção, se constitui como classe dominante, possuindo o poder de ditar a organização e a divisão do trabalho; a forma como as

mercadorias são distribuídas; o direcionamento dos investimentos financeiros a seu dispor e do crédito a ser oferecido à população; os mecanismos de controle, manutenção e “implantação” da “ordem” social mais conveniente para a reprodução de sua dominação (entre eles, a democracia e o Estado burgueses).

Entre seus membros, destacamos os grandes empresários, industrialistas, acionistas das grandes corporações, banqueiros, agentes do sistema financeiro. Em comum, eles utilizam dinheiro para comprar mercadorias, com o objetivo final de criar mais dinheiro. Marx (1985a) traduziu tal processo através do conhecido esquema D–M–D’.

A classe dominante lança mão de diversas formas de conformar os indivíduos à organização social que favorecem sua manutenção. Uma estratégia particularmente efetiva é a conformação ideológica, que consiste em uma pesada implantação das concepções e pressupostos burgueses na consciência dos membros de todas as outras classes.

Como exemplo bastante difundido em nosso tempo encontram-se as ideologias do consenso social. Um de seus desdobramentos é a chamada “teoria da cidadania”, que, segundo Welmovicki, aparece como “a versão para o século 21 da ideologia reformista da colaboração de classes” (2008, p. 140). Baseada numa visão harmonizadora da sociedade, ela defende a conciliação pacífica entre os (inconciliáveis) interesses das classes antagônicas. Tal conciliação deve ser operada pelo Estado burguês e sua política pseudo-democrática, pelo formalismo legislativo, pelas negociações entre sindicatos e empresas, etc.

A conservação do sistema ocorre através das inversões que tal ideologia promove. Em primeiro lugar, é necessário que indivíduos e classes fundamentalmente desiguais sejam tratados, formalmente, como “iguais perante a lei”. Em segundo lugar, os problemas mais sérios e essenciais da sociedade acabam sendo pragmaticamente substituídos pelos mais imediatos e superficiais. Exclui-se do horizonte qualquer possibilidade de mudança radical da sociedade. O foco de atenção deixa de ser o processo produtivo social e passa a ser o acesso a mercadorias (consumismo). A responsabilização dos grandes produtores e donos do Capital é desviada para a “classe” dos consumidores (o horizonte de transformação vê até o limite da conscientização ecológica dos sujeitos; não se discute a restrição ao financiamento de tecnologias mais limpas – que, é de conhecimento geral, não são empregadas por “serem” *muito caras*). Welmovicki afirma que

A idéia de que há um contrato social, um consenso entre indivíduos cujas oportunidades são iguais, oculta o monopólio, o totalitarismo terrível que se dá através da propriedade privada dos meios de produção e do poder econômico, impedindo a igualdade real. (WELMOVICKI, 2008, p. 140)

Junto com a “teoria da cidadania”, temos também o reformismo da social-democracia. Se por um lado as estratégias social-democratas se mostram “mais humanas”, conseguindo “domar” e aliviar até certo ponto os males sociais impostos pelo capital, por outro servem muito bem para a reprodução do capitalismo, ao harmonizar os conflitos, anestesiar os sujeitos explorados, etc. Se em tempos de crise todos se apressam a apontar os bodes expiatórios da vez, o *welfare state* da social-democracia europeia é atualmente um dos principais, tanto que suas medidas de conforto social são tidas como “abusos” a serem “corrigidos” pelas tão propagadas medidas de austeridade (GUEDES, 2010, p. 118).

Como as idealizações da filosofia clássica e os argumentos religiosos tornam-se cada vez mais insuficientes para explicar as causas das mudanças sociais, outra forma de conformar os sujeitos surge da substituição de tais imperativos categóricos metafísicos pelos reducionismos típicos do cientificismo burguês. Temos uma vasta gama de concepções representativa do mesmo: o inatismo genético-biológico; o psicologismo subjetivista; o ativismo pragmático, etc. Os ideólogos e apologistas chegam ao ponto de naturalizar a exploração entre os homens, e ao cinismo absoluto de jogar na “natureza humana” a culpa pelo mal-funcionamento estrutural do sistema capitalista. Encontramos o discurso, por exemplo, quando Alan Greenspan (economista estadunidense e ex-diretor do Banco Central dos EUA – FED), comentando sobre as causas da crise econômica de 2008, justifica que os momentos de mal-funcionamento do capitalismo são culpa não do sistema em si, mas da “[...] natureza humana: a não ser que alguém encontre uma maneira de mudar a natureza humana, nós teremos outra crise”, pois a “natureza humana sempre cede aos ‘excessos especulativos’ durante um período de prosperidade sustentada”<sup>18</sup> (REUTERS, 2009, tradução minha).

Comentando sobre as razões pelas quais os economistas políticos não conseguem enxergar para além das necessidades da “segunda ordem de mediações do capital”, Mészáros acaba fornecendo indicativos sobre os ideólogos conservadores inseridos em vários outros campos do conhecimento:

Do ponto de vista da ordem social burguesa, esse novo tipo de necessidade é tão *absoluto*, quanto a necessidade natural o era antes de ser deslocada pelo desenvolvimento histórico. É por isso que os economistas políticos não conseguem conceituar os verdadeiros potenciais liberadores das contínuas transformações sociais e econômicas. Ao contrário, eles precisam fundir a necessidade histórica dominante com a “necessidade natural”, de modo que seja possível defender a *necessidade desnecessária* do processo de trabalho

---

<sup>18</sup> No original: “It’s human nature: unless somebody can find a way to change human nature we will have another crisis”. Em seguida, “[...] human nature always reverts to ‘speculative excesses’ during a period of sustained prosperity”

capitalista como *necessidade* absoluta e horizonte natural intransponível de toda a vida social. (MÉSZÁROS, 1993, p. 196)

Lembrando que o objetivo principal de todo empreendimento capitalista é a criação de lucro, é necessário enfatizar que excedente de valor não se cria do nada. O neoliberalismo e a pseudo-globalização do capital impõem uma pesada neblina ideológica sobre a verdadeira fonte de valor do capitalismo, levando a crer que dinheiro pode gerar riqueza real através das complicadas operações do mercado financeiro mundial (que no máximo geram capital fictício). Como já vimos, a única mercadoria capaz de gerar tanto valor real quanto mais-valia é a força de trabalho humana.

Assim, no extremo oposto do espectro classista encontramos a classe trabalhadora, antagonista por excelência da capitalista, que, sendo numericamente muito mais expressiva, se constitui como a única força capaz de resistir às determinações do capital e lutar pela sua superação. Contraditoriamente, esta classe guarda ambas as funções em si, tanto a de reprodução do sistema (por ser a verdadeira fonte da criação de valor), quanto de sua superação.

Embora os trabalhadores tenham várias possibilidades para vender sua força de trabalho, o próprio fato de “vender a força de trabalho” se constitui como pressuposto vital em nossa sociedade. Se, na aparência, o trabalho assalariado aparece como “livre” (em oposição ao trabalho escravo, por exemplo), em essência ele é *compulsório*, pois toda mercadoria necessita de dinheiro para ser adquirida. A renda da classe trabalhadora adquire a forma de salário, e sua relação com dinheiro e mercadoria é oposta a dos capitalistas: ela se utiliza de uma mercadoria (sua força de trabalho) que é vendida (por salário) para comprar outras mercadorias (meios de subsistência, etc.). Tal esquema é traduzido por Marx como M-D-M.

A classe trabalhadora comporta várias subdivisões. Em primeiro lugar, temos o *proletariado*, formado pelas “mãos” do trabalhador coletivo. São trabalhadores e trabalhadoras que, no chão das fábricas, das indústrias, dos canteiros de obras etc., objetivam, mediando diretamente com a natureza, o que foi planejado pelos trabalhadores intelectuais. Eles estão na base do sistema, participando diretamente do processo sem o qual nem este nem a sociedade como um todo se sustenta. Em suma, “ao final do trabalho proletário, a sociedade conta com mais carros, mais prédios, mais comida, mais roupas, mais energia, mais tijolos, mais ferro, alumínio, cobre etc, etc.” (LESSA, 2007, p. 166).

A classe trabalhadora se configura como a única classe realmente revolucionária. Em sua leitura sobre o ponto de vista da mesma, Marx extraiu características universais que apontam para a possibilidade de construção de uma sociedade plenamente humana, que

possibilitará a nós sairmos de nossa pré-história. Enquanto a burguesia, sendo a classe personificada do capital, é escrava de suas ambições, de suas particularidades, o proletariado carrega em si o gérmen do internacionalismo solidário, sendo a busca pela emancipação humana uma luta para substituir as restritivas e impositivas mediações particulares do capital pelo livre intercâmbio entre a totalidade de seres sociais singulares e o gênero humano.

A distinção primordial que adoto é a do duplo esquema marxiano<sup>19</sup>, por ser, entre outros motivos, dialeticamente estruturada sobre bases tanto quantitativas quanto qualitativas, representando mais fielmente a real distinção de classes. Enfatizamos tal característica na medida em que há uma série de definições distintas existentes. No Brasil, por exemplo, é bastante difundida a categorização baseada no consumo e na renda familiar, generalista e de cunho marcadamente quantitativista<sup>20</sup>. Entidades oficiais de pesquisa como o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotam e ajudam a difundir em larga escala tal configuração de classes, subdividida em: A1 (R\$ 11.480); A2 (R\$ 8.295); B1 (R\$ 4.754); B2 (R\$ 2.656); C1 (R\$ 1.459); C2 (R\$ 962); D (R\$ 680); e, por fim, E (R\$ 415).

Tal tipo de distinção acaba por ser bastante útil à reprodução do capital, pois, em primeiro lugar, esconde as diferenças qualitativas que perpassam as relações de produção. Servem ainda para diluir ideologicamente o potencial conflitivo do antagonismo classista (o que é positivo apenas e tão somente para a classe dominante) e vender a ilusão de que a luta por maiores salários é suficiente para garantir uma ampla mobilidade social e uma sociedade eternamente “mais justa”.

É importante salientar que ao lado dessas duas classes antagônicas, há inúmeras outras existentes: comerciantes, políticos, policiais, juristas, etc. Elas concretizam o chamado trabalho abstrato improdutivo: não produzem mercadorias materiais e não produzem mais-valia, mas contribuem significativamente para a reprodução do modo de produção capitalista.

Todas essas classes são chamadas para participar ativamente do palco de “conciliação” de interesses por excelência: o Estado. A centralidade política está hoje em voga, vendendo a ilusão de que tal participação basta para alcançar um nível de desenvolvimento social que seja “justo para todos”. Esconde-se, assim, o fato de que “o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel

<sup>19</sup> D-M-D’, no caso da classe capitalista; M-D-M, no caso da classe trabalhadora.

<sup>20</sup> ABEP. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. 2011, disponível em <<http://www.abep.org/novo/Utils/FileGenerate.ashx?id=197>>.

vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente”. (MESZAROS, 2002, p. 121)

O grau de alienação humana atinge no capitalismo seu ápice: os indivíduos, ao mesmo tempo em que têm a seu dispor evidências inegáveis e cristalinas de suas capacidades para se apropriar das práxis e potencialidades postas pelo gênero, são forçados a entregar sua auto-formação aos limites impostos ferreamente pelo Capital e sua doutrina de construção de indivíduos unidimensionais. Como afirmou Marx, o “completo desenvolvimento das potencialidades humanas aparece como uma total alienação, como destruição de todos os objetivos unilaterais determinados, como sacrifício do fim em si mesmo em proveito de forças que lhe são externas” (1975, p. 80-81)

Coagidos pela organização social a passar a vida alheios à generidade universal (sendo inclusive levados a questionar a existência de tal generidade), os indivíduos agarram-se apaixonadamente às suas particularidades. Isto pode ocorrer de maneira mais ou menos inofensiva quando pensamos nas ligações familiares, etárias, de identidades grupais baseadas no apreço por manifestações culturais específicas, etc. Pode ocorrer também de maneira extremamente violenta, como mostram tantos exemplos do sangrento século XX: a crença na superioridade da “raça” (nazismo, movimentos racistas como os *skinheads*); da nação (fascismo); da ideologia política (a imposição da sacrossanta democracia anglo-saxã ao resto do mundo); da religião (movimentos fundamentalistas católicos, muçulmanos, judeus); de gênero (o machismo, o patriarcado, o extremismo heterossexual) e assim por diante.

Ninguém está a salvo de tais particularismos, muito menos os integrantes da classe trabalhadora. O capitalismo impõe aos sujeitos a aplicação unidirecional de suas forças criativas (eufemisticamente tratadas como “especializações”), que por sua vez são em larga escala dirigidas ao atendimento das necessidades próprias das classes dominantes. Não raramente, a consequência de tal processo de hiper-especialização é que muitos trabalhadores confundem seu ser com sua profissão, substituindo nesse processo o auto-conhecimento de sua humanidade por uma consciência profundamente pragmática de si e de suas capacidades. Como afirma Marx,

a antiga concepção segundo a qual o homem sempre aparece (por mais estreitamente religiosa, nacional ou política que seja a apreciação) como o objetivo da produção parece muito mais elevada do que a do mundo moderno, na qual a produção é o objetivo do homem, e a riqueza, o objetivo da produção. (MARX, 1975, pp. 80-81)

Uma das mais agudas angústias a afligir o ser social na atualidade é conhecer suas capacidades e, ao mesmo tempo, ser forçado a se adequar a uma formação unilateral e pragmática, restringindo suas forças criativas a um grupo estrito de práxis, por um período de tempo cada vez maior e que acabam por atender em primeiro plano não as necessidades humanas, e sim as necessidades reprodutivas do capital. Analisarei no próximo tópico como um dos fenômenos essenciais à formação humana, a educação, relaciona-se com estes desafios postos pelo capitalismo à humanidade.

#### **4. Educação e Capital**

Pelo que apresentei até o momento, e em relação à dialética reprodução/transformação social, a educação pode se dividir atualmente em três tarefas históricas: 1) a reprodução do gênero humano através do contato dos indivíduos com as diversas particularidades sociais e com a universalidade do gênero; 2) a reprodução do capitalismo via adaptação dos indivíduos ao imperativo da criação de mais-valia e à “segunda ordem de mediações do capital”; 3) a superação do capital e a busca pela emancipação humana. Já estabeleci no tópico 2.1 da seção anterior a importância essencial da educação para o processo de reprodução e simultânea complexificação do ser social, e ao longo da seção sobre o capital os condicionantes sócio-econômicos postos pelo capitalismo. Tratarei agora das relações entre a práxis educativa e o corrente modo de produção, o que corresponde à segunda função apresentada, e começarei a analisar esta problemática pela seguinte questão: a educação pode ser transformada em trabalho abstrato?

Como visto, o capitalismo desenvolve formas específicas de Trabalho, que possibilitam a criação de mais-valia (abstrato produtivo) e/ou que protegem a manutenção da mesma, sem necessariamente participar de seu processo de criação (abstrato improdutivo). No caso do primeiro, a mais-valia não é fruto do intercâmbio produtivo entre homem e natureza, e sim das relações sociais de produção; para concretizá-la, basta que o trabalhador produza um valor acima do que recebe em troca (na forma de salário) para produzir.

O sistema capitalista é dotado da capacidade inerente de transformar qualquer coisa que entre em contato em valor de troca, em mercadoria comercializável, incluindo concretizações essencialmente intelectuais e sociais – como, por exemplo, a educação:

O conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. [...] Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é

um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. (MARX, 1985b, p. 105-106)

Portanto, a transubstanciação das aulas em mercadorias, produzidas por trabalhadores assalariados (professores), traz consigo a produção de mais-valia e, com esta, o processo de ensino adquire o status de *trabalho produtivo abstrato*, enquanto que o professor passa pelo processo de proletarização. Para identificarmos essa produção de mais-valia, precisamos atentar para a economia política que se esconde por trás das relações contratuais entre professores (trabalhadores), empresários (capitalistas) e os contratantes do serviço (consumidores).

Imaginemos o seguinte exemplo<sup>21</sup>: os alunos pagam uma mensalidade global padrão de R\$ 100,00 para terem aulas de música (01 aula semanal de 01h00 cada). Digamos que, do ponto de vista de dois professores, X e Y, de duas escolas distintas, o primeiro recebe 70 reais desse valor (ou seja, 70% da mensalidade), enquanto que o segundo recebe 40 reais (40%) do total da mensalidade em sua escola. O primeiro gera para a “escola” (ou seja, para o empresário) um valor a mais de 30 reais, enquanto o último acaba gerando por mês um ganho de 60 reais *por aluno*. Em parte, esse ganho será revertido para a manutenção da infraestrutura, encargos tributários, etc., e, em parte, para o bolso do empresário. Subtraindo-se a diferença frente a normalidade hipotetizada, em primeiro lugar a taxa de exploração da escola do professor Y é 30% mais alta do que na escola do professor X.

Mas isso não quer dizer que a exploração da escola do nosso “sortudo” professor X seja mais “justa”, mais “humana”. Em primeiro lugar, a taxa de mais-valia, ou seja, da exploração, pode ser alterada sem se alterar um centavo do ganho bruto do professor: se a escola eleva a mensalidade para R\$ 110,00, o ganho do professor passa a ser de 64% da mensalidade, enquanto que o da escola é elevado para 36%. Essa é a lógica da chamada “mais-valia relativa” (MARX, 1985a).

Se considerarmos que 04h00 é 04h00 tanto para o empresário quanto para o professor (apesar de suas vivências pessoais diversificadas e representações subjetivas!), e mais, se considerarmos que o empresário da escola em questão emprega não apenas o professor X,

---

<sup>21</sup> Hipotético apenas até certo ponto, pois são conhecidos pelos trabalhadores da área vários casos similares que, não obstante, não serão mencionados aqui por não terem sido investigados para a dissertação. Vale salientar ainda que, da mesma forma como a lógica teórica das ciências naturais exige condições ideais para que o fenômeno seja melhor compreendido (como as relações físicas que aprendemos, primeiro, em condições de não resistência atmosférica, ou seja, no vácuo), para desvendar a lógica da exploração do trabalho é necessário visualizar o sistema em condições ideais para o mesmo.

mas mais três professores além dele. O que temos é que, após aquele aumento de R\$ 10,00 da matrícula, quatro horas de trabalho simultâneas dos quatro professores rende para a “escola” mensalmente R\$ 160,00. Descontados, digamos, o aluguel de um espaço por 04h00, que daria R\$ 12,50, ainda assim a “escola” contaria com R\$ 147,50. Com esse exemplo relativamente simples, a mágica da auto-valorização do capital começa a ser revelada: o tempo de trabalho *social* é o segredo, e não a relação direta entre UM empresário, UM professor e UM aluno. Então, um mesmo *quantum* de tempo experienciado de trabalho social continua a render para cada professor R\$ 70,00, enquanto que para a “escola” passa a valer mais do que o dobro desse valor.

Isso ocorre em aulas privadas, ou seja, um aluno por professor. Mas e se nosso diletante e socialmente consciente empresário chegar à conclusão de que as pessoas precisam de mais música, e de que manter a lógica de um aluno por professor é uma restrição antidemocrática. E, depois de fazer uma rápida pesquisa na internet, o nosso cuidadoso empresário descobre que não há perda pedagógica em se trabalhar com mais de um aluno por professor de instrumento, muito pelo contrário (ele encontrará vários artigos criticando essa *absurda* obsessão dos professores por formar bons instrumentistas em condições de trabalho que ele considera ideais). Assim, o nosso inteligente empresário chega à conclusão de que o mais lógico seria abrir mais uma vaga por professor.

Imediatamente, nosso sortudo professor X e seus três colegas vêem seus ganhos dobrarem no final do mês, afinal recebem agora R\$ 140,00 pelas mesmas quatro horas de serviço. E nosso sagaz empresário? Bem, seu rendimento mensal também dobra, indo para R\$ 295,00 (lembrando que não houve aumento no custo da infra-estrutura, já que não foi preciso alugar a sala por mais horas).

O empresário resolve então contratar mais quatro professores. Porém, não seria “justo” com o *staff* anterior que estes novatos recebessem tanto quanto eles, e cada um é contratado por R\$ 60,00. Dobrando-se também a quantidade de horas de trabalho na escola, temos o seguinte panorama: 1) a taxa de exploração da mais-valia absoluta para esses azarados novatos sobe para R\$ 50,00, e cada um recebe R\$ 120,00 ao final de suas quatro horas 2) o empresário, quer dizer, a “escola” passa a receber, além dos R\$ 295,00 anteriores, mais uma quantia de R\$ 400,00 - R\$ 25,00 (aluguel) = **R\$ 670,00**; 3) oito horas de “trabalho” da “escola” valem mais do que o dobro (257%) das oito horas mensais de trabalho *realmente concretizado*, ou seja, trabalho socialmente necessário realizado por *dois* professores.

Na verdade, esse exemplo foi baseado em condições bastante favoráveis para os professores: enquanto não é raro que as mensalidades de uma escola de música cheguem, de

fato, a custar mais de R\$ 100,00, o salário normal de um professor se aproxima ao do professor Y do começo de nosso exemplo, R\$ 40,00, isto é, R\$ 10,00 a hora-aula.

E se por acaso nosso intrépido empresário resolver alçar vôos mais largos, e investir seu “suado” capital na educação básica? Notaria a “injustiça”, perante seu duro “trabalho” de empreendedor, dessa lógica de que cada professor deva receber por aluno, e estipula que o salário seja padronizado: o valor hora/aula permanecerá o mesmo, independente se o professor atender a 20, 30, 40 alunos por turma. Perceberia o absurdo de uma mensalidade de R\$ 100,00, quando cada aluno terá direito a assistir várias disciplinas, e assim por diante...

O resultado é que, por um lado, temos um empresário (ou pequeno grupo de acionistas) que, dono de um empreendimento relativamente estável, não necessita se extenuar ou abdicar de seu conforto para conquistar seu ganha pão *e mais um pouco*. Inclusive, na medida em que aumenta seu capital, vê a possibilidade de contratar profissionais específicos para gerenciar sua empresa (diretores, coordenadores, contadores, etc.), e conquista a ambicionada capacidade de ser dono de seu próprio tempo. Por outro lado, temos um grupo cada vez maior de professores que necessitam trabalhar *cada vez mais* para conquistar sua subsistência, e se dedicar não raramente à mais de uma escola, com várias turmas e alunos, entregando assim o gerenciamento de sua vida quase que completamente às demandas do mercado de trabalho.

Provavelmente, a maioria dos trabalhadores que assinam um contrato com as escolas já está bastante ciente dessa situação, isso não é novidade. Talvez, o que fuja à sua percepção é, em primeiro lugar, a dimensão que a exploração de mais valia pode tomar, e, em segundo lugar, a importância central da denúncia de tal processo de acumulação, pois a sua força de trabalho é fonte primordial para a auto-valorização do capital.

É importante salientar que o processo de produção da mais-valia na educação ocorre a partir de características distintas das de outras subdivisões da classe trabalhadora, como o operariado. Por ser um processo estritamente social, que se dá através da mediação entre pessoas, o fenômeno educativo não cria valores de uso a partir do intercâmbio com a natureza. A educação por si só objetiva uma concretização própria: a transmissão dos conhecimentos. Mesmo podendo criar mais-valia através da extenuação dos professores, tal práxis não produz *riqueza material*. Sendo assim, “ao final da aula do professor, a sociedade não conta com qualquer novo carro, metal, prédio, etc., o ‘capital social global’ da sociedade permanece rigorosamente o mesmo” (LESSA, 2007, p. 167), justamente por se tratar de um processo de transmissão de conhecimentos já socialmente desenvolvidos.

O fato de que a exploração do trabalho no chão das escolas seja organizada pelo molde das relações gerais de exploração do Trabalho pelo Capital faz com que os professores também sofram um intenso processo de proletarização. Os professores brasileiros precisam se submeter a uma sobrecarga de horas-aula para ter condições mínimas de sobrevivência. É comum que estes trabalhadores enfrentem uma jornada de trabalho de 40 (ou mais, em casos extremos) horas semanais para tanto. Com a maior parte dessa jornada sendo despendida dentro da sala de aula; outro tanto em reuniões de planejamento, formação continuada ou serviços burocráticos os mais variados; e ainda uma terceira parte consistindo na correção de trabalhos e provas dos alunos (parte essa levada para casa), sobra pouquíssimo tempo para a elaboração consistente de aulas realmente significativas. Isso sem contar a precarização da vida do trabalhador: a escassez de tempo e de recursos para cuidar de si, de sua saúde, de seu lazer, de sua família, etc., mediações sociais que influenciam diretamente na qualidade de ensino, mas que são relegadas a segundo plano pelas exigências que recaem sobre a profissão.

Por conta do baixo salário, os professores, principalmente os que mantêm família, mal têm acesso a materiais para o desenvolvimento e aprofundamento pessoal na área que ensinam. Isso implica, também, na rarefeita possibilidade de comparecerem a eventos importantes para o seu desempenho na sala de aula, como a participação em congressos científicos, produção de conhecimento, etc.

A escola privada e a pública trazem ainda, embora por razões diferentes, mais uma complicação: a superlotação das salas de aula. Para o empresário, isso significa mais mensalidades no caixa (e mais dinheiro no bolso); para o Estado, isso rende votos, garantias de crédito no mercado internacional, etc. Para professores e alunos, que estão na ponta fraca da corda, essa é mais uma variável a contribuir para a baixíssima qualidade do ensino.

Todas essas complicações, obviamente, não determinam em última instância a atuação dos trabalhadores – porém, limitam consideravelmente suas ações. Nesse sentido, é importante denunciar as condições que permitem e alimentam o que o historiador Jaime Pinsky denominou de "pacto da mediocridade" entre aluno, professor e escola, no qual "Um finge que aprende. O outro finge que ensina. O empregador finge que paga bem" (AGÊNCIA BRASIL, 2009).

Além de servir como Trabalho abstrato produtivo, a educação burguesa também se coloca como Trabalho abstrato improdutivo, consolidando a reprodução do capital através de processos que atingem a consciência dos professores e alunos. Em primeiro lugar, temos que, do ponto de vista da história da educação, a escola burguesa formal aparece primeiro como conquista revolucionária, em comparação com as instituições de ensino pré-capitalistas. Isso

porque potencializa sobremaneira o contato dos alunos com os diversos conhecimentos e práxis humanas, proporcionando – em tese, pelo menos – uma formação mais abrangente do que as instâncias mais particulares, especialmente no caso das não-formais. Lembro, inclusive, que foi no período capitalista de expansão e consolidação dos Estados nacionais que se colocou a importância da educação escolar compulsória, o primeiro passo necessário para a radical socialização do ensino.

Evidentemente, com a consolidação da organização social burguesa, a educação em geral deixa de ser revolucionária e passa a ser o exato oposto: politicamente conservadora. E isto vale para as duas esferas hegemônicas da educação formal na atualidade: a educação “pública” e a educação “privada”.

Em termos de prática docente, guardadas algumas diferenças pontuais, tanto a educação “pública” (que não é pública, de fato, e sim Estatal, desenvolvida de acordo com os interesses de reprodução do Estado burguês) quanto a educação privada operam a conservação do capital. Dito isso, não é nossa pretensão afirmar categoricamente que o ensino conservador está circunscrito no âmbito da escola privada, enquanto o progressista no da escola pública. As ideologias perpassam tais esferas.

Uma das razões é que na atualidade, a principal instituição formadora de professores para atuar nos diversos níveis do ensino escolar formal é a Universidade, através dos cursos de Pedagogia e diversas Licenciaturas. Ocorre que o profissional formado nas Universidades públicas, que são financiadas pelos impostos pagos por todos os brasileiros, não necessariamente exercerá a profissão em instituições escolares igualmente públicas: as escolas privadas absorvem grande parte do contingente de trabalhadores, realizando assim um processo de privatização indireta do ensino. Isso sem contar a multidão de ONGs, projetos sociais e demais instituições do Terceiro Setor.

O conteúdo da privatização não se restringe à compra e venda da mercadoria educação e da força de trabalho dos professores; trata-se, em última instância, da substituição de ideais coletivos por outros particularizados, função típica do pensamento burguês refinado por sua expressão neoliberal. As necessidades peculiares do modo de produção capitalista e sua classe dominante precisam ser confundidas com as necessidades humanas mais amplas, e, no caso da educação, com as necessidades educacionais verdadeiramente socializantes. É necessário ressaltar, antes de tudo, que as conseqüências das ações pedagógicas independem em larga medida das intenções originais dos educadores: as pedagogias reprodutivistas não são necessariamente adotadas por professores e professoras que se declaram a favor da ordem

atual das coisas. Dito isso, é necessário citar algumas das diversas concepções pedagógicas conservadoras e como elas interferem na práxis educativa em seus diversos níveis.

Estas pedagogias compartilham a necessidade de separar as singularidades ou contextos particulares da totalidade das relações sociais, ao invés de apresentá-las de maneira dialética. Contribuindo com a reprodução da ideologia individualista, temos, por um lado, as perspectivas centradas nos alunos (como por exemplo o escolanovismo), que colocam estes acima e à parte dos determinantes sociais. O pressuposto básico de tal perspectiva é trabalhar de acordo com as vontades dos alunos.

Por outro lado, os tradicionalistas colocam o professor acima da sociedade. Tal perspectiva costuma estar vinculada com a transmissão de conhecimentos descontextualizados, tomados como verdades eternas, inclusive no campo do ensino das artes. Esta corrente esquece que “o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533), e o é socialmente, muitas vezes de maneira imperceptível.

Por fim, temos o tecnicismo e seu reducionismo às tecnologias educacionais, isto é, os métodos e processos de transmissão de conteúdo, elaborados de forma que possam ser “aplicados” independentemente das especificidades dos contextos, alunos, professores, etc. A centralidade aqui é na “efetividade” do método.

Essas concepções advogam a centralidade nas particularidades, limite intransponível posto para a educação circunscrita ao modo de produção capitalista. Tais particularidades compreendem diversos níveis de abrangência e estão inseridas em contextos educacionais minimamente estruturados, tanto formais quanto não-formais. Em comum, apresentam uma visão de mundo claramente pragmática – pragmatismo este entendido como o “braço científico” da “consciência comum [que opera] a redução do prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário. Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático, é o ato ou objeto que carece dessa utilidade direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 33).

O pragmatismo desenvolve-se, então, em níveis particulares cada vez mais abrangentes, como é o caso dos sistemas nacionais de ensino. E um dos resultados de tal desenvolvimento é a ligação que se faz entre educação e cidadania. Segundo Welmovicki,

Aí aparece o primeiro e decisivo problema da concepção cidadã: vê as terríveis divisões e a desigualdade social reinante como resultado de uma ordem social perversa, fruto de uma opção política (no caso, da opção neoliberal), mas não ressalta a existência da dominação de classe que a sustenta. Não enfatiza que a concentração total da propriedade dos meios de produção, e o monopólio das finanças nas mãos de uma cada vez mais

reduzida quantidade de grandes grupos multinacionais, são as causas de toda essa desigualdade. Que capital e trabalho têm a partir daí interesses antagônicos. (p. 137) Em essência, para estes setores, a fonte da desigualdade não está no sistema de produção capitalista, mas no âmbito da distribuição, na irracionalidade da distribuição. Coerente com isso, os defensores da cidadania situam todas as suas propostas em uma tentativa recorrente de racionalizar a distribuição... no marco do próprio capitalismo. Pregam que é possível superar os graves e crescentes problemas sociais pela inclusão social, sem mexer na infraestrutura econômica e na estrutura da sociedade. (WELMOVICKI, 2008, pp. 137- 138)

A concepção pragmática leva à difusão em massa de “necessidades pedagógicas” (neste caso, subordinadas a “necessidades nacionais”) completamente limitadas, como mostra o seguinte trecho veiculado por uma das maiores revistas semanais brasileiras:

Agora teremos o pior dos mundos: mais uma disciplina absolutamente dispensável se tornando obrigatória em nosso currículo, sem gente qualificada para ensiná-la. [...] Mas governar é escolher prioridades, e a prioridade da educação brasileira agora não é, definitivamente, o ensino obrigatório da música. Precisamos fazer com que nossas crianças saibam ler e escrever e fazer operações matemáticas básicas. Deveríamos focar 100% de nossas atenções à consecução dessa meta. Depois disso - e só depois - novas matérias pro currículo. Música no atual currículo é como dar a sobremesa pra quem ainda não recebe o prato principal. (IOSCHPE, 2008)

Por fim, o pragmatismo desenvolve-se em nível extensivo global. Alimentados pelo advento do novo milênio, os ideólogos plantonistas do sistema não cansaram de afirmar sua cantilena de uma urgente reforma do complexo educacional, agora não mais pensado de forma isolada, mas tomado numa dimensão planetária. O que se indicava constantemente era que diante de uma situação planetária incerta, a solução mais confiável só poderia ser dada numa esfera igualmente global. Neste sentido, foi retomado o conteúdo salvacionista da educação, tão presente no começo do século XX, afirmando-se, entretanto, que a nova configuração mundial – globalização, “sociedade do conhecimento”, “era da informação” – exigia uma reformulação de métodos, conteúdos e políticas educacionais, as quais deveriam entrar em sintonia com as exigências do mundo multirrisco que se descortinava.

Elaborou-se uma extensa articulação em todo o globo, visando construir um consenso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2004) tanto entre educadores quanto entre as instâncias determinantes da educação em cada país, que afirmava, entre outras coisas, a inadequação da educação perante as demandas da globalização e a necessária adoção de um padrão de qualidade em conformidade com o que era encontrado na iniciativa privada. A reforma do sistema educativo e sua concomitante privatização tornaram-se o horizonte repetido *ad nauseum* pelas inúmeras agências internacionais interessadas em levar a cabo o

projeto do capital, entre elas, Banco Mundial e UNESCO, parceiros recorrentes na promoção de eventos de escala mundial que traziam como bandeira a imperativa reforma educacional.

No contexto das reformas educacionais tornou-se obrigatória a instituição de um ideário pedagógico comum, o qual pode ser sintetizado no que Saviani denomina pelo lema do “aprender a aprender”, sobre o qual explicita:

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

Este modelo comum, que perpassa desde os níveis fundamentais de ensino até os superiores, de formação de professores, foi amplamente difundido por um dos documentos de maior relevância no campo educativo da década de 1990 aos nossos dias: o Relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Elaborado por uma comissão presidida pelo francês Jacques Delors, o Relatório aponta as supostas deficiências do modelo educativo em curso à época, indicando que para a educação cumprir adequadamente sua função deveria se pautar por princípios gerais, aos quais foi dada a denominação de *Quatro pilares da educação*: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Estes pilares, na concepção de Saviani (2007) reforçam as chamadas pedagogias do aprender a aprender, articulando-se precisamente ao discurso da empregabilidade evidenciado pelo quadro de incerteza gerado pelo crescente índice de desemprego trazido pela crise estrutural do capital.

Este arcabouço teórico advoga uma nova postura na formação do indivíduo, agora centrada na capacidade de adaptar-se adequadamente ao fluxo dos processos produtivos, oferecendo respostas satisfatórias aos mesmos. É necessário assinalarmos a penetração de todo este ideário nos diferentes níveis da educação brasileira, algo de fácil apreensão se tomarmos para análise documentos com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação.

De qualquer forma, Saviani (2007) acredita que a instalação desses princípios educativos confirma que a reestruturação da base produtiva do capital – outra resposta à crise – só poderá efetivar-se mediante a reestruturação educacional por meio de conteúdos didático-pedagógicos que legitimem até a lógica excludente do sistema orgânico do capital.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2007, p. 429).

Todas estas instâncias e concepções pedagógicas estão dialeticamente relacionadas (mesmo que indiretamente), e sua compreensão exige a confrontação intelectual entre as mesmas, e o necessário salto para as relações sociais que condicionam o presente patamar de organização social. Porém, a base motora permanece sendo o embate classista, principalmente do Trabalho contra o Capital, e transcende manifestações particulares da práxis humana. No próximo capítulo, refletirei sobre como tal problemática vem sendo tratada no âmbito da educação musical brasileira.

## CAPÍTULO 3

### **Educação musical contemporânea: tendências e perspectivas**

Neste capítulo apresento as diversas concepções pedagógicas que formam a práxis da educação musical na atualidade. No primeiro tópico estão incluídas as perspectivas que se formaram historicamente, desde a virada do século XVIII para o XIX, e que ainda hoje se mantêm dentre as mais difundidas. No segundo tópico, serão consideradas as perspectivas contemporâneas da área, bem como outros dilemas pedagógicos que circundam a educação musical.

#### **1. As perspectivas historicamente consolidadas da práxis músico-educacional: do *Ensino Conservatorial* aos métodos da “segunda geração”**

A história humana desenvolve-se através de um processo complexo e dialético de abandono e acumulação das diversas práxis e valores culturais. A passagem de uma geração à seguinte (e mesmo às posteriores) não destrói automaticamente os vínculos da tradição. Isso é particularmente visível no âmbito da atividade pedagógica: atualmente, convivem lado a lado diversas concepções, umas mais, outras menos difundidas, todas contribuindo para a formação global do que é a educação hoje, com toda sua complexidade e contradições.

O campo da pedagogia musical oferece exemplos claros disso, e por esse motivo contemplo neste tópico algumas das concepções pedagógicas históricas que mais influenciam a práxis músico-educacional de nossos dias. Como afirmam Mateiro e Ilari, “conhecer o legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino de música, muitas das quais em voga nos tempos atuais”, pois tal legado “foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante” (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 09).

Nesse sentido, e inspirado na forma expositiva de Penna (2011), apresento a seguir cada concepção a partir de três perspectivas: **o que** é ensinado (conteúdo), **como** se ensina (didática) e a **relevância atual** da concepção estudada. O conteúdo, como veremos, varia em relação ao tipo de repertório adotado/desenvolvido, as noções teóricas e a própria *avaliação* acerca dos mesmos. Sobre o **como** se ensinar, Penna afirma que

é à forma, ao modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses

de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo etc. (2011, p. 14)

### **1.1 O ensino conservatorial: o primeiro “fato histórico mundial” da pedagogia da música**

A primeira concepção de pedagogia musical a ser destacada surge junto com a Revolução Burguesa (1789), e é conhecida como *ensino conservatorial*. Tendo como modelo originário a organização educacional do Conservatório de Paris, o ensino conservatorial será difundido na Europa a partir do final do século XVIII, sendo consolidado dentro do continente no século XIX. As academias de música não surgiram neste período, porém, é aqui que este ensino específico será sistematizado e universalizado continentalmente, seguindo uma estrutura curricular influenciada pelo Conservatório de Paris (VIEGAS, 2006; CASTRO, 2002). Ainda durante o século XIX, a expansão cada vez mais acelerada do capitalismo colonialista europeu exportará o modelo do Conservatório de Paris para vários lugares do mundo, incluindo todos os países da América Latina (COUVE; PINO, 1999).

**O que se ensina:** O ensino conservatorial trabalha *a partir da e pela* conservação da música erudita européia. O fazer e o saber musical típico dessa cultura são prioritariamente estudados, normalmente limitados ao período que vai do Barroco ao Romantismo. Não apenas as obras e os compositores, mas também os parâmetros musicais contemplados advêm da cultura erudita, tais como as escalas (tonais e modais), as formas de macro e micro estruturação (o contraponto, a harmonia, formas musicais típicas como as suítes, as sonatas, as sinfonias, etc.), a rítmica rigorosamente metrificada, a forma mais usual de registro musical (grafia pentagramática) etc.

Os instrumentos musicais contemplados são em sua maioria aqueles que compõem as orquestras sinfônicas – com exceção do violão e do piano que, no entanto, tal concepção costuma privilegiar as obras canônicas do repertório erudito desses instrumentos.

**Como se ensina:** Os currículos, “[...] cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido” (FREIRE, 2001, p. 70) são estruturados de forma semelhante às instituições formais de ensino básico tradicional: a separação entre disciplinas hierarquicamente organizadas, estruturadas de maneira linear (partindo dos menores e mais básicos elementos musicais até chegar às estruturas mais complexas).

Essa concepção pedagógica, como Penna aponta, é “altamente conservadora, apresentando os mesmos problemas que Saviani aponta em relação ao modo como o método

tradicional costuma ser utilizado em sala de aula, de forma repetitiva e mecânica” (1995b, p. 132). A ênfase na reprodução mecânica de conteúdos (em detrimento inclusive do desenvolvimento da criatividade dos alunos), no caso estudado, parte do ensino de aspectos abstratos do conhecimento da música erudita européia, através, por exemplo, da centralidade no treino da escrita, leitura e teoria musical (CASTRO, 2002). Por conta da centralidade na escrita musical em detrimento do próprio ouvir, o ensino constantemente se distancia tanto da apreciação quanto da prática musical contextualizada, mesmo a erudita.

Além dessa centralidade sobre os aspectos abstraídos do fenômeno musical em si, o currículo conservatorial, segundo vários autores (BARBEITAS, 2002; GOMES, 2003; FREIRE, 2007; PENNA, 2007, por exemplo), é estruturado para atender a um segundo objetivo essencial: a formação técnica do músico profissional instrumentista.

Para entender as contribuições do ensino conservatorial, é preciso compreender as características do pensamento estético próprio da música erudita ocidental. Circunscrito em um período dominado pela filosofia racionalista do iluminismo, a sistematização racional da arte é uma delas: a metrificação rigorosa e o temperamento, por exemplo, nos permitem apreender e registrar com um mínimo de precisão as durações sonoras e as alturas regulares do fenômeno musical. Essa objetivação formal se mantém na atualidade como um dos elementos fundamentais da pedagogia da música, e a sistematização deixa de ser exclusividade da música erudita e passa a permear também a música popular.

Ao serem abstraídos e racionalmente transmitidos, os parâmetros em si são dotados de uma generidade própria, adquirindo uma autonomia relativa em relação a obras, estilos, gêneros musicais específicos. Podem, por isso, ser generalizados para várias culturas distintas. Ao lado dessa vantagem, uma das grandes desvantagens do modelo conservatorial é o fato de que o ensino da música muitas vezes acaba por ser reduzido a tais aspectos formais, gerando o estranho fenômeno do ensino de música não-musical. O processo de abstrair os parâmetros musicais e as técnicas instrumentais oferece vantagens e desvantagens do ponto de vista pedagógico.

**Relevância na atualidade:** Embora muitos autores denunciem que tal modelo é incapaz de atender as necessidades de nossos dias, oferecendo uma concepção tanto educacional quanto musical extremamente limitada, é importante salientar que ele ainda encontra um espaço considerável não apenas fisicamente, ou seja, em escolas conservatoriais específicas, mas na mente de vários professores de música (independente, inclusive, da geração à qual pertença). Por tabela, insere-se em vários espaços educacionais distintos – das ONGs às Igrejas, passando pelas escolas de ensino básico e até nas universidades (GALIZIA;

AZEVEDO; HENTSCHKE, 2008; ILARI, 2007; PENNA, 2007; FERNANDES, 2004). Tal modelo é ainda tão importante que a grande maioria das concepções pedagógicas elaboradas após o mesmo necessitam referir-se a ele para demarcar suas especificidades.

## 1.2. Os métodos ativos:

Os “Métodos Ativos” são compostos de um conjunto heterogêneo de concepções pedagógicas que surgiram na Europa a partir da virada do século XIX para o século XX. A denominação “Métodos Ativos” surge em razão do fato de que a prática educacional gira em torno do fazer musical como elemento fundante do processo de aprendizado, anterior à introdução de noções teóricas e também ao ensino dos instrumentos musicais (com exceção do Método Suzuki, como veremos). O pedagogo tido como pioneiro dessa nova filosofia de educação musical é o suíço Émile Jaques-Dalcroze, e suas idéias e práticas educacionais traduzem bem as concepções básicas dos Métodos Ativos. Segundo Mariani,

Émile Jaques-Dalcroze, com suas descobertas, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na primeira metade do século XX. Jaques-Dalcroze desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal. (MARIANI, 2011, p. 27).

Os métodos ativos fundamentam-se na reforma do modelo conservatorial, uns se afastando menos de seus paradigmas, outros mais, obedecendo à lógica histórica do desenvolvimento por incorporação e abandono. Dentre as características conservadas, temos a centralidade do professor; a prescrição de repertório e técnicas; a compartimentalização curricular; a repetição mecânica presente em algumas concepções, como na do Método Suzuki.

Entretanto, como veremos a seguir, os Métodos Ativos englobam concepções diametralmente opostas em relação ao ensino conservatorial e entre si (tais como os extremos entre o inatismo de Willems e o empirismo de Suzuki).

**O que se ensina:** Os métodos ativos, em termos de repertório, seguem três caminhos. O primeiro mantém a lógica de continuação da conservação da cultura erudita européia. O pedagogo belga Edgard Willems (1890-1978), por exemplo, segue o pressuposto de que os parâmetros musicais da cultura erudita ocidental seriam naturais, inatos a todo e qualquer ser humano, por se basearem nas próprias leis naturais do som (marcadamente, da série

harmônica, que contém a tríade maior entre os primeiros e principais harmônicos). Ele ignora, assim, que os fenômenos da cultura humana pertencem a uma esfera ontológica distinta da natureza, não podendo ser julgados com base nas leis naturais desta. Nas palavras do autor,

No que concerne ao primeiro ponto [os princípios psicológicos], ignora-se em geral que existem no ser humano certos princípios musicais inatos. [...] A criança que respira, caminha, corre, pula, possui o instinto rítmico. [...] Existe também o sentido inato da escala maior diatônica e do acorde maior.<sup>22</sup> (WILLEMS, 1968, p. 19, tradução minha)

Já “o repertório [do método elaborado por Karl Orff] orientava-se pela música presente em outras culturas, mas também da Renascença e do Barroco” (BONA, 2011, p. 138). Por fim, o método original de Shinichi Suzuki é baseado na música ocidental (marcadamente dos períodos Barroco e Clássico), e “requer que o professor tenha um bom domínio da música clássica ocidental, bem como das técnicas para a sua execução, e isso depende de uma formação musical de alto nível.” (ILARI, 2011, p. 205)

O segundo caminho é sintoma das características sociais da época: com a consolidação europeia do capitalismo, esse período de transição entre os séculos viu surgir os movimentos nacionalistas modernos, que influenciaram vários pedagogos da época tanto quanto o repertório típico do modelo conservatorial. Inclusive, começa-se a por em xeque a pseudo-universalidade da cultura erudita, ao contrapor-la com as manifestações particulares de cada nação. Torna-se comum o emprego de músicas da cultura tradicional de suas nações, como vemos nos casos das concepções de Orff e Kodály.

Assim, o pedagogo húngaro Zóltan Kodály utiliza “canções que oportunizam a vivência musical de rimas, frases, formas [...] a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural” (SILVA, 2011, p. 58). E, “Conforme a aprendizagem melódica avança, chega-se à escala pentatônica completa, pentacordes maiores e menores, inclusão dos semitons, hexacordes, modos, escalas maiores e menores, intervalos aumentados e diminutos e uso de claves (leitura absoluta)” (SILVA, 2011, p. 70)

**Como se ensina:** O fazer prático, como afirmei anteriormente, adquire papel preponderante sobre a compreensão abstrata. Tal direcionamento pedagógico teve início com os pedagogos pragmáticos que estavam em voga no período do surgimento dos Métodos

---

<sup>22</sup> Original: “En lo concierne al primer punto, se ignora por lo general que existen en el ser humano ciertos principios musicales innatos. [...] El niño que respira, camina, corre, salta, posee el instinto rítmico. [...] Existe también el sentido innato de la escala mayor diatónica y del acorde mayor”.

Ativos, que partiam da crítica ao “intelectualismo” e “enciclopedismo” (MARIANI, 2011, p. 31).

São desenvolvidas estratégias progressivas de ensino que promovem a vivência musical intuitiva num primeiro momento, culminando, posteriormente, no ensino teórico. Segundo Fernandes, dentre os teóricos dos métodos ativos “o consenso era de que a escrita convencional não seria inicialmente usada, embora todos esses métodos utilizassem, em uma etapa posterior, a leitura convencional” (1998, p. 51).

Jaques-Dalcroze concretizou essa filosofia através da *Rítmica*, concepção a partir da qual os alunos participam “de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão” (MARIANI, 2011, p. 29). A prática, assim, é concretizada através de trabalhos com o corpo.

Já nas concepções de Willems e Kodály, o instrumento principal para a prática é o *canto*. Para Willems, “as canções constituem o que denominou de uma *atividade sintética*: agregando em torna da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior.” (PAREJO, 2011, p. 103, grifos da autora). Kodály, por sua vez, vê no canto uma habilidade essencial para a formação cultural, visto que esse foi um dos pedagogos que mais enfatizaram a necessidade de aculturação dos alunos via tradição nacionalista. Segundo Silva (2011, p. 57), o canto compreende três tipos de materiais musicais: 1) canções e jogos infantis cantados na língua materna; 2) melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações); e 3) temas derivados do repertório erudito ocidental.

Nos casos de Orff e Suzuki, o trabalho prático inicia-se com instrumentos musicais. Orff chegou a desenvolver um instrumental próprio, composto de xilofones, metalofones, jogos de sino, entre outros instrumentos percussivos. Como sua pedagogia também valorizava os movimentos corporais, “os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas.” (BONA, 2011, p. 138). É estimulada a criação de um repertório por parte dos alunos, através de exercícios de improvisação e criação.

O Método Suzuki, por sua vez, foi elaborado tendo em vista a prática com instrumentos musicais mais usuais, como o violino. A prática inicial se dá puramente através da audição e imitação: “a audição é fundamental por conta de outra característica importante da Educação do talento: o aprendizado por imitação. [...] Na abordagem original, as crianças

devem começar a tocar de ouvido, e só quando ficam maiores é que aprendem a ler partituras.” (ILARI, 2011, p. 200)

Por fim, é comum que essas concepções pedagógicas estabeleçam uma grade curricular linear, baseada no desenvolvimento de habilidades consideradas mais básicas até as mais complexas. Kodály e Orff, por exemplo, sugerem que a primeira escala a ser aprendida é a pentatônica, pois seus intervalos seriam mais fáceis de entoar (pela ausência de semitons e intervalos diminutos) e mais familiares aos alunos (por serem usuais nas músicas tradicionais).

Kodály, Orff e Willems, além de se basearem no grau de dificuldade intrínseco do material musical, também levaram em conta aspectos do desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente do público infantil. A proposta pedagógica de Kodály “requer que a organização de conteúdos siga os padrões de habilidade de uma criança normal em seus vários estágios de crescimento” (CHOKSY, *apud* SILVA, 2011, p. 68); Willems critica o ensino de “noções abstratas em idade muito precoce, quando seria mais fácil aguardar a idade em que as abstrações passam a fazer parte do universo possível de uma criança” (PAREJO, 2011, p. 102); a proposta de Orff foi “fundamentada no princípio filosófico da ontogenia, ciência que estuda o processo de maturação e desenvolvimento do indivíduo em todas as etapas do crescimento” (BONA, 2011, p. 128).

**Relevância na atualidade:** Os capítulos que compõem o livro de Mateiro e Ilari (2011) trazem informações importantes sobre a inserção dos métodos ativos no Brasil. Destacam-se: a implantação do método de Jaques-Dalcroze no Brasil desde 1937, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (MARIANI, 2011, p. 32); o trabalho do compositor Ian Guest, húngaro radicado no Brasil, que realiza oficinas com base no método Kodály desde 1986 (SILVA, 2011, p. 61); o trabalho de Verena Maschat, que fundou em São Paulo a Associação Orff Brasil (Abraorff), cujo objetivo é “oportunizar o conhecimento e divulgar as idéias pedagógicas de Carl Orff” (BONA, 2011, p. 130); por fim, destaca-se a inserção do método Suzuki, cuja “abordagem é possivelmente uma das mais-bem sucedidas em termos de repercussão internacional, no Brasil, aonde só na região Sul chega a estar presente em mais de 15 cidades “através de programas específicos oferecidos por universidades, escolas – laicas e religiosas – e *studios* de professores particulares” (ILARI, 2011, p. 192).

### 1.3. As concepções da segunda geração de métodos ativos:

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um movimento geral de descontentamento e questionamento da cultura tradicional ocidental, que veio a culminar em vários movimentos de contestação, sendo um dos mais significativos os protestos e as greves ocorridos na França em Maio de 1968. A cultura musical tradicional, bem como suas concepções pedagógicas, também foram alvo de críticas, que por sua vez deram origem a uma nova leva de concepções educacionais que promoveram a ruptura (quase) completa do conservadorismo e a reforma dos métodos ativos.

Fernandes (1997, p. 56) afirma que “a pedagogia musical contemporânea surgiu principalmente da tentativa de aproximação do aluno com a música [erudita] de nosso tempo”. Assim, uma das características principais dos teóricos da “segunda geração” da educação musical é que estes foram decisivamente influenciados pelas rupturas provocadas pelas culturas musicais de vanguarda do século XX, sobretudo das músicas atonal, concreta e eletroacústica.

**O que se ensina:** Segundo Fonterrada, “de maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo ‘som’ como matéria-prima da música e sua transformação” (2005, p. 164). Esse movimento vanguardista promoveu uma quebra de paradigmas em relação a aspectos estruturais essenciais da música tonal, como por exemplo: a “emancipação” do ruído (entendido como os sons não-regulares); o abandono do tonalismo; a quebra da divisão métrica rígida dos sons; a exploração de novas formas composicionais que têm como centralidade parâmetros musicais até então acessórios, como o timbre; o desenvolvimento de novas grafias musicais, objetivando a superação da rigidez formal da grafia sobre os pentagramas e uma conseqüente maior liberdade por conta do intérprete. Segundo Mateiro,

Novos valores artísticos e estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. O papel da arte, do artista e do público é questionado. (MATEIRO, 2011, p. 246-247).

Além de obras canônicas do repertório erudito contemporâneo, valoriza-se também um repertório criado pelos próprios alunos, a partir dos encaminhamentos didáticos. Mateiro, comentando sobre John Paynter, um dos mais difundidos pedagogos dessa geração, afirma que “as composições dos alunos são consideradas por Paynter parte do repertório das aulas de

música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos.” (2011, p. 265)

**Como se ensina:** Os pedagogos da segunda geração, se por um lado estão quase que completamente afastados da pedagogia conservatorial, por outro conservam boa parte das concepções didáticas dos métodos ativos, em alguns casos apenas adaptando-as às estéticas da música contemporânea.

Os educadores musicais dessa geração propõem uma reformulação das relações dentro da sala de aula e dos objetivos da educação: a relação hierárquica professor aluno é subvertida – o aluno passa a ser o centro das aulas, enquanto o professor exerce o papel de provocador/mediador da criatividade; a centralidade não está mais na reprodução nem das músicas de um repertório pré-definido, nem das músicas tradicionais nacionais, musical dos alunos, mas sim na criação musical. O som se torna o parâmetro norteador da criação, no lugar das formas da “música do passado” (FONTERRADA, 2005, p. 165). O seguinte trecho de Schafer simboliza bem esses questionamentos:

Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (SCHAFER, 1991, p. 286)

O pensamento de John Paynter baseia-se fortemente nas concepções escolanovistas da primeira metade do século XX: “O espírito da descoberta, característica da sociedade do século XX, ajuda o desenvolvimento da sensibilidade considerando ser algo que o professor não pode ensinar aos seus alunos” (MATEIRO, 2011, p. 251)

Em relação aos instrumentos musicais, absolutamente qualquer objeto que produza som pode ser utilizado. Segundo Mateiro, “este é o processo proposto por Paynter para as aulas de música: para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical” (2011, p. 252)

**Relevância na atualidade:** muitas das perspectivas educacionais atuais são herdeiras diretas das concepções da “segunda geração”. Historicamente essas abordagens serviram de

inspiração à trabalhos de educadores brasileiros, como é o caso das Oficinas de Música (FERNANDES, 1997).

## **2. A práxis pedagógica da atualidade: concepções e espaços de ensino**

As concepções analisadas anteriormente ainda estão em voga na atualidade – a passagem do tempo e de gerações, bem como o surgimento de novos valores e concepções, não são suficientes para torná-las empiricamente *ultrapassadas*. Dentro da lógica de fragmentação cultural própria da sociedade capitalista contemporânea, a existência de práticas contraditórias, muitas vezes antagônicas, faz perfeito sentido.

### **2.1. O que ensinar: educação musical e diversidade cultural**

A partir da década de 1980, houve um aumento significativo das pesquisas acadêmicas sobre música e educação musical. Essa profusão de estudos foi marcada por um crescente intercâmbio entre as subáreas de pesquisa; no caso da educação musical, os intercâmbios mais prolíficos se deram com a *etnomusicologia*, por um lado, e, no campo epistemológico científico em geral, com as concepções qualitativistas e relativistas. Muitas das novas concepções pedagógicas acadêmicas nasceram a partir daí, junto com a absorção de características das concepções pedagógicas anteriores.

Uma das primeiras rupturas com relação ao Ensino Conservatorial, os Métodos Ativos e a Segunda Geração veio no campo do repertório abordado em sala: ao invés da utilização de estilos e culturas musicais definidos à priori, busca-se aqui a adequação à “diversidade cultural” dos alunos. A perspectiva que adota a concepção da diversidade cultural e à leva a seus extremos lógicos é chamada de *multiculturalismo*. Segundo Lazzarin,

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

A maior contribuição, a meu ver, da valorização da diversidade cultural é a que se segue:

entender “Música” como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no Ocidente, essa organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Outras vezes, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico, sendo ela eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música europeia “séria” do século XIX. (LAZZARIN, 2006, p. 127)

As aulas de música tornam-se, ainda, espaço para a discussão de questões que se colocam para além do fenômeno musical em si: “Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão.” (LAZZARIN, 2006, p. 129).

Porém, é preciso analisar com mais cuidado essa concepção. Trabalhar apenas de acordo com o gosto do estudante é uma das formas mais seguras de se submeter à força formativa do capital, que, antes de atender a demandas sociais legítimas, precisa formar a sua própria. E utiliza, para tanto, os inúmeros meios de transmissão de conteúdos e a força total da massificação de mercadorias.

Numa realidade embasada pelo capitalismo e seu imperativo globalizante, pela produção em massa de mercadorias, pelo processo ainda forte, embora cada vez mais velado, de colonização cultural através dos meios de comunicação e demais mídias, há, se não uma praticamente impossível padronização completa dos gostos culturais, pelo menos uma entrada facilitada na vida de todos de produtos culturais pré-fabricados. Os *hits* estão se tornando cada vez mais difundidos, e cada vez mais *efêmeros*.

Uma das ações de resistência pedagógica à homogeneização do *gosto musical* que o professor de música pode adotar é ajudar os alunos a desvendar as estratégias de padronização da mercadoria musical. Raras são aquelas que oferecem um desafio estético digno de nota, e quanto mais próxima da produção fabril, ou seja, quanto mais seu objetivo claro for o de mercadoria a ser vendida (como foi o caso das *boy bands* que dominaram as paradas de sucesso da década de 1990) geralmente mais padronizada é a música. A consequência mais perversa dessa padronização é a simplificação vulgar do fazer musical que, se tratada acriticamente pelos professores de música, conduz a uma séria limitação formativa. Daí decorre a necessidade de que os professores, em sua formação, recebam eles mesmos a maior bagagem possível em termos de possibilidades existentes da práxis musical.

Não há fenômenos musicais *irracionais*, ou seja, desprovidos de um projeto racional latente (ou pelo menos de uma base minimamente apreendida, no caso principalmente das

improvisações), completamente *aleatórios* (mesmo entre as mais obscuras produções da música contemporânea). Além disso, a cultura musical desenvolve-se também por incorporação de elementos tradicionais: embora a harmonia tonal, por exemplo, seja tratada de forma diferente no âmbito da música clássica e do samba, ambas compartilham vários elementos: a escala tonal e os acordes possíveis de serem formados pela mesma, bem como algumas relações tonais básicas, como é o caso da tônica e da dominante; ambas desenrolam-se sobre um pulso mais ou menos constante, a partir do qual podemos “quantificar” mais ou menos precisamente as durações de cada nota ou acorde (ou seja, o ritmo dos mesmos), e assim por diante.

Uma das principais tarefas do professor que se preocupe em ir além das aparências do fenômeno musical é conseguir desvendar – melhor dizendo, ensinar aos alunos como desvendar tanto a racionalidade, ou seja, a legalidade que os compositores imprimem a suas obras quanto as relações históricas que permeiam as mais diversas culturas musicais; para tanto, é importante o conhecimento amplo das possibilidades colocadas pela práxis musical humana. O professor necessita sempre estar um passo à frente do aluno, devendo ser capacitado para identificar no gosto e na cultura própria dele as conexões históricas (ou falta delas) com outras culturas musicais. É uma forma de evitar

a “guetização” – o processo de fechar em guetos –, [que] é um dos riscos do multiculturalismo, [que] acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos – especialmente daqueles historicamente dominados – acaba-se por prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. No campo da educação, a “guetização” manifesta-se em propostas curriculares voltadas exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo, o que é uma postura bastante reducionista, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais. (PENNA, 2006, p. 39)

## **2.2. Como ensinar: a defesa acadêmica do pluralismo pedagógico**

Considerando a existência de tantas concepções educacionais, atualmente ocorre uma difusão cada vez mais ampla, principalmente dentro da academia (entre os pesquisadores, professores de graduação e pós-graduação, etc.), da necessidade de colocar lado a lado as possibilidades pedagógicas, e delas extrair não um novo método ou fórmula, mas uma concepção inspiradora geral, aberta a ser adaptada e reformulada frente aos desafios específicos de cada contexto educacional. Como afirma Penna,

É indispensável, para a formação (inicial e/ou continuada) de qualquer educador musical, conhecer diversos métodos de educação musical, analisando-os criticamente. Eles sistematizam as diferentes respostas que

distintos pedagogos musicais encontraram, em sua prática educativa, para a questão de **como** ensinar. Entretanto, como discutido ao longo deste texto, se dominar o **que** se ensina não é suficiente para um verdadeiro processo educativo, o **como** – a que necessariamente tem de se articular – deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma ‘receita pronta’. Aprendamos com as várias propostas pedagógicas em educação musical, mas aprendamos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca. (PENNA, 2011, p. 22, grifos da autora)

Presenciamos assim, principalmente no âmbito universitário, um momento atual de ruptura frente à ortodoxia ou, melhor dizendo, ao “dogmatismo” (MILLS, 2007, p. 12) das inúmeras tradições pedagógicas existentes (sejam elas tradicionais, ativistas, pós-modernas, etc.). O “pluralismo pedagógico” aparece, então, como uma resposta de certa forma natural a um campo que ainda está se descobrindo; todavia, se tratada de maneira descontextualizada; se não considerar, em sua totalidade, as concepções filosóficas que norteiam cada concepção pedagógica; e se estiver desconectada das bases ideológicas, políticas e econômicas da sociedade atual como um todo, há o risco de se cair em um ecletismo acrítico que, antes de representar uma solução progressista frente às tradições, pode mesmo minar tal projeto.

A concepção didática do multiculturalismo partilha características de outras abordagens, tais como o estímulo à criatividade (promovida, principalmente, pelos pedagogos da Segunda Geração): “um argumento próprio do discurso multicultural em arte-educação é o de que deve haver ênfase no fazer criativo da criança, em suas interações com as diversas práticas artísticas e na democratização e socialização do acesso à educação em arte” (LAZZARIN, 2006, p. 129).

Há uma preocupação particularmente forte com as relações pessoais que os alunos mantêm com o repertório trabalhado. Os professores, ao invés de “impor” valorações estéticas musicais, deveriam incentivar os alunos a expor seus próprios valores culturais, com o objetivo de *promover a diferença*. Segundo Russel, “como educadores, precisamos compreender as atividades musicais como expressões culturais, bem como discutir a maneira de detectar os valores culturais representados pelas canções e ações. (2006, p. 14)”. Já Lazzarin afirma que

Há o deslocamento da importância do significado intrínseco musical, ligado às formas sonoras, para o significado extrínseco, ligado às condições do contexto em que a música é produzida, valorizando toda e qualquer prática musical como manifestação legítima e única de cada cultura. [...] Como é obrigação do multiculturalismo respeitar *todas* as manifestações artísticas de *todos* os contextos, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que se deslocam os padrões da música erudita ocidental como

critério do que seja “boa música” e se relativizam os critérios de avaliação (LAZZARIN, 2006, p. 130)

A crítica que surge na academia, bem como as novas concepções educacionais, não se materializam automaticamente na prática, e mesmo a longo prazo não há razão para achar que haverá a total substituição de uma concepção pela outra: como a história tem demonstrado, as novas concepções acabam por se situar ao lado daquelas já tradicionalmente consolidadas. Dessa forma, tornam-se historicamente ingênuas, por conta de seu cunho idealista, afirmações como a de Kleber, que defende que “uma transformação [da dinâmica da universidade e, por conseguinte, dos paradigmas pedagógicos vigentes] só será possível, a meu ver, mediante um processo endógeno, envolvendo e comprometendo professores, alunos e instituição com o firme propósito de romper com os modelos curriculares instituídos” (KLEBER, 2003, p. 59).

### **2.3. Aonde ensinar: Os diferentes espaços e contextos de ensino de música**

Como expus no Capítulo 2, a educação se desenvolve sempre de acordo com as necessidades de cada sociedade específica, tendo um papel importante tanto na reprodução quanto na transformação social. Cada sociedade acaba por estabelecer não apenas as concepções educacionais que considera importante, mas também os espaços aonde a educação deve ocorrer.

Da consolidação do capitalismo mundial em fins do século XVIII até nossos dias, três tendências permanecem hegemônicas no campo da educação musical: os espaços especializados (como por exemplo os conservatórios e outros tipos de escola de música); as aulas particulares; e a sempre significativa educação informal, que, ocorrendo sempre em que um novo conhecimento, comportamento, habilidade, etc. é transmitida, desde os primeiros desenvolvimentos humanos transforma a sociedade em um permanente espaço de ensino. Apenas no século XX inicia-se a luta por inserir o ensino de música nas escolas regulares.

As escolas especializadas fornecem a prova empírica de que as concepções educacionais não substituem umas às outras, seja pela passagem do tempo, seja pela mudança de geração, seja pela determinação ideal de um criticismo ingênuo de que certa concepção estaria ultrapassada e condenada ao ostracismo. As instituições especializadas de música (que tragam ou não o título de “Conservatório”) não podem ser vistas, em si, como estagnadas ou homogêneas, consideração esta insuficiente para caracterizar o atual ensino nesses espaços educacionais. Como afirma Arroyo,

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

De acordo com Fonterrada (2007), as escolas especializadas estariam inclusive exercendo um papel preponderante na formação músico-educacional brasileira, como resultado de décadas de ausência significativa da educação musical nas escolas. Além das escolas especializadas, existem atualmente várias instituições e associações cujo objetivo é difundir métodos específicos, como foi exposto no primeiro tópico do presente capítulo.

Essa ausência de uma educação musical escolar nas escolas formais é também uma das causas da enorme quantidade de empreendimentos do chamado “Terceiro Setor” que se apóiam no ensino de música ou em outras práticas musicais. Nas palavras de Fonterrada,

Ao mesmo tempo em que a educação musical perdia importantes espaços na área da educação, ganhava outros, em locais alternativos. Referimo-nos a projetos culturais de cunho social, desenvolvidos por setores governamentais de municípios, estados ou da federação, organizados por secretarias de educação e cultura, ou mantidos por organizações não governamentais, igrejas, empresas e outros tipos de agrupamentos. (FONTERRADA, 2007, p. 29)

A história do desenvolvimento do “Terceiro Setor” é uma problemática à parte. Lopes (2004) faz um apanhado sobre a forma como diferentes governos lidam com Políticas Sociais. Investigando o período do governo FHC, o autor nos mostra o descaso do referido ex-presidente para com a implantação de políticas sociais, preferindo adotar medidas ao longo de seu governo que promoviam a redução do papel do Estado a assuntos de gerenciamento e legislação voltados à proteção/defesa do mercado e da ideologia neoliberal (se esquivando, então, de qualquer responsabilidade social). Foi exatamente nesse período, e por conta desse descaso diante das necessidades sociais, que o Terceiro Setor veio a crescer e se consolidar no Brasil.

A análise do “Terceiro Setor” precisa apreender seu papel diante da totalidade das relações sociais, da maneira como Lopes a empreendeu. Assim, uma das críticas mais contundentes ao Terceiro Setor e o uso que este faz da educação musical é a de Freire (2007). Em seu artigo, a autora comenta sobre a indústria milionária das ONGs, e como o poder público desvia dinheiro das escolas para financiar projetos pedagógico-musicais do terceiro setor. A autora afirma ainda que

A principal função da música, na maioria dos projetos que buscam verbas de incentivo fiscal, é a de inclusão social, ou seja, mantendo a criança ou o jovem ocupado, ele estará menos vulnerável a influências negativas, ele desenvolverá sua auto-estima e estará mais apto ao aprendizado de outros conteúdos na escola [e, acrescento, a ser inserido socialmente como mão-de-obra musical para o mercado de trabalho]. Pouco ou nada se fala do ensino de música como fim em si, como instância importante na formação do indivíduo. (FREIRE, 2007, p. 22).

Em relação à inserção do ensino de música nas instituições de educação básica, após o abandono do primeiro grande projeto de difusão do ensino de música nas escolas brasileiras, o Canto Orfeônico, a música começa a adentrar novamente as escolas com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas públicas brasileiras; para tanto, os professores passaram a ter uma formação de caráter polivalente, sendo preparados para dar aulas de artes que abrangessem três linguagens artísticas: a música, as artes plásticas e as artes cênicas.

Há um consenso na atualidade de que a perspectiva da formação polivalente é insuficiente, incapaz de abranger significativamente cada linguagem artística específica. Irene Tourinho diz que a Lei 5692/71 acabou “instaurando uma falsa integração entre as artes, onde nem as diferenças nem as possíveis analogias entre elas pudessem ser trabalhadas” (TOURINHO *apud* NOGUEIRA, 1997, p. 14); Campos (2005, p. 76) acredita que “com a diluição dos conteúdos das linguagens artísticas – provocada por essa proposta –, as atividades musicais na Educação Artística são escassas”, e, com isso, a música acabou sendo relegada a segundo plano dentro das atividades escolares (para servir de suporte a atividades extracurriculares, como o festejo de feriados).

Em 1996 foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, que, na concepção de Saviani (2007), aprofundou a perspectiva de educação liberal burguesa presente no Brasil desde o início do século XX. A nova lei substituiu a obrigatoriedade da “Educação Artística”, presente no Art. 7º da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), pela obrigatoriedade do “ensino das artes”, presente no §2 do Art. 26 (BRASIL, 1996). Dessa forma, avançou-se um passo na direção de tratar cada linguagem artística em seus próprios termos, e não de modo polivalente, como era subentendido no conceito de Educação Artística. Porém, a LDB deixa para as escolas a opção de escolha em relação a qual linguagem artística será oferecida; assim, as aulas de música continuaram distante das instituições educacionais formais, frente ao privilégio dado, como resultado das décadas de ensino polivalente das artes, às artes visuais (PENNA, 2008).

Eis que em 2008 foi promulgada a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008), que regulariza a obrigatoriedade da presença da música no currículo escolar. As expectativas de professores e pesquisadores da área eram grandes, a perspectiva de um emprego após a conclusão da graduação levou a procura por cursos de Licenciatura em Música a aumentar exponencialmente. No entanto, há uma distância considerável entre a *obrigação formal* (no presente caso, legal) e a *concretização substancial* da mesma.

Sobreira (2008), Freire (2007) e Penna (2009) oferecem considerações mais realistas a respeito das possibilidades do dispositivo legal discutido. O artigo de Sobreira (2008) levanta questões significativas a respeito da distância entre a obrigatoriedade legal e sua concretização é questionada, com a afirmação de que “a implementação de leis é insuficiente para mudanças estruturais” (SOBREIRA, 2008, p. 47). Já Freire afirma que

Possivelmente, a simples obrigatoriedade do ensino não irá resolver nossos problemas, que vão desde as dificuldades que as universidades enfrentam (o que afeta os cursos de formação de professores) até mesmo a precária situação oferecida aos professores de música na rede escolar, na qual o ensino de música goza de baixo prestígio, justificando-se, apenas, como uma forma de tirar as crianças e jovens das ruas e das mãos do tráfico de drogas (inclusão social), ou como uma forma de discipliná-las, ou mesmo como uma forma de fazer com que elas aprendam melhor outros conteúdos não musicais. (FREIRE, 2007, p. 22)

Alguns dados factuais abrangendo os contextos local, nacional e internacional, auxiliam a compreender tal problemática. Em relação à educação musical, primeiramente, temos o caso específico da cidade de João Pessoa. Na capital paraibana, quatro anos após a promulgação da lei 11.769/08, não houve nenhum concurso para professor de música na educação básica até a data de conclusão do presente artigo<sup>23</sup>.

Contemplando a educação como um todo, e ampliando o foco às ações federais em nível nacional, o histórico de promessas políticas e leis a respeito do investimento no ensino público não é animador. Temos desde ações governamentais a vetar um aumento significativo, proposto por estudiosos e trabalhadores da área, de investimento de parte do PIB nacional sobre a educação (como ocorreu com uma das metas originais do Plano

---

<sup>23</sup> Lembrando que esta estipula o prazo de três anos letivos para que *todos* os sistemas de ensino se adéquem ao ensino de música (Brasil, 2008). Outrossim, é importante salientar que em 2006 foi promulgada pelo Conselho Municipal de Educação a Resolução 009/2006, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino das linguagens artísticas nas escolas do município; em decorrência disso, houve um concurso para professores de música em 2007, e, conseqüentemente, o número de profissionais passou “de aproximadamente cinco, para cerca de trinta professores específicos da área de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2008, p. 2) – número este que ainda está distante de suprir a demanda por tais profissionais nas escolas. No mais, tal lei prevê que o ensino de música será oferecido apenas aos 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental.

Nacional de Educação de 2001 sob o governo Fernando Henrique Cardoso, que era de aumentar o percentual de 4% para 7% do PIB), até promessas desmentidas por membros importantes do governo atual – em entrevista, o Ministro da Educação Fernando Haddad comenta que o aumento de investimentos de 4% para 7% do PIB só poderia ser concretizado em, no mínimo, dez anos, e não até 2014, como proposto pela presidente Dilma Rousseff (ROXO, 2011).

Por último, destaco a problemática em nível *internacional*. O projeto Educação para Todos foi lançado conjuntamente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial, em uma conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. 155 países (incluindo Brasil) se comprometeram a universalizar o acesso à educação *básica*<sup>24</sup>. Vinte anos após a conferência de Jomtien, e 11 anos após a reiteração das metas do projeto Educação para Todos em encontro realizado em Dacar, Senegal, no ano de 2000, a UNESCO admite que, embora tenha havido alguns avanços (dentro da lógica de seus objetivos), tais avanços ficaram muito aquém do esperado (UNESCO, 2011); segundo este mesmo documento, há inclusive evidências de que o progresso em direção à UPE (universalização da educação básica), que ainda não foi atingida, está na verdade desacelerando. Destaca-se o fato de que tal esforço para garantir acesso ao ensino básico tem resultado, ainda, no declínio da qualidade deste ensino<sup>25</sup>.

Mas, diante dessa situação precária, a luta pela implantação da lei teria sido em vão? Acredito que não. Por uma questão estratégica, todos os espaços possíveis que possibilitem o desenvolvimento das contradições internas do capitalismo, bem como a resistência aos limites estruturais do mesmo, precisam ser contemplados. A partir do momento em que consideramos os limites da Lei nº 11.769, podemos também entender suas contribuições. Em primeiro lugar, é palpável a intensificação do debate acerca da necessidade de uma ação classista mais ampla para defender os interesses da educação musical nacional. Em segundo lugar, lembrando que as necessidades sociais são *socialmente produzidas*, a promulgação da lei pode reforçar a produção da necessidade social de música e de educação musical. Em terceiro lugar, mesmo que nosso contexto pessoense ainda não tenha sido contemplado por concursos resultantes de sua promulgação, sabemos que outras localidades começam a ser contempladas

---

<sup>24</sup> A Declaração Mundial de Educação para Todos pode ser lida no site [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)

<sup>25</sup> Para compreender um fator importantíssimo dessa problemática (mas que os limites do presente artigo nos impede de contemplar detidamente), qual seja, o *direcionamento ideológico* marcadamente dirigido à reprodução da organização social capitalista dado à educação mundial a partir do projeto Educação Para Todos (influenciando decisivamente, inclusive, nossa atual legislação educacional), ver, por exemplo, Shiroma; Moraes; Evangelista 2004; Segundo 2006; 2007; Jimenez; Segundo, 2007.

em decorrência de tal obrigação legal. Em quarto lugar, ensinamentos importantes podem surgir tanto dos casos de sucesso quanto dos de fracasso: nesse sentido, espera-se que os limites estruturais de nossa sociedade sejam escancarados, servindo de aprendizado essencial para pesquisadores e educadores musicais mais idealistas.

### 3. Outros dilemas

Há ainda uma série de outras temáticas abordadas na área, as quais merecem ao menos uma menção. É o caso: da relação entre educação musical e o uso didático das chamadas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que abrangem desde softwares educacionais até um campo de atuação como a EaD (Educação à Distância) e são estudadas por autores como Krüger (2006), Gohn (2008) e Leme; Bellochio (2007); dos estudos sobre o ensino de música e o desenvolvimento cognitivo, principalmente infantil (KEBACH, 2007; WEILAND; VALENTE, 2007); formação de professores não-especialistas, como os professores polivalentes do ensino fundamental (WERLE; BELLOCHIO, 2009).

\*\*\*

Em meio a esta profusão de concepções pedagógicas e espaços de atuação, fica evidente a inexistência de um consenso acerca das problemáticas levantadas neste capítulo. Essa fragmentação é tão somente mais um dos sintomas da própria fragmentação social promovida pelo Capital.

Com todas as possibilidades de ação e atividade pedagógica, com toda a complexidade de espaços e contextos sócio-educacionais, com a infinidade de culturas musicais que podem ser contempladas, fica a pergunta: há alguma possibilidade de se concretizar *a melhor educação musical possível*, para todos os interessados? Em uma realidade em que os professores de música lutam pela sua inserção na educação básica (inclusive contra sistemas educacionais que não imputam senão uma importância secundária à educação musical frente a outras matérias); em que, se o espaço não é garantido, muito menos o é o importante acompanhamento extensivo da matéria, ou seja, a inserção da música em várias séries consecutivas; em que os conservatórios públicos andam sofrendo ataques pesados, inclusive da academia, e perdendo espaço frente a instituições privadas, elitistas por natureza; etc. A resposta é clara: esse desafio não será vencido enquanto estivermos inseridos numa sociedade classista. E qual tem sido o papel dos professores e dos pesquisadores da área no tocante ao questionamento da presente ordem social? Este é o assunto do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### **A produção da ABEM e suas inter-relações com a crítica social**

No presente capítulo, serão inicialmente avaliadas as várias concepções da categoria “crítica”, enquanto uma das mais difundidas, defendidas e, talvez por isso, atualmente desprovidas de um cuidado mais rigoroso e de uma definição mais precisa. Na segunda parte, analisam-se as perspectivas sociais críticas presentes no universo da *Revista da ABEM*, buscando apreender como o capitalismo (e vários de seus sintomas) é analisado em artigos publicados nesse periódico. Na terceira parte, são retomadas algumas dessas discussões, agora analisadas sob a luz da crítica marxista.

#### **1. A categoria “crítica” e suas diversas concepções**

A partir da leitura de todos os artigos investigados para a elaboração da presente pesquisa, ficou claro que no universo de produção da *Revista da ABEM* não há apenas uma, mas várias abordagens baseadas em distintas interpretações da categoria “crítica”. Percebe-se ainda que tal conceito vem sendo tratado de forma significativamente vaga pelos autores, o que contribui para o esvaziamento desta que é uma das mais importantes ferramentas analíticas de pesquisa. Assim, é necessário especificarmos as características de tais abordagens e identificar, a partir do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, tanto suas potenciais contribuições para a elaboração de uma crítica social mais profunda quanto os limites analíticos que as impedem de apreender as determinações essenciais do capitalismo contemporâneo.

O sentido mais simplificado de “crítica” é o de “arte ou faculdade de julgar produções ou manifestações de caráter intelectual” (FERREIRA, 2001, p. 195). Mas essa é uma definição simplista, formalista. A crítica é uma ferramenta intelectual complexa, e suas características mudam significativamente de acordo com o contexto histórico, a filosofia, a ideologia, a concepção de mundo, a “agenda” declarada ou não, daqueles que a utilizam.

Entre os exemplos de diferentes posicionamentos e julgamentos críticos circunscritos à análise da práxis educativa temos, em primeiro lugar, aqueles limitados ao âmbito da prática profissional docente (professor reflexivo; lógica das competências; etc). É comum encontrarmos discurso que defendam a necessidade de se formar professores reflexivos e críticos. Faz parte dessa perspectiva a conhecida e difundida “epistemologia da prática”

(BEINEKE, 2001, p. 90; BELLOCHIO, 2002, p. 43), aonde, segundo Beineke (utilizando conceitos elaborados por Donald Schön), “a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, explicada através de três conceitos fundamentais [...] conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*)” (2001, p. 90).

Para a mudança social, ser “crítico” e refletir apenas sobre a prática profissional imediata não é suficiente; é preciso direcionar objetivamente a crítica para muito além da sala de aula. O discurso da epistemologia da prática imputa aos professores a quase total responsabilidade pela construção de uma educação de qualidade: se suas aulas não funcionam, não é por conta do grande número de estudantes em sala, da falta de estrutura, da desvalorização de sua profissão, e sim da falta de “auto-reflexão” por parte deles. O artigo de Beineke (2001), por exemplo, não menciona as condições de trabalho das professoras citadas – longe de ser um limite apenas da pesquisadora, este é um limite dessa concepção em particular, pois poucos estudos exploram tais condições.

A influência da epistemologia da prática alcança a própria pesquisa acadêmica, pois, segundo Bellochio, a ferramenta da investigação-ação, bastante difundida na área, é baseada nos princípios de tal epistemologia. Segundo a autora, “é preciso que o processo de investigar em ação seja compreendido pelo compromisso político de envolver sujeitos em formação inicial e os que já atuam para transformar e melhorar a educação, no caso, a educação musical” (BELLOCHIO, 2002, p. 44). Porém, sintomaticamente, não se menciona para qual lado do espectro político-ideológico espera-se que os professores firmem compromisso.

Em segundo lugar, e diretamente conectada à concepção acima discutida, temos a crítica pragmática, limitada à problematização de um contexto espaço-temporal específico e a soluções adequadas/adaptadas a esse recorte. Um tipo de crítica que não necessariamente se resume à prática docente, mas que não ultrapassa o limite do imediatismo e do localismo.

Penna, por exemplo, entende que o “grande desafio” da educação musical é “aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos” (PENNA, 2002, p. 18). Entre as formas sugeridas pela autora através das quais tal aprofundamento do compromisso será alcançado estão buscar “novas formas de atuar na escola”, construir “propostas pedagógicas e metodológicas *adequadas para esse contexto educacional*”, repensar “a formação do professor” (PENNA, 2002, p. 18, grifos meus). Note-se que todas estão circunscritas ao *locus* da educação básica, da escola, e da formação profissional.

Temos ainda a crítica do idealismo especulativo, que por vezes consegue ultrapassar limites espaço-temporais, mas supervaloriza o papel da vontade, da idéia, do espírito (ou falta de) enquanto causa dos desacertos históricos. Lima, por exemplo, afirma que “a falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do *sentido da educação* na formação do indivíduo [...] pode ser apontada como motivo propulsor da crise política na educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino musical” (2002, p. 21).

Por último, temos as críticas sociais que miram nos determinantes e condicionantes do presente modo de organização social, erigido sobre a égide do capitalismo. Busquei essas críticas no universo de pesquisa analisado: aquelas que reconhecem de algum modo os limites impostos pelo capital e advogam que tais limites só serão superados a partir das lutas por mudanças estruturais, que resultem em uma nova configuração social.

## **2. A Revista da ABEM e a crítica aos desdobramentos sociais e educacionais do Capital**

A *Revista da ABEM* oferece o mais amplo panorama do desenvolvimento da educação musical brasileira circunscrito aos últimos 20 anos, motivo pelo qual se constitui como a principal fonte de pesquisa do presente trabalho. Este periódico se caracteriza ainda por adotar uma linha pluralista, aceitando contribuições de distintas vertentes de pesquisa e concepções político-ideológicas.

Por isso, para entender, a partir desse universo de pesquisa, como a teoria marxista pode contribuir para a educação musical, é necessário, em primeiro lugar, saber de que forma se dá a análise da sociedade capitalista entre os artigos publicados no periódico. Neste tópico apresento sínteses dos artigos analisados, destacando-se suas posições a respeito da atual organização social regida pelo modo de produção capitalista.

Antes de iniciar, uma ressalva importante: em artigo anterior (COSTA; GOMES, 2011), foi feita uma aproximação preliminar ao presente objeto de estudo. Sendo o objetivo similar ao da presente pesquisa, o critério de seleção dos artigos foi a análise dos resumos publicados na Revista da ABEM. Já no presente trabalho, a proposta foi de mergulhar mais a fundo no universo do periódico, visitando todos os artigos publicados até o volume XX. E esse mergulho provou ser bastante frutífero, pois que o número de artigos analisados e de críticas encontradas cresceu significativamente.

As análises apresentadas focalizam as discussões sobre qual(is) aspecto(s) do sistema é(são) criticado(s) e se/como esses influenciam a educação musical. Os artigos analisados foram os seguintes:

Revista da ABEM n. 01

No primeiro volume do periódico foram encontrados dois artigos que, cada um a seu modo, denunciam sintomas sociais do capital. No primeiro, intitulado *Aspectos educacionais do movimento Música Viva*, a crítica aparece não nas palavras de seu autor (KATER, 1992), mas do sujeito investigado pelo mesmo: Hans-Joachim Koellreutter. Ele analisa o “Manifesto 1945”, e mais especificamente “excertos do capítulo ‘Da educação artística, de uma mentalidade nova, de um novo estilo’” (KATER, 1992, p. 23).

Assim, dentro do “Manifesto 1945”, temos a crítica ao individualismo promovido pelo liberalismo: “Educamos na mística do ‘ego’, no conceito da individualidade, fomos preparados para viver numa organização social decadente. Resulta dessa educação um nível coletivo baixo com apenas alguns valores individuais, que se distanciam cada vez mais da compreensão da maioria” (KATER, 1992, p. 23, grifo do autor); ao fetichismo da *arte pela arte*, tão caro à estética artística acrítica, clamando pela luta contra “‘*l’art pour l’art*’, a serviço de um virtuosismo exagerado, sinal de decadência artística, substituindo-o pelo lema ‘a arte pelo útil’ e pelo músico que sirva a obra” (KATER, 1992, p. 25); sugere ainda, pioneiramente, a necessidade de “realização de cursos coletivos e de *congressos de classe*” (KATER, 1992, p. 25, grifo meu)

Mesmo com esse posicionamento crítico, é importante notar que o Manifesto assinado por Koellreuter carrega uma bagagem ideológica que tem nítida ligação com as políticas coletivistas do Estado Novo. Essas políticas privilegiaram uma concepção músico-pedagógica específica: o canto orfeônico, da forma como foi estruturado por Heitor Villa-Lobos. Uma parte significativa das posições defendidas por Koellreuter pode ser ligada diretamente a essa concepção: a noção do coletivismo, pois “o que de certa forma se buscou, desde a fundação do Música Viva brasileiro, foi justamente o ‘sentido coletivista da música’” (KATER, 1992, p. 33) e a promoção do nacionalismo. Segundo Kater (1992, p. 33), “a originalidade de Villa-Lobos residiu em sua contribuição do ponto de vista da dinamização social através da música”. Continua o autor: “sob esse aspecto particular as iniciativas de Villa-Lobos e de Koellreuter podem então ser conectadas, e – muito embora a alguns soe desconexo – consideramos, sob esse prisma específico, o segundo como o mais legítimo continuador do primeiro” (KATER, 1992, p. 33).

O próximo artigo é *Projeto Prelúdio – Pró-Reitoria de Extensão – UFRGS Porto Alegre – RS* (KIEFER, 1992). Nele há uma ênfase particular sobre a crítica à *alienação humana* promovida pelo capital. A autora afirma que na sociedade capitalista “o ser humano, há já bastante tempo, e cada vez mais, vem deixando de ser a razão e o sentido das transformações. O homem perde, passo a passo, sua individualidade e identidade nivelado pela força ideológica da classe dominante sendo sufocado e embretado pelo poder econômico” (KIEFER, 1992, p. 63).

E qual seria o papel da educação frente à atual organização social? Kiefer defende que “estaríamos realmente num brete e como gado caminharíamos, mansamente, para o abate não fora a capacidade do ser humano de arbitrar o seu destino. Acreditamos que isso só possa ser efetivado através de um processo de educação que se proponha a resgatar a condição humana dos homens” (KIEFER, 1992, p. 63). Ou seja, uma educação que se volta contra a *alienação humana*.

Revista da ABEM n. 05

Na revista 05, encontra-se o artigo *Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação* (FERNANDES, 2000). Fernandes encontra na situação econômica de então (governo FHC) parte importante das razões da situação precária do desenvolvimento das pós-graduações. Ao lado das limitadas verbas, o autor cita o contraditório mito da “função redentora da universidade”, ou seja, um esperado comportamento de “herói” por parte dos professores e programas de pós-graduações, prontos a fazer sacrifícios para que uma parcela cada vez maior do financiamento desses cursos seja (teoricamente) transferida para a escola básica (FERNANDES, 2000, p. 45); e, por fim, identifica uma das habilidades essenciais do capital para se fazer presente em absolutamente qualquer campo da práxis humana: a transformação de uma produção que deveria ser independente das exigências mercadológicas em uma linha de montagem fabril:

Por um lado, considera-se os cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado, já que o pós-graduando se considera no direito e no dever de conquistar uma autonomia científica. Por outro, a avaliação dos programas de pós-graduação restringe-se à confecção de produtos e não à formação do pesquisador, gerando vários problemas, como por exemplo, a criação de ‘linhas de montagens de teses, correndo o sério risco de transformar os pós-graduandos em algo muito distinto dos sujeitos intelectual e cientificamente

autônomos que deveriam tornar-se' (Cavalheiro & Neves). (FERNANDES, 2000, p. 46)

Em seguida, temos *Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música* (RIBEIRO, 2000), no qual a autora reflete sobre os determinantes sócio-políticos da elaboração dos currículos escolares. Para tanto, ela se reporta a pedagogos como Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux, que trabalham principalmente no campo da crítica às relações de poder que permeiam os contextos educacionais. A autora considera que nenhum currículo é desinteressado, ou seja, que o próprio processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados já contribui decisivamente para a formação das representações sociais dos alunos, tanto de si quanto de seu papel no mundo. Segundo Ribeiro, portanto:

O exame destas noções significa, entre outras considerações, uma ruptura da condição do processo educativo-musical como algo desinteressado das considerações políticas da sociedade. Em consequência, a questão do conhecimento curricular em música também passa a se envolver em caracterizações políticas e ideológicas, diante do contexto das práticas musicais e de ensino de música, na esfera da produção do conhecimento musical. (RIBEIRO, 2000, p. 60)

A autora não aponta quais seriam os componentes desse currículo musical crítico, sugerindo apenas a necessidade do mesmo. O professor, segundo Ribeiro, deve “[...] preocupar-se em formular um projeto didático-musical voltado para os interesses dos alunos, a fim de refletir sobre suas ações e suas práticas musicais e culturais” (2000, p. 62-63). Percebe-se aqui a influência dos paradigmas da chamada “Pedagogia da Existência” (SAVIANI, 2003), identificada pelo nítido apelo à subjetividade, no sentido da defesa de que o trabalho docente deve, primordialmente, tratar dos assuntos e da “realidade” *de cada aluno*, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica destes. Note-se, no entanto, a ausência da discussão sobre quais bases ideológicas e estéticas poderiam ser adotadas para embasar tais reflexões críticas.

Revista da ABEM n. 06

O artigo *Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores* (BELLOCHIO, 2001) traz a primeira menção do conceito de *emancipação* dentre os volumes Revista da ABEM. A autora entende emancipação como a possibilidade de professores e alunos “trabalhar na construção e reconstrução da aula de Música em seu espaço, de

construção cotidiana, para além dos muitos esteriótipos [sic] musicais que, ao longo de muitas décadas, têm minado os espaços escolares” (BELLOCHIO, 2001, p. 44).

A autora defende ainda que “a concepção de investigação-ação educacional”, quando se afasta do ativismo pragmático (a identificação e “solução” de problemas pedagógicos imediatos) e do paradigma positivista de pesquisa, se configura como “uma prática social crítica com perspectivas emancipatórias”. (BELLOCHIO, 2001, p. 44) Tal “perspectiva emancipatória” estaria ligada à

transformação das práticas educativas [pois] não bastam técnicas, interpretações e entendimentos sobre fatos supostamente reais. Transformação implica realizações concretas, conflituosas, interpretativas e críticas, sobre o que efetivamente se realiza na ação pedagógica cotidiana, socialmente informada. Requer-se rigor reflexivo e ativamente crítico para transformar. (BELLOCHIO, 2001, p. 44)

É particularmente nítido aqui o esvaziamento da categoria *crítica* (não definida, juntamente com *o que* deve ser criticamente analisado) e o afastamento do caráter originalmente revolucionário que a categoria *emancipação* encontra na obra marxista. Esta última categoria, no artigo de Bellochio, se aproxima mais do conceito de *autonomia*, na idéia de que os estudantes, através de aulas de música contextualizadas e significativas, poderiam fazer escolhas informadas, “apreciar criticamente” os diversos gêneros e estilos que o rodeiam, além de terem desenvolvido suas capacidades criativas. Ou seja, com tal autonomia circunscrita basicamente ao “mundo” da música, deixa-se de lado o fato de que a organização social em que vivemos está longe de garantir uma possibilidade *real* de se formar sujeitos “autônomos”.

Freire (2001), no artigo *Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras*, parte de pressupostos da chamada “pedagogia crítica” para analisar as contradições culturais e as relações de poder expressas no delineamento curricular da educação musical. O foco é a análise do currículo tradicional, “cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo à sociedade”. (FREIRE, 2001, p. 70)

Segundo a autora, “um currículo concebido em moldes da pedagogia crítica integraria, necessariamente, toda e qualquer concepção de música, promoveria a comparação e o confronto dessas concepções e a ampliação do próprio conceito de música para esses professores em formação” (FREIRE, 2001, p. 70). Entretanto, a perspectiva da pedagogia crítica apresentada não consegue ir além da análise formal das músicas:

Em uma perspectiva da pedagogia crítica, a utilização de repertórios diversificados, baseados em diferentes sistemas e processos composicionais, conduzem a escutas diversas e contrastantes entre si, possibilitando que a estruturação da música seja percebida através de parâmetros diversos, tais como tempo, texturas, timbres, espaço musical (FREIRE, 2001, p. 71)

#### REVISTA DA ABEM n. 07

Destaca-se aqui o artigo de Sonia Albano de Lima, *As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical* (LIMA, 2002). Este oferece o estudo mais amplo acerca do desenvolvimento político e econômico da sociedade brasileira, atrelando a esse processo a própria movimentação do capitalismo internacional que influenciou as transformações em nosso país. De acordo com a autora,

compreender os fenômenos culturais de um povo, na maioria das vezes, é entender os seus diversos inter-relacionamentos com os movimentos históricos universais e proceder à análise global das variadas dimensões da atividade humana de forma integrada. Nessa medida, as dimensões econômica, social, política e cultural devem ser apreciadas de modo interativo, de forma a se integrarem reciprocamente. Sob essa perspectiva, parte da cultura brasileira não deixa de ser um reflexo dos movimentos históricos universais, principalmente se consideramos que os países da América Latina apresentam uma economia dependente em relação aos centros capitalistas mais desenvolvidos. (LIMA, 2002, p. 21-22)

#### Revista da ABEM n. 08

Em *Um currículo abrangente, sim*, Ramalho (2003) faz um paralelo entre a produção capitalista e a produção musical, a partir de reflexões de Nicholas Cook:

Cook nos revela que a dificuldade em administrar a crise de identidades, proveniente da multiplicidade de culturas musicais que nos cercam, advém do modo unilateral como a academia pensa sobre essa área ainda hoje, qual seja o modo de conceber música advindo da sociedade burguesa do século XIX: um modelo oriundo da economia industrial clássica que gerou a economia de “serviços”, baseada não somente na produção de mercadorias mas na produção de bens simbólicos. Nesse contexto, a cultura musical se revela como abrangendo, de maneira hierárquica, a produção de composições para serem interpretadas e apreciadas pelo público ouvinte. Portanto, dá-se um desdobramento do processo de produção capitalista em três etapas: produção da obra, a sua distribuição – através da *performance*, da elaboração de partituras, dos multimeios – e o consumo” (Ramalho 2003, p. 49).

A autora analisa os reflexos de tal situação no âmbito da pedagogia musical, e como essa estruturação hierárquica que envolve a cultura musical (hierarquia “compositor – intérprete – apreciador”) se desdobra nas concepções pedagógicas. Assim, os currículos dividem-se entre aqueles “centrados na obra, numa reprodução das três etapas do processo de representação da cultura musical” (RAMALHO, 2003, p. 49) e aqueles “centrados no aluno, com ênfase em atividades a serem trabalhadas institucionalmente para desenvolverem habilidades de criar, executar e apreciar, tendo como meta final resultados satisfatórios que permitam aos estudantes o domínio de qualquer uma delas, uma vez que se supõe saibam ler e escrever música.” (RAMALHO, 2003, p. 49).

Corroborando as idéias de Nicholas Cook, a autora defende que a abordagem mais condizente com as problemáticas de nosso tempo histórica seria a *construtivista* que, “pondo de ‘cabeça para baixo’ a concepção da ‘estética clássica’ (baseada no produto, na obra), concedendo ao ouvinte o primeiro plano”, pode apontar “uma visão da arte como de construir e comunicar novos modos de perceber historicamente.” (RAMALHO, 2003, p. 49). Para concluir, a autora defende que “uma visão curricular que pretenda atender à multiplicidade cultural deverá contemplar com equilíbrio as duas abordagens: aquela baseada na ‘composição’ e a que tem na ‘recepção’ a primazia, pois ambas podem, perfeitamente, ser trabalhadas em contínuo diálogo”. (RAMALHO, 2003, p. 51)

Percebe-se que Ramalho ameaça fazer uma crítica contundente ao fato de que a educação reflete o meio de produção. Porém, quando tenta encontrar alternativas aos determinantes capitalistas, cai em concepções acríticas, como é o caso do construtivismo.

Revista da ABEM 09

Nunes (2003), no artigo *Musical escolar CDG como moldura de educação musical*, critica o domínio da indústria cultural na formação do gosto musical, bem como a ausência do debate nas escolas (NUNES, 2003, p. 63) sobre as relações econômicas que permeiam a formação cultural.

A autora afirma que a ausência de uma educação musical consistente no âmbito escolar faz com que os alunos se tornem presas fáceis do mercado cultural:

Num tempo em que a escola não ofereceu educação musical específica, os meios de comunicação de massa invadiram a casa de todos com seus próprios repertórios. Sem critérios próprios e com sentimentos de inferioridade em relação à própria cultura, as crianças passaram a ter suas

vivências musicais modeladas e condicionadas pelo mercado internacional de sucesso (NUNES, 2003, p. 62).

Frente à massificação da música comercial, que encontra em concepções pedagógicas acrílicas mais um meio de reproduzir seu domínio, manifestações como as populares, as tradicionais, etc., acabariam por ser relegadas a guetos, com sua valorização sendo “de longe superada pela imposição do gosto musical promovido pelos meios de comunicação de massa.” (NUNES, 2003, p. 63).

Embora a crítica a um dos fenômenos mais danosos do capitalismo, a mercantilização da arte, seja o foco do artigo, a autora revela posições questionáveis, como quando identifica as manifestações populares “dados culturais *em seu estado mais autêntico*” (NUNES, 2003, p. 63, grifos meus). Ainda, Nunes apresenta uma concepção utópico-reformista ao propor possíveis soluções ao problema:

Para que esta reversão possa acontecer, as primeiras e mais importantes medidas que precisam ser tomadas são: produzir repertório, materiais e modelos músico-didático-pedagógicos; capacitar professores para o ensino e aproveitamento das possibilidades da música em todas as situações educacionais, e educar a sociedade para o aproveitamento adequado dos mecanismos de mercado e comunicação de massa, promovendo integração de culturas e, simultaneamente, respeitando e valorizando as culturas particulares. (NUNES, 2003, p. 62).

Já Penna (2003) também analisa a questão da relação entre educação musical e indústria cultural, em seu artigo *Ap(re)ndendo músicas: na vida e nas escolas*. A autora afirma que

a lógica da produção massificada de bens culturais, com sua padronização excessiva correlacionada com a homogeneização do gosto e a ampliação do consumo, só pode ser compreendida e criticada no quadro maior do momento histórico em que vivemos. Nas sociedades capitalista e industriais, centradas no mercado de consumo, os bens culturais tornaram-se mercadorias, e o mesmo acontece com a música. Daí a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e, portanto, significativa; suficientemente ‘nova’, no entanto, para levar à compra do novo ‘sucesso das paradas’. (PENNA, 2003, p. 77)

No entanto, ao invés de defender uma reforma curricular acerca dos conteúdos musicais trabalhados à fim de excluir a produção da indústria cultural das salas de aula, Penna acredita que “é certamente mais produtivo” incluí-las nas aulas, até mesmo como ponto de partida do trabalho pedagógico, por conta de sua proximidade com os estudantes, o que contribuiria para que os alunos pudessem “desenvolver o seu senso crítico”. Isto porque,

segundo a autora, “a educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola.” (PENNA, 2003, p. 77).

Mais uma vez, cabe salientar que, da mesma forma como ocorre no artigo de Ribeiro (2000), analisado acima, a autora não fornece senão indicações indiretas (como a ligeira crítica, apresentada acima, da função conservadora da música quando esta é formada sobre a “repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade”) acerca da sobre como se dá essa educação mais crítica, ou seja, que tipo de ação pedagógica seria necessário para formar alunos críticos.

Revista da ABEM n. 10

O próximo artigo é de autoria de Vânia Müller (2004): *Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?*. Nele, a autora analisa projetos de *ação social* e outras organizações pertencentes à esfera do chamado “Terceiro Setor”. A autora oferece questionamentos pertinentes, como por que vivemos em uma sociedade que necessita de ações sociais, ao invés de garantir o acesso universal ao sistema público de ensino (MÜLLER, 2004).

Müller aponta ainda sobre a necessidade de que os cursos universitários de formação de professores contemplem discussões acerca dos determinantes do capitalismo sobre a educação, e como a escola muitas vezes “produz e perpetua esses mesmos pressupostos e valores éticos e morais que vêm gerar a cultura que dá sustentação a essa estrutura de sociedade” (MÜLLER, 2004, p. 57).

As dúvidas geradas pelos questionamentos da autora ficam “suspensas no ar”, pois a mesma não chega a adentrar suas possíveis respostas.

Revista da ABEM n. 11

Em *A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos*, Pederiva (2004) analisa as relações entre a educação e a doutrinação do *corpo humano* segundo um viés tradicional e conservador.

Destaca-se no artigo a relação que a autora faz entre a alienação do trabalho, princípio estrutural da organização produtiva capitalista, e o reflexo da mesma sobre a “corporalidade” humana. Assim, a perda do controle do corpo pelo indivíduo é resultado direto deste processo de alienação (que tratei detidamente no Capítulo 2 da presente dissertação).

na sociedade capitalista, o processo de trabalho, ao alienar-se de suas raízes humanas, aliena também o ser humano em sua corporalidade, integrado a seu corpo. O corpo do trabalhador torna-se um corpo mecanizado e alienado, um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização do movimento. O sistema nervoso é agredido no trabalho em máquinas, reprimindo-se o jogo polivalente dos músculos, confiscando todas as atividades livres, corpóreas e espirituais. O único objetivo do capital é fazer com que o corpo subsista como força de trabalho. Nesse contexto está a possibilidade para a compreensão do ser humano contemporâneo e a realidade sócio-histórica em que se vive, desvelando-se as relações fetichizadas de cada um consigo mesmo e com os outros. (PEDERIVA, 2004, p. 92)

O fato de que a escola “encontra-se em uma relação dialética com a sociedade em que se insere, reproduzindo as estruturas de dominação existentes” faz com que as conseqüências da alienação do trabalho se desdobrem para o campo pedagógico, gerando o que a autora denomina de “aprendizagem sem corpo” (PEDERIVA, 2004, p. 97). De acordo com a autora, “A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo encontra-se ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. Houve uma supervalorização das operações cognitivas e um progressivo distanciamento da experiência sensorial direta.” (PEDERIVA, 2004, p. 97).

Revista da ABEM n. 12

Em *Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação*, Müller (2005) retoma uma série de questões presentes em seu artigo anteriormente analisado (2004). Como as considerações daquele valem para este, apenas citarei uma questão posta pela autora: “como se constitui uma educação musical que realize as rupturas políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para romper com a lógica do capital?” (MÜLLER, 2005. p. 46)

O artigo *Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais*, de Marco Antonio dos Santos (2005), segue na mesma linha que os dois de Müller, ou seja, levanta questões sobre a necessidade de se haver projetos sociais assistencialistas e políticas compensatórias mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, num claro processo de

sufocar as reivindicações sociais e a responsabilidade pela oferta do ensino público universal e gratuito. Segundo o autor,

[...] desobrigando-se da responsabilidade de oferecer a todos uma verdadeira educação musical, o Estado destina pequenas verbas ao financiamento de atividades musicais geridas por ONGs. Aos demais, a ampla maioria dos alunos das redes públicas de ensino, resta uma escola pobre para pobres. (SANTOS, 2005, p. 32)

O autor oferece também, tendo como principal referencial teórico os escritos sobre indústria cultural do filósofo Theodor Adorno, uma análise acerca do papel das mídias de massa no processo de esvaziamento do conhecimento e do ensino, na medida em que o prazer efêmero substitui a busca pelo conhecer intelectual. Santos analisa aquelas propostas de ensino de música que contemplam acriticamente o repertório do cotidiano dos alunos, sem oferecer a contextualização e conscientização acerca dos determinantes das músicas veiculadas pela mídia e pela indústria cultural. O autor utiliza uma citação de Ramos-de-Oliveira que sintetiza sua crítica: “a televisão foi a grande arma para a reeducação da sociedade brasileira. As elites que se amedrontavam em 1964 estavam agora tranqüilas: estava instaurada a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros – a televisão” (*apud* SANTOS, 2005, p. 32).

No artigo *Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música*, Frank Abrahams (2005) sugere a adoção de um modelo curricular de educação musical (fornecido no artigo) pautado pela Pedagogia Crítica, especificamente com base nas reflexões de Paulo Freire. O autor sugere que este modelo curricular “reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente”. Assim, propõe uma mudança nas relações hierárquicas da sala de aula, sugerindo que “alunos e professores ensinem uns aos outros” (ABRAHAMS, 2005, p. 71).

Revista da ABEM n. 13

O artigo *Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares*, de Nilceia Protásio Campos (2005), analisa o “processo que envolve a música na ‘sociedade do espetáculo’” e os “efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas no espaço escolar” (CAMPOS, 2005, p. 76). A autora se aproxima, embora apenas *en passant*, do núcleo do modo de produção capitalista, no qual “tudo se transforma em mercadoria e a mercadoria é vendida e comprada [...] como mercadoria, a

música é anunciada, promovida e vendida. O *show* se realiza em função de promovê-la, e assim tudo parece se transformar em espetáculo” (CAMPOS, 2005, p. 76).

Eduardo Luedy, em *Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação* (2006), faz uma análise sobre os embates entre os que criticam e os que apóiam o estudo da música popular dentro das Universidades. O autor faz uma ponte com as “teorias críticas e pós-críticas” que investigam a relação entre as relações de poder na sociedade e a escolha dos conteúdos do currículo educacional, chegando à conclusão de que este privilegia formalmente práticas eruditas tidas como mais evoluídas do que as populares.

Revista da ABEM n. 14

Em *Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação*, Cançado (2006) vê na organização pedagógica das instituições escolares tradicionais reflexos dos determinantes da sociedade capitalista:

desde a Revolução Industrial, a humanidade estimulou a compartimentalização e a padronização, cujo resultado foi o surgimento da fragmentação da vida nas diversas esferas da vida humana, refletindo em mudanças nas áreas econômica, social, pessoal, e principalmente nas áreas da cultura e da educação. Frente a essa fragmentação, também a escola sente o seu reflexo nas suas ações e conteúdos, que passam a ser compartimentados, hierarquizados e fragmentados (CANÇADO, 2006, p. 18).

A resposta da autora beira o saudosismo idealista, pois vê nos métodos ativos o resgate de uma suposta pedagogia holística da Antiguidade, e define esta como “uma educação integral, na qual se trabalha não só o desenvolvimento do intelecto de cada criança, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano” (CANÇADO, 2006, p. 18)

Revista da ABEM n. 16

Artigo de Maria José Dozza Subtil, intitulado *Mídias, músicas e escola: a articulação necessária* (2007). Partindo da análise da música midiática, a autora comenta sobre como a produção musical e o conseqüente processo de massificação cultural contemporânea não está baseada em obras que discriminem idade ou classe social. Ao contrário,

Hoje, dada a produção midiática massiva isso parece ultrapassado e é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical. Desde a mais tenra idade as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis. (SUBTIL, 2007, p. 75)

A autora indaga como o produto da indústria cultural é tratado nas aulas, se “estaria a escola possibilitando um conhecimento musical significativo a partir dessas vivências ou apenas reforçando e avalizando a imposição maciça de um determinado padrão cultural?” (SUBTIL, 2007, p. 76). Tal questão é de fundamental importância, visto que, com o refluxo da educação musical institucional brasileira, a mídia, com sua abrangência e inserção social massiva, desempenha um papel significativo “de socializar as crianças e os jovens, isto é, introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados e aceitáveis” (SUBTIL, 2007, p. 77).

A autora defende também a inclusão da música midiática nas salas de aula, “de forma a permitir que os alunos adquiram uma visão crítica do que consomem e se apropriem de uma bagagem musical significativa cantando, ouvindo, ritmando e ampliando repertórios” (SUBTIL, 2007, p. 76). Subtil consegue se aprofundar um pouco mais na crítica ao determinante do “consumo imediato” e sua consequência mais audível, qual seja, a “evidente simplificação rítmico/melódica” (2007, p. 76). Subtil, com base no sociólogo francês Pierre Bourdieu, comenta que a consequente “medianização do gosto musical, referido anteriormente (todos gostam de tudo) seria resultado do recurso a uma ‘arte média’ com efeitos já testados e comprovados, oscilando entre o plágio e a paródia, promovendo ‘a indiferença’ e o ‘conservadorismo social e político’”. (SUBTIL, 2007, p. 77)

Destaca-se, por último, ser de Subtil a primeira citação de Marx e Engels na Revista da ABEM. A autora menciona passagem conhecida da obra marxiana *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, em que Marx e Engels fazem um rápido comentário acerca da capacidade do gênero humano de *humanizar* seus sentidos naturalmente postos:

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

Revista da ABEM n. 17

Em *Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?*, Patrícia Fernanda Carmem Kebach (2007) mostra o lado potencialmente crítico do inatismo piagetiano, se tal teoria de Piaget for circunscrita às condições sociais de nossa sociedade. A autora, por exemplo, inicia com uma longa reflexão, com base também na teoria de Pierre Bourdieu, acerca de como a desigualdade social afeta o desenvolvimento dos alunos, que, de um modo geral, possuem biologicamente as mesmas capacidades cognitivas de aprendizado:

Sabe-se que nos meios sociais mais altos, o acesso à cultura de elite é maior, e que as oportunidades nos níveis sociais menos privilegiados, é restrita. Por exemplo, uma pessoa que nasce em uma família abastada financeiramente, terá acesso a cursos de música, espetáculos artísticos, à compra de CDs, terá tempo para estudar, etc. Seu meio, portanto, além de proporcionar ofertas culturais de elite, favorecerá seu desenvolvimento. Ela terá mais tempo para pensar, estudar, interagir musicalmente. Já o meio de uma pessoa que nasceu na favela, embora ofereça possibilidades de interações culturais diversificadas, pode bloquear o desenvolvimento musical em função da energia que será desviada para outras funções, como a da própria luta pela sobrevivência. [...] Apesar dessa constatação, do ponto de vista epistemológico, ambos, morador da favela e pessoa pertencente à família abastada, têm a possibilidade de se desenvolverem musicalmente, pois nasceram com estruturas orgânicas similares. Ou seja, o funcionamento cognitivo de ambos é idêntico. As oportunidades é que serão diferentes. (KEBACH, 2007, pp. 40-41)

Ana Yara Campos e Katia Regina Moreno Caiado apresentam o artigo *Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004*. Nele, analisam o desenvolvimento histórico do citado Coral Universitário, e como os desdobramentos da organização social capitalista forçaram mudanças significativas em sua estruturação e funções dentro da instituição.

Logo na descrição da metodologia historiográfica que embasa o artigo, as autoras afirmam, com base no referencial marxista, o fato de que a história do homem é resultado complexo das ações humanas (CAMPOS; CAIADO, 2007, p. 61), e que o pesquisador, por ser um ser social, ou seja, por viver em sociedades desiguais, tem suas visões condicionadas pela posição em que se encontra perante o estado da divisão classista de seu tempo.

A instituição de ensino cujo coral está inserido, a PUC-Campinas, é descrita sempre levando-se em consideração sua relação com a dinâmica correlação de forças da sociedade contemporânea. Ela participa do contexto do

ensino superior brasileiro, inserido numa sociedade de classes e historicamente acessível a uma elite. [...] A partir da década de 1990, devem ser consideradas as políticas neoliberais, que atingem também a educação e a colocam como mercadoria e não como um direito. Hoje, a universidade está em crise, com a expansão de empresas privadas na área, sem compromisso com a produção e a socialização do conhecimento. [...] Nesse cenário, voltado para a formação de futuros “especialistas” adequados aos modos de produção da sociedade capitalista – com base no trabalho fragmentado – (Santomé, 1998, p. 48), os repertórios curriculares selecionados são delimitados por [p. 61] “rígidas fronteiras” (Severino, 2002, p. 25). No contexto do ensino superior brasileiro, as práticas artísticas têm ocupado uma posição periférica e acrítica. (CAMPOS; CAIADO, 2007, p. 62)

A virulenta difusão das idéias e práticas governamentais neoliberais ao longo da década de 1990 conduziu à intensificação da exploração e burocratização do trabalho, que, por sua vez, foram refletidos nas atribuições do Coral e seus regentes. Se, no princípio de suas atividades a função do coral era essencialmente pedagógica, “a partir de 1983, suas ações voltaram-se para a integração acadêmica e para a realização de apresentações públicas. [...] **a produção do coral transformou-se em produtividade, com tendência ao ativismo. Isto é, houve aumento da concentração do trabalho**” (grifos meus). A autora continua:

Nos anos de 1965, o regente Oswaldo Urban era visto como um músico educador: maestro e professor de música. As regentes que o seguiram, porém, foram solicitadas para o exercício de tarefas adicionais – como recitais de canto, realização de oficinas, participação em cursos de extensão para alunos de graduação e desdobramentos do coral em outros grupos. [...] Essas novas atribuições não estavam previstas no vínculo de trabalho, não resultaram de uma revisão do plano de carreira e não foram desacompanhadas de oposição [---] Na década de 1990, houve uma crescente perda de autonomia das regentes, que pode ser exemplificada com a obrigatoriedade do uso do crachá e, mais tarde, do cartão de ponto por todos os funcionários “administrativos”. [...] Na verdade, os próprios mecanismos de controle se modificaram. Na primeira fase desse coral, época da ditadura militar, o controle exercido nas universidades era de ordem político-ideológica, enquanto no segundo momento do grupo passou-se a conviver com nítidas pressões administrativas, em prol da produtividade e eficácia, interpretadas como traços da crise institucional que atinge as universidades, hoje. (CAMPOS; CAIADO, 2007, p. 64-65)

As autoras, então, sinalizam com a possibilidade da resistência às determinações neoliberais. Tal resistência consistiria na “rejeição da concepção de prática coral como ‘atividade’ reduzida a um treinamento técnico-musical, desacompanhada da crítica e autocrítica, e à rejeição de sua função limitada à prestação de serviços”. É uma resistência aberta ao

domínio do neoliberalismo, que fortifica a exclusão social, dá as costas ao histórico autoritarismo da sociedade brasileira (Chauí, 2001, p. 13), descarta a “intelectualidade da arte” (Castanho, 1982, 2005) nas políticas educacionais – porque é “inútil” no mundo do trabalho – e mantém a visão estereotipada e confortável de música como enfeite e não como necessidade; como um privilégio e não como um direito; música para esquecer e não para conhecer; música como complemento e não como acesso. (CAMPOS; CAIADO, 2007, p. 66-67)

E então surge, neste artigo, a segunda menção na *Revista da ABEM* à “concepção educativa emancipatória”, única que pode garantir ao Coral realizar “um salto qualitativo”. Mas, da mesma forma que no artigo de Bellochio (2001), o conceito de emancipação aqui circunscreve-se ao campo da música, no já citado sentido de *autonomia*.

\*\*\*

No próximo tópico, analisarei as concepções citadas sob a luz do materialismo histórico e dialético, evidenciando os limites de tais análises críticas.

### **3. Contribuições preliminares da crítica marxista à educação musical**

A primeira questão a ser levantada aqui é que as críticas discutidas acima analisam, de modo geral, apenas aspectos *parciais* do sistema capitalista. Elas apresentam limitações para uma compreensão ampla da relação dialética entre sociedade e educação musical e os determinantes impostos pela organização social capitalista, elementos fundamentais para a elaboração de uma práxis verdadeiramente revolucionária. Já a crítica radical marxista, em primeiro lugar, “parte, e desde o começo já partia, dos princípios mais profundos do ser social, da prioridade ontológica da práxis em contraposição à simples contemplação da realidade efetiva” (LUKÁCS, 2010, p. 71). E, partindo do exame desses princípios, volta-se para estudar de que forma o fenômeno estudado interliga-se com a *totalidade social* à qual pertence. Segundo Mészáros,

isso significa que mesmo os fenômenos de conflito social de aparência puramente local têm de ser relacionados à totalidade objetiva de um estágio determinado do desenvolvimento sócio-econômico. Sem um esforço consciente de interligar os fenômenos sociais específicos às tendências gerais e às características do capitalismo como sistema global, o significado desses fenômenos permanece obscuro ou parece desproporcionalmente aumentado. (MÉSZÁROS, 1993, p. 113)

O objetivo deste tópico é apresentar preliminarmente o potencial radical e revolucionário da crítica social, partindo do materialismo histórico e dialético. Este não se

contenta em identificar apenas as manifestações aparentes dos males sociais, de maneira superficial, e sim, a partir da investigação que ambiciona apreender as determinações mais amplas da sociedade, desvendar as raízes históricas dos problemas sociais. E, a partir daí, propor soluções radicais de transformação da realidade.

Dentro da produção geral da Revista da ABEM, em comparação com o total dos textos publicados, há um número significativamente reduzido de artigos que tratam diretamente de temas ligados à crítica da sociedade e da educação musical sob as determinações do capitalismo. Há uma clara predominância de compreensões teóricas afinadas com as perspectivas não-críticas da educação, as quais estão em conformidade com a reprodução social do modo de produção capitalista. Tal fato já era, de certo modo, esperado, visto que em um contexto aberto à pluralidade de pontos de vista, isto é, que aceita contribuições de todos os lados dos espectros políticos, pedagógicos, estéticos, científicos, filosóficos, etc., a tendência é que se confirme a hipótese marxiana de que as idéias dominantes de determinada época são as idéias da classe dominante, cujo objetivo é reproduzir tal condição de domínio de classe (MARX; ENGELS, 2007).

Nos artigos investigados predominam as análises centradas nos aspectos políticos das relações de poder sociais e educacionais, anunciando, na maioria das vezes, a necessidade de formação de uma consciência “crítica”, tanto por parte dos professores quanto dos alunos de música. Porém, devemos lembrar com Marx (1964) que a atividade produtiva está entre os principais elementos formadores da consciência dos indivíduos; em outras palavras, a maneira como os homens produzem e reproduzem sua vida material delimita decisivamente as possibilidades da consciência e das ações humanas. Se neste momento histórico a atividade produtiva vital – o trabalho – é direcionada, cada vez mais, para a produção de mais-valia, reproduzindo indefinidamente a condição de alienação do trabalho, é possível afirmar que a consciência segue em grande parte este mesmo princípio de alienação (fato identificado por KIEFER, 2002; e PEDERIVA, 2004). Ocorre, portanto, a impossibilidade da formação global de uma consciência crítica capaz de apreender o real em toda a sua plenitude ou, pelo menos, de realizar uma aproximação coerente com o mesmo.

Isso significa ainda que esta *consciência alienada* (MARX, 1964; MÉSZÁROS, 2006), que nas sociedades classistas é hegemônica, contribui para o distanciamento entre aparência e essência, impedindo, sobremaneira, que se concretize uma transformação radical das estruturas vigentes rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada, no sentido marxiano do termo. Com isto, de maneira limitada, o horizonte que se mostra possível é o das reformas políticas, isto é, da crítica às relações formais entre os homens.

A consciência crítica e a luta política são, indubitavelmente, elementos importantes para a *resistência* contra os desmandos incontrolláveis do capitalismo. Afinal, se não fosse pelas pressões da ABEM e outros setores da sociedade sobre o governo, dificilmente veríamos concretizada uma conquista histórica como foi o decreto de lei que determina a obrigatoriedade (formal, pois que, passado o prazo limite para sua adequação, ela se mostra longe de ser plenamente realizada) da música nas escolas. Entretanto, é preciso escapar da tendência do reformismo legalista, entendendo que tanto a prática política quanto a pedagógica precisam contribuir com o rompimento radical tanto das fronteiras políticas quanto das materiais levantadas pelo sistema do capital, reconhecendo, para além dos confrontos políticos circunscritos à democracia burguesa, sua organicidade, funcionamento e condicionamentos para, a partir daí, estruturar propostas que, concretamente, possibilitem a formação de uma consciência realmente crítica e uma prática social revolucionária (levando-se em consideração a impossibilidade de que tal consciência venha a se tornar hegemônica).

Para que isto se efetive é necessária a análise rigorosa do próprio mecanismo de produção/reprodução do capitalismo, e nesse sentido, as críticas que encontramos dentro do universo pesquisado são incipientes e insuficientes, especialmente por esta ênfase na idéia de que a dimensão política é o único terreno da luta que deve ser travada contra a ordem vigente. Esta condição, própria do pensamento burguês, pressupõe a existência de igualdade entre os homens, tomados como livres. Na esfera da formalidade jurídica isto pode até ser abstratamente coerente, mas na materialidade da vida cotidiana “liberdade” e “igualdade” inexistem substancialmente.

A ênfase na crítica às relações formais de poder (político-jurídicas) não representaria assim um horizonte consistente para o rompimento com a estrutura do capital. Por certo, no quadro exíguo em que nos encontramos, a luta política estará sempre condicionada aos limites da própria ordem burguesa, sendo incapaz de ir para além do ativismo reformista.

Nos artigos analisados há ainda uma notável falta de clareza, objetividade e sistematização maior em relação a *como* a educação musical pode, de fato, auxiliar na superação das contraditórias bases materiais de nossa sociedade, tal como as apresentamos no Capítulo 2. Se a práxis educacional sustenta-se sobre concepções políticas, filosóficas, pedagógicas, etc., a didática, ou seja, o trabalho de ensino em si, é sua atividade fundante, é a objetivação do planejamento educacional, com todas as suas influências ideais. Poucos artigos revelam como as análises críticas da sociedade podem ser didaticamente tratadas em sala de aula.

Um dos motivos talvez seja a recusa significativa entre os pesquisadores atuais da área em organizar metódica e racionalmente um currículo crítico. Se o primeiro passo da crítica ao currículo (ou a um “método”) é, de fato, reconhecer que este é definido de acordo com posições políticas mais ou menos conscientes, acreditamos que o segundo não pode ser o de abandono total dessa ferramenta, e sim sua apropriação e redefinição de acordo com princípios socialmente transformadores.

Assim, faz-se urgentemente necessário questionar essa recusa, e retomar os aspectos positivos de uma definição curricular unificada, ou seja, que aborde conteúdos que independam das contingências culturais locais – mas, que ao mesmo tempo, seja capaz de contemplá-las – e da especificidade dos espaços aonde tal currículo será aplicado. A ausência de um projeto didático expressamente *universalista* é um reflexo tanto da fragmentação social da atualidade quanto da falta de entendimento mais rigoroso da lógica que preside esta sociedade, em especial no presente contexto histórico, em que o sistema de acumulação do capital vive sua pior crise e exige que nós, trabalhadores da educação, nos organizemos a fim de “desfragmentar”, no limite do possível, nossas concepções pedagógicas.

Tal projeto apenas pode se concretizar – e é importante ressaltar que não é uma concretização plena, e sim bastante limitada pelas precárias condições materiais que nossa sociedade reserva à educação – na medida em que, por um lado, nos dedicarmos seriamente à reflexão estética que nos permita decifrar a própria *ontologia* da música, o que nos permitiria identificar tanto propriedades essenciais quanto contingenciais da arte e como essas duas se relacionam dialeticamente, e também esclarecer o papel reservado à música no conflito entre a reprodução e a superação de uma dada ordem social (o que nos ajudaria a, inclusive, delimitar quais seriam os conteúdos prioritários a serem ensinados em currículo verdadeiramente crítico).

Essa reflexão pode auxiliar na definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Se conseguirmos elaborar um conteúdo curricular que parta da ontologia da música, poderemos lidar com a multiplicidade de manifestações culturais particulares de maneira completamente distinta – e mais significativa para os alunos – do ecletismo pluralista próprio das concepções acríticas dos paradigmas da diversidade e do multiculturalismo.

As reflexões estéticas lukacsianas nos ajudam a compreender que tanto a ênfase nas singularidades (“cultura dos alunos”) quanto a ênfase nas particularidades ou pseudo-universalidade (cultura pré-estabelecida, como a erudita ocidental) são conseqüências de uma mesma lógica reducionista, dicotômica, que se coloca muito facilmente à serviço da reprodução do capital.

No entanto, para que essas reflexões possam se traduzir em uma educação musical verdadeiramente significativa, não podemos abandonar a luta pela conquista de um espaço significativo para a educação musical e condições de trabalho justas para os professores nas instituições de ensino. É uma inescapável contradição imposta pelo capital: inúmeros artigos advogam a ampliação das culturas musicais estudadas em sala de aula, entendendo tal ampliação como uma possibilidade real, sem estar conscientes do idealismo de tal posicionamento. Como concretizar tal ampliação, se *a educação musical permanece ocupando apenas uma importância secundária dentro das escolas; se carga horária da disciplina na educação básica é exígua; quando a jornada de trabalho é alta e os salários baixos, forçando vários professores a se dedicarem a duas, três escolas simultaneamente; quando a tendência atual é o inchamento da quantidade de alunos por sala de aula*. Tudo isso contribui para que quanto maior o número de conteúdos, menos aproveitados eles serão pelos estudantes.

Assim, a defesa da ampliação de conteúdos deve necessariamente estar conectada com a luta incansável por: ampliação e democratização das instituições escolares oficiais; melhores condições de trabalho e de educação: classes menos numerosas; a inserção da música no currículo oficial, como *disciplina* obrigatória ao longo de toda a formação básica; salários dignos com uma jornada de trabalho justa. Enquanto essas necessidades *básicas* não forem conquistadas, a própria defesa da implantação de um currículo atento à diversidade cultural não passará de utopia, de um projeto idealista.

Uma formação básica precária leva a uma formação superior também precária, e é extremamente difícil romper com esse ciclo vicioso. A seguinte crítica de Tourinho é pertinente:

a inexistência de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização, faz com que os alunos de 2º grau sofram vários obstáculos até se definirem pelo estudo de música. Quando alguns alunos resolvem enfrentar estas dificuldades e se decidirem pela área, sofrem, muitas vezes, pela falta de base musical que não receberam no ensino de 1º e 2º graus. Os professores, por sua vez, também sofrem porque devem manter um nível razoável de exigência e de competência musical compatível com um 3º grau de ensino. O custo disso é geralmente alto: insatisfações de ambas as partes e, em várias ocasiões, processo ‘tapa-buracos’ de ensino-aprendizagem. (TOURINHO, 1995, p. 37)

Essas reflexões apontam também para a necessidade de se retomar a capacidade de apresentar críticas contundentes às razões que permitem tal profusão desenfreada de espaços

particulares de ensino como aqueles de ONGs e Projetos Sociais, que só pode surgir a partir de um ponto de vista que considere a investigação da *totalidade*.

Apóio uma educação musical baseada não em discriminações apriorísticas (definidas subjetivamente seja pelos professores, pesquisadores ou pelos próprios alunos), mas na capacidade e no potencial objetivo dos estudantes. Acredito que é dever dos professores (e das instituições formadoras dos mesmos) possibilitar a melhor aula de música possível, independentemente dos gostos musicais individuais, das aspirações profissionais (ou falta das mesmas) entre os alunos, das habilidades cognitivas que uma determinada atividade (ou mesmo cultura musical, pensemos no famigerado efeito Mozart) possa desenvolver, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história não acabou; de fato, ela ainda não começou. Ao contrário dos liberais (Hegel, p. ex.) e neo-liberais (Fukuyama), que “cantaram” o fim da história a partir da consolidação do capital, Marx anuncia apenas o fim da pré-história, sendo que o começo da história humana, do gênero, localiza-se num *possível* futuro pós-capitalista, comunista de fato.

Mas é importante reafirmar, como foi feito ao longo desta dissertação: estamos atravessando um momento de profundo refluxo da consciência classista. A sociedade e todas as suas instâncias, do mundo político ao mundo acadêmico, foram tomadas de assalto por ideologias individualistas, inclusive uma parte delas travestidas como perspectivas críticas. O capital lança mão da velha estratégia do *dividir para conquistar*, e o faz eficientemente, como mostra nossa área de atuação, aonde tantos educadores e pesquisadores parecem ter abandonado a construção de uma concepção pedagógica *radicalmente* crítica, que faça frente às concepções conservadoras que se mostram como novidade de ponta, das quais fazem parte as ideologias curriculares flexíveis, *ecléticas*, cidadãos... Nenhum indivíduo é autônomo nesta sociedade, e todos os alunos, professores, pesquisadores, trabalhadores se encontram numa relação de dependência compulsiva às determinações do capital.

O materialismo, em sua tradição marxista, leva em consideração que, para resolver os problemas e entraves impostos pela organização capitalista da sociedade, a ação deve estar voltada para esferas muito mais amplas do que as dos fenômenos particulares, como a educação. Os problemas identificados “aqui e agora” só serão solucionados, de fato e não de maneira paliativa, através de uma mudança radical da totalidade social, ou seja: uma mudança revolucionária.

A defesa de uma mudança social revolucionária deve ser entendida em todas as suas conseqüências sociais, ideológicas e políticas. Marx elaborou sua teoria a partir dos conflitos e embates da sociedade. Ao identificar o conflito central, qual seja, o embate entre classes sociais distintas, e que o motor da história têm sido a luta de classes, Marx chega a conclusão de que uma práxis social verdadeiramente progressista, ou seja, que procure contribuir para o desenvolvimento positivo da sociedade, só pode nascer no seio da classe social que representa o substrato de toda exploração e opressão historicamente constituídas. Essa classe é a classe trabalhadora.

Porém, para alcançar a sociedade de produtores livremente associados, de indivíduos essencialmente omnidirecionais (completamente distintos dos indivíduos unidirecionais formados sob a égide do capital), os trabalhadores precisam tomar para si o controle dos

meios de produção (e, por tabela, de distribuição), ressignificando-os no processo: ao invés de serem criadas mercadorias cuja função primária seja servir de valores de troca, que, ao aumentar os lucros da classe capitalista e a auto-valorização do próprio capital, aprofundam o nível de auto-alienação humana, a produção deve ser dirigida unicamente à criação de valores de uso, feitos sob medida para atender primariamente as necessidades dos indivíduos, e não apenas de uma classe social específica. Considera-se, neste trabalho, ser esse o objetivo principal das lutas sociais de nosso tempo histórico.

Mas pertencer à classe trabalhadora, da forma como a mesma foi descrita no Capítulo 2, não basta para que o indivíduo possua, automaticamente, a *consciência classista revolucionária*. Resumindo as idéias que Lenin expos em “Que Fazer?”, Reis Filho afirma que “deixada a ela mesma, a classe operária, na melhor das hipóteses, estaria apta a alcançar uma consciência sindicalista, que enseja a luta para melhorar as condições de venda da força de trabalho, sem questionar o sistema capitalista, que pressupõe essas condições” (2003, p. 38).

Ocorre que o Capital já provou suficientemente sua versatilidade frente às lutas dos trabalhadores, sabendo absorver várias demandas da mesma, desde que essas não influenciem em seu funcionamento essencial (como prova a imensa resistência em se diminuir a jornada de trabalho frente aos imensos avanços tecnológicos). E não apenas provou sua capacidade de absorção, mas também a facilidade, em tempos de crise, para derrubar direitos sociais historicamente conquistados.

O pior auto-engano é acreditar que os problemas sociais relevantes podem ser globalmente “resolvidos” (mesmo que a longuíssimo prazo) dentro do capitalismo, ou seja, sem mudar radicalmente a organização socialmente existente. No máximo, conquista-se sempre “ganhos” pontuais, efêmeros, extremamente frágeis. A questão não é melhorar as condições do trabalho assalariado (mais dinheiro por menos horas trabalhadas), pois o capitalismo abre espaço para isso. A posição verdadeiramente radical e progressista não é mais nem menos do que simplesmente abolir o trabalho assalariado, a superação total do capital.

Em tempos de hiper-especialização e unilateralismo, em que o necessário foco acadêmico é confundido com a limitação cada vez mais profunda e apriorística da pesquisa, é preciso retomar as grandes ambições intelectuais, as problematizações mais abrangentes de questões que vão para além do fenômeno estudado. Para entender e transformar a educação musical é preciso olhar para além da mesma.

Levando-se todas as discussões apresentadas nesta dissertação, considerar, por exemplo, que uma prática docente precária existe unicamente por conta da imposição cultural de um tradicionalismo vigente, da má-vontade, da má-formação – ou seja, de *concepções e idéias* “desvirtuadas” dos professores é adotar o caminho da culpabilização do indivíduo, tão caro ao neoliberalismo, à meritocracia e às demais ideologias conservadoras, e fechar os olhos para a organização social que permite a existência de tais problemáticas.

As epistemologias mais subjetivistas desconsideram a problematização de algo que está além da vontade e das idéias dos professores, como por exemplo o tempo reduzido para as (poucas) aulas de música, um espaço raramente adequado para a prática musical (em termos de infraestrutura, isolamento sonoro, equipamentos, instrumentos, etc.), uma jornada de trabalho elevadíssima, a extenuação dos trabalhadores, que normalmente precisam dar aulas para inúmeros alunos em várias turmas divididas entre três, quatro escolas diferentes, coisas que impossibilitam à maioria um planejamento minimamente significativo de aulas (sem contar os trabalhos levados para casa, que não são contabilizados como jornada de trabalho).

As concepções mais pragmáticas são incapazes de perceber que, mesmo quando relacionadas à educação musical, apenas contribuem para a reprodução da presente organização social, sem oferecer um mínimo de resistência. Inclusive, a mentalidade pragmática é uma das responsáveis pela “cultura estabelecida no contexto educacional de que a arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo” (FIGUEIREDO, 2005, p. 25)

Não é por coincidência que as disciplinas consideradas “nobres” se enquadram nas ciências mais úteis para o capital, que estão na base do desenvolvimento de sua produção (como é o caso das ciências exatas). As artes, ao contrário, dizem respeito tão somente à humanidade, isto é, à formação, à humanização do próprio ser social. Se implantada radicalmente, se torna uma ameaça verdadeira à força de sua formação mistificadora.

As seguintes conclusões preliminares e futuros encaminhamentos devem ser extraídos da presente pesquisa. Em primeiro lugar, se a emancipação humana permanece sendo o maior desafio histórico de nosso tempo, há que se considerar que, na atualidade, e devido a fragmentação social extrema que nos encontramos, a rearticulação da classe trabalhadora sobre bases revolucionárias é neste momento prioridade.

E, sendo o Capital nada mais do que uma relação social econômica, a conscientização classista necessita resgatar a crítica à economia burguesa. Refletindo sobre a chamada

epistemologia “pós-crítica”, Kleber afirma que esta “incorpora contribuições dos estudos culturais, estudos feministas e estudos de raça como resultado do pensamento pós-moderno”, e chega à conclusão de que a educação e a construção curricular devem se colocar “para além da análise que focaliza a dinâmica de classe no processo da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista”. Porém, se os indivíduos que adotam tal concepção deixarem completamente de lado a análise classista, econômica, o movimento “pós-crítico” se apresenta, de fato, como “não-crítico”. As demandas econômicas capitalistas oprimem perversamente *todas* as minorias, e principalmente elas, sejam compostas de negros, mulheres, culturas tradicionais, etc. Mézáros denomina os movimentos centrados nessas particularidades como *movimentos de questão única*, e afirma que

a transferência de lealdade dos socialistas desiludidos da classe trabalhadora para os chamados “novos movimentos sociais” (hoje valorizados em oposição ao trabalho e desprezando todo o seu potencial emancipador) deve ser considerada prematura e ingênua. Os movimentos de questão única, mesmo quando lutam por causas não-integráveis, podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social. Isto é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca. (2002, p. 95-96)

É nesse sentido que deve ser entendida a afirmação de Marx, proferida nos *Estatutos Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em 24 de Outubro de 1871: “a emancipação econômica das classes trabalhadoras é o grande objetivo a que todo movimento político deve, como um meio, estar subordinado” (MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2004, p. 373). O movimento revolucionário dos trabalhadores deve se colocar para além de todos os particularismos.

Intelectuais, acadêmicos, pesquisadores, professores e trabalhadores que já portem a consciência de *classe para si* tem o dever de auxiliar os demais indivíduos da classe a superar a consciência de *classe em si*.

No tocante a nossa área, por exemplo, como mostra o Capítulo 2, é necessário mostrar que os professores também são trabalhadores, e proletários quando produzem mais-valia para a classe capitalista – assim como qualquer músico que concretize *trabalho produtivo abstrato*. Assim, faz parte dessa rearticulação a defesa insistente da importância da unidade classista, para além dos fazeres específicos de cada trabalhador. Tal problemática permeia a própria situação interna de nossa área, como alerta a pesquisadora Fernanda de Assis Oliveira:

Os depoimentos dos professores desta pesquisa reforçam as constatações de Beineke (2000), Del-Ben (2001), Penna (2002) e Machado (2003) em relação ao isolamento dos professores de música. Os professores entrevistados nessas investigações relataram que se sentem isolados dos demais professores de música, bem como dos cursos e congressos que são realizados na área de educação musical de maneira geral. [...] [Tourinho] aponta que o isolamento na profissão repercute no isolamento das instituições entre si e, conseqüentemente, no desempenho dos professores e no desempenho de suas práticas docentes. (2005, p. 81)

Em segundo lugar, os pesquisadores que estiverem comprometidos com a luta pela emancipação humana precisam alargar as fronteiras tanto de suas investigações quanto de sua crítica. A presente pesquisa leva a crer que os pesquisadores da educação musical estão focalizando demasiadamente as singularidades e, quando muito, níveis particulares extremamente limitados (como é o caso das pesquisas institucionalistas, ou seja, resumidas ao funcionamento de um determinado espaço de ensino). Infelizmente, não se ambiciona mais a apreensão dos movimentos reais da totalidade social.

O mínimo a ser feito, aqui, é, partindo-se de quaisquer singularidades (alunos, professores, pesquisadores, etc.) e/ou particularidades (concepções pedagógicas, espaços educacionais, etc.), expor teoricamente como estas participam do movimento da totalidade, quais são seus papéis *objetivos*, e não apenas suas *representações subjetivas*, frente aos grandes embates de classe de nossos dias, e como o modo de produção capitalista determina os limites de suas práxis.

É necessário que sejam feitas mais pesquisas empíricas que contemplem as reais condições de trabalho dos professores. Surpreendente a escassez de trabalhos sobre tal questão dentro do universo do periódico da ABEM, e o privilégio que se dá ao estudo analítico (um novo *criticismo crítico*) das concepções pedagógicas e aos espaços possíveis de atuação é inversamente proporcional à atenção reservada ao professor de música enquanto membro da classe trabalhadora, enquanto trabalhador que exerce sua profissão em condições normalmente adversas, etc. É impossível compreender o desenvolvimento histórico e a condição atual da educação musical (suas inúmeras concepções, etc.) sem atentar para as condições econômicas, isto é, para a posição do educador musical (professores, teóricos, pesquisadores, etc.) dentro da luta de classes.

A presente dissertação teve como objetivo fazer uma ampla revisão teórica das relações tecidas entre educação musical e o capitalismo, centrando-se na pesquisa bibliográfica e análise de artigos da área que promovem a crítica social. Esse limite precisa ser transposto: além da urgência da continuação do projeto de reelaboração da teoria marxista

em nossos dias, da conscientização classista e das contrapartidas pedagógicas e científicas, é preciso ainda alargar a crítica, e verificar como se dá a *apologia ao capital* entre as concepções pedagógico-musicais da área, para que assim possamos elaborar definições educacionais concretas a partir do tipo de análise que adotamos.

Nesse sentido, e em terceiro lugar, os professores também precisam ampliar as fronteiras de sua práxis.<sup>26</sup> Se faz necessário aproveitar todas as possibilidades de resistência ao capital que este mesmo, dentro de sua lógica contraditória, oferece. Isso significa que os trabalhadores da educação musical precisam estar atentos aos *campos de batalha*: das salas de aula à luta política extra-escolar, passando pelos laboratórios e grupos de pesquisa. Ivo Tonet afirma que

No meio intelectual (especialmente acadêmico e midiático) tornou-se, hoje, de bom tom, para ser aceito pelo “establishment” e para não ser tratado como marginal, adotar uma postura flexível, pluralista, realista e de abertura crítica. O resultado disso é que, ao invés de ver-se fortalecida, a perspectiva do trabalho se vê enfraquecida, na medida em que o debate vai sendo situado cada vez mais no campo do adversário, e isto tanto no campo da elaboração científico-filosófica quanto no campo da prática política. Em resumo, caminhou-se da revolução à reforma, variando apenas quanto ao conteúdo desta (TONET, 1998, p. 9)

A área da educação musical não escapa desse “establishment”. É ainda bastante visível a desconfiança entre os educadores e os pesquisadores em relação à elaboração de um currículo unificado, e, como expus no Capítulo 3, tal desconfiança é até certo ponto justificável, tendo em vista as limitadas experiências concretizadas, especialmente no caso do *ensino conservatorial*. Entretanto, a defesa de um currículo unificado não pode ser vista ingenuamente, e de maneira apressadamente generalizada, como uma perspectiva conservadora, pois, na medida em que o mercado de trabalho em si preza pela formação de profissionais flexíveis, a verdadeira lógica conservadora é a do currículo flexível. Somente invertendo esta é que podemos vislumbrar um currículo que realmente preze pela formação do ser social livre – porém, não “autônomo”, pois esta é uma idéia mistificadora bastante cara ao capitalismo.

O que é defendido pelo Estado burguês é a lógica neoliberal da “flexibilização”, a ser implantada da administração ao currículo pedagógico, sob a justificativa de dar maior

---

<sup>26</sup> É necessário notar que nem todo professor se enquadra, rigorosamente, na classe proletária. Temos em mente aqueles que ministram aulas particulares (profissionais liberais), aqueles que exercem trabalhos voluntários, etc.; inclusive, questiona-se se professores de instituições públicas geram diretamente mais-valia, mas esta é uma problemática para outros trabalhos. O que importa é que, se o sustento principal do professor é a venda de sua força de trabalho, ele automaticamente é trabalhador. Seu compromisso é com esta classe, e adotar os pontos de vista da mesma não é nada mais do que sua obrigação histórica.

“autonomia” para os alunos decidirem a direção de sua formação. Isso é entregar sem resistência o controle da educação, do nível básico ao superior, às demandas do mercado de trabalho. Ao contrário do que é difundido, tal formação caminha na direção oposta da democratização do saber, pois acaba por minar a formação de indivíduos que detenham conhecimentos amplos, e eles apenas portarão tais conhecimentos se os cursos em que são formados prezarem pela sua obrigatoriedade.

Assim, em termos de concepção pedagógica, é preciso elaborar um programa alternativo às indicações do mercado e do Estado. Construir uma concepção pedagógica musical que consiga resistir à lógica social e cultural do capitalismo, que advoga a supremacia do indivíduo, das singularidades, frente à própria generidade humana. Que consiga aliar verdadeiramente as culturas regionais, nacionais, e internacionais. Para tanto, é imprescindível que os educadores musicais entrem em contato com concepções pedagógicas de cunho radical, como é o caso de autores como Saviani, Vygotsky, Lukács (principalmente por suas reflexões sobre estética, necessárias para a formação do músico e do educador), etc.

Fora da sala de aula, são inúmeras as demandas dos trabalhadores da área, dentre as quais podem ser citadas: a Dedicção Exclusiva (DE) na educação básica, aonde os professores sejam contratados para atuar em escolas específicas, e não para atuar em diversas escolas, como é o caso hoje; a garantia de continuidade curricular da disciplina (obrigatória) música; abandono da cultura dos professores substitutos, e fortalecimento da contratação de efetivos; luta pela concretização do piso salarial; luta pela redução da carga horária e pela redução de alunos por sala, entre outras.

Quais são nossas ambições enquanto músicos, professores, pesquisadores? Quais são nossas “utopias”? Por que lutamos tanto para mantê-las enterradas em nome da adequação ao pragmatismo cotidiano, da tirania do “realmente possível”? Somos artistas, e parece estarmos perdendo a cada dia nossa capacidade de captar a essência da humanidade, tão cara a Arte. Enquanto educadores, precisamos nos perguntar: devemos ministrar aulas mais “simples”, ou seja, menos completas, para alunos que não objetivam vir a ser profissionais? Devemos continuar a defender um espaço cada vez mais reduzido, através da concepção de que todo e qualquer espaço educacional é significativo? Devemos nos conformar e nos culpabilizar pelo fracasso e pela mediocridade que caracteriza a educação em nossos dias?

Aos olhos do leitor, principalmente aquele mais pragmático, pode parecer que a presente dissertação muitas vezes se entregou à defesa de uma utopia praticamente impossível de ser alcançada. Mas a verdadeira utopia de nosso tempo é acreditar que vivemos no melhor dos mundos, que legitimar a fragmentação social de nossos dias é o máximo que podemos

fazer, e que não nos resta muita coisa a não ser trabalhar constantemente pelo eterno alívio das contradições sociais.

As mudanças que julgamos ser imprescindíveis a fim de construirmos uma educação não ingenuamente *emancipadora*, mas verdadeiramente *emancipatória*, ou seja, que esteja consciente de seus limites perante os conflitos sociais e de seu papel como coadjuvante na luta pela emancipação, não serão plenamente alcançadas dentro do capitalismo.

É inevitável, necessário, nos surpreendermos com o fato de, com essa gigantesca capacidade latente de desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo, nós ainda não tenhamos sido capazes de nos livrar daquilo que emperra o desenvolvimento pleno de nossas capacidades, de nossa humanidade. Caso o leitor tenha captado e incorporado o sentimento de angústia e frustração que permeia esta dissertação, é imprescindível que ele permita que esse sentimento evolua para o de permanente inconformismo, um dos fatores subjetivos básicos de toda revolução.

**E o grito, dado há mais de 160 anos, continua a ecoar num *crescendo* trovejante:  
“Trabalhadores do mundo, uni-vos!”**

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, pp. 65-72, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_completa.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

AGÊNCIA BRASIL. *CNTE aponta envelhecimento dos professores e desinteresse pelo magistério*. 2009. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/10/14/materia.2009-10-14.9482916403/view>>. Acessado em: 16 Out. 2009.

ARROYO, Margarete. Musica popular em um Conservatorio de Musica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista\\_6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista_6.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

BARBEITAS, Flávio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 75-81, set. 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, n. 6, pp. 87-96, set. 2001. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista\\_6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista_6.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, n. 6, pp. 41-48, set. 2001. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista\\_6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista_6.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, pp. 41-48, set. 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BERLIN, Isaiah. *Karl Marx: his life and environment*. 2ª ed. London: Oxford University Press, 1960.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpe, 2011.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1)>. Acesso em: 29 abr. 2011.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 75-82, set. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_completa.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, n. 14, pp. 17-24, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

CASTRO, Antonio José Jardim e. Escolas Oficiais de Música: Um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*. Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-112, 2002.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2007.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. GOMES, Valdemarin Coelho. Educação musical e emancipação humana: análises introdutórias e contribuições ao debate. *Revista Eletrônica*

*Arma da Crítica*, Ano 3, n. 3. Dez. 2011. Disponível em: <[http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=20:artigos&Itemid=80](http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=20:artigos&Itemid=80)>. Acesso em: 29 fev. 2012.

COUVE, Alicia C.; PINO, Claudia Dal. Historical panorama of music education in Latin America: music training institutions. *International Journal of Music Education*, v. 34, nº 1. 1999, pp. 30-46.

DEL-BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil. *Per musí*. Belo Horizonte, v. 07, 2003, p. 76-82.

\_\_\_\_\_. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 57-64, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_completa.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 24, p. 25-32, set. 2010.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia históricocrítica. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR*, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GINNNi3M.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. *Revista Plural*, rio de janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista da ABEM*, n. 5, pp. 45-58, set. 2000. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_completa.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, pp. 65-72, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_completa.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, n. 18, p. 27-34, Out. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_completa.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2012

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, n. 6, pp. 69-72, set. 2001. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista\\_6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/revista_6.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 17-24, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_completa.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 27-35, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_completa.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 113-120, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_completa.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 25-28, mar. 2003. Disponível em:

<[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_completa.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GUEDES, Paulo. Duas feras ameaçadoras e quem pode nos salvar. *Revista Época*, Editora Globo, 31 maio 2010.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In HENTSCHKE, Liane (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*. (pp. 47-64). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª Edição. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_completa.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpe, 2011.

IOSCHPE, Gustavo. Música para os seus ouvidos. In: *Revista Veja*, Ago. 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/gustavo\\_ioschpe/index\\_190808.shtml](http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_190808.shtml)>. Acesso: jun 2010.

JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 28, p. 119-137, 2007.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento Música Viva. *Revista da ABEM*, n. 1, pp. 22-34, Maio 1992. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_completa.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2012.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, n. 17, pp. 87-96, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_completa.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012

KIEFER, Nidia. Projeto prelúdio – Pró-Reitoria de Extensão – UFRGS PORTO ALEGRE – RS. *Revista da ABEM*, n. 1, pp. 63-66, Maio 1992. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_completa.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2012.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, n. 8, pp. 57-62, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_completa.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, n. 14, p. 75-90, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 14, pp. 125-134, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LEE, Sangheon; McCANN, Deirdre; MESSENGER, Jon C. *Working time around the world: trends in working hours, laws and policies in a global comparative perspective*. 2007. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_104895.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_104895.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, n. 17, pp. 87-96, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_completa.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012

LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?* s.d. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/cap01.htm>>, acesso em: 06 mar. 2012.

LESSA, Sérgio. *A centralidade ontológica do trabalho em Lukács*. 1996. Disponível em: <[http://www.sergiolessa.com/artigos\\_92\\_96/centralidadetrab\\_1996.pdf](http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf)>. Acesso: 9 set. 2011.

\_\_\_\_\_. História e Ontologia: a questão do trabalho. *Revista Crítica Marxista*, CEMARX/Unicamp, v. 20, p. 70-89, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Para além de Marx?* crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Sonia Regina Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, pp. 21-29, set. 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, vol. 10, p. 39, Florianópolis 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 out. 2011

LOPES, José Rogério. Terceiro Setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. *São Paulo em perspectiva*, 18(3): p. 57-66, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24779.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2012

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, pp. 101-107, set. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_completa.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa.. In: *29º Reunião Anual da ANPED*, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2012.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. (Volume 1, tomo 1)

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. (Volume 1, tomo 2)

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Volume 3, tomo 2)

\_\_\_\_\_. *A revolução antes da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse*. São Paulo: BOITEMPO, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATEIRO, Teresa. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio, 1993.

\_\_\_\_\_. *A crise estrutural do capital*. Revista Outubro, No. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_02.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, n. 18, p. 7-14, Out. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_completa.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2012

NOGUEIRA, Ilza. O modelo atual da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 9-23, set. 1997. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/revista\\_4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/revista_4.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

NUNES, Helena Müller de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. *Revista da ABEM*, n. 9, pp. 55-64, set. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

OLIVEIRA, Alda. Apresentação. *Revista da ABEM*, n. 1, p. 4, maio 1992. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_completa.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, n. 17, p. 77-86, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_completa.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, n. 11, pp. 91-98, set. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: Yara Rosas Peregrino. (Org.). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995, v. 1, p. 129-140.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, n. 07, 2002. pp. 7-20 set. 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, n. 9, pp. 71-80, set. 2003. Disponível em:

<[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 14, pp. 35-44, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_completa.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Música nas escolas: dimensões da educação musical no contexto escolar de João Pessoa. In: *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/084%20Luis%20Ricardo%20Silva%20Queiroz%20&%20Vanildo%20Mousinho%20Marinho.pdf>>. Acesso em: 09 de Abril de 2012.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, n. 8, pp. 47-52, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_completa.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

REUTERS. *Another financial crisis inevitable: Greenspan*. Set. 2009. Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/ousivMolt/idUSTRE5881R720090909>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, n. 5, pp. 59-64, set. 2000. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_completa.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

ROXO, Sérgio. *Haddad diz que será difícil cumprir promessa de Dilma de elevar investimento em educação de 5% para 7%*. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/13/haddad-diz-que-sera-dificil-cumprir-promessa-de-dilma-de-elevar-investimento-em-educacao-de-5-para-7-924237902.asp>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, n. 14, pp. 7-16, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos. In: Rabelo, J. (Org.). *Trabalho, Educação e Crítica Marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, n. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_completa.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2011.

TEIXEIRA, Ricardo Gilberto Lyrio. Contra a Ética Reacionária Pós-Moderna: elementos para uma discussão. *Anais da XII Conferencia Anual IACR (International Association for Critical Realism)*, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/43T.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

TONET, Ivo. *As tarefas dos intelectuais, hoje*. 1998. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/As\\_tarefas\\_dos\\_intelectuais\\_hoje.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/As_tarefas_dos_intelectuais_hoje.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Qual marxismo?* 2002. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Qual\\_marxismo.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Qual_marxismo.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: ed. Unijuí, 2005 (Coleção fronteiras da educação).

\_\_\_\_\_. *Um novo horizonte para a educação*. 2007. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM\\_NOVO\\_HORIZONTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *A educação numa encruzilhada*. 2008. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A\\_EDUCACAO\\_NUMA\\_ENCRUZILHADA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, n. 2, pp. 35-52, Jun. 1995. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/revista\\_2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/revista_2.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2012.

UNESCO. *Education for all global monitoring report*. 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1-ch1.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2011.

VIEGAS, Maria Amélia de Rezende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_completa.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

WEILAND, Tamara da Silveira Valente. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, n. 17, pp. 49-58, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_completa.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012

WELMOVICKI, José. Fórum Social Mundial: morte ao capitalismo ou capitalismo cidadão? In: WILIAM, Felipe (org). *As classes sociais no capitalismo*. 2. Ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, n. 22, pp. 29-40, set. 2009. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_completa.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

WILLEMS, Edgar. *La preparacion musical de los mas pequeños*. 3. Ed. Traduzido por Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1968.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.