

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

THIAGO XAVIER DE ABREU

**Música e Educação Escolar: contribuições da estética
marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação
musical**

ARARAQUARA

2018

THIAGO XAVIER DE ABREU

**Música e Educação Escolar: contribuições da estética
marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação
musical**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Agência Financiadora: CAPES

ARARAQUARA

2018

Abreu, Thiago Xavier de
Música e Educação Escolar: contribuições da
estética marxista e da pedagogia histórico-crítica
para a educação musical / Thiago Xavier de Abreu – 2018
235 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Newton Duarte

1. Educação Musical. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3.
Filosofia da Educação. 4. Estética. 5. György Lukács.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THIAGO XAVIER DE ABREU

Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Agência Financiadora: CAPES

Data da defesa: 10 de agosto de 2018

Local: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Prof^ª. Dr^ª. Ligia Marcia Martins, FC/UNESP

Membro titular:

Prof. Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo, CEART/UEDESC

Membro titular:

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, ICEN/UFPA

Membro titular:

Prof. Dr. Ranieri Carli de Oliveira, IHS/UFF

Membro titular:

Prof^ª. Dr^ª. Eliza Maria Barbosa, FCLAr/UNESP

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que observam na riqueza da atividade musical uma contribuição para a superação do capitalismo.

AGRADECIMENTOS

A *Newton Duarte*, com quem tive o imenso prazer de compartilhar momentos de profunda reflexão e experiências musicais. Muito mais que um orientador, um grande amigo. Obrigado por me mostrar os caminhos.

Aos membros da banca examinadora: *Ligia Marcia Martins*, *Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo*, *Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira*, *Ranieri Carli de Oliveira* e *Eliza Maria Barbosa*, pelas análises, contribuições e incentivo ao meu trabalho, tanto na banca de qualificação, quanto na de defesa.

A toda minha família, em especial aos meus pais, *Janete Xavier* e *Israel de Abreu*, e à minha avó, *Gilbertina Xavier*: vocês são a base da tudo.

À família que formei. *Valéria*, minha companheira na vida e minha fonte de inspiração; *Pipoca* e *Havana*, companhias fiéis em momentos de trabalho e lazer.

Aos colegas do *Grupo de Estudos Marxistas em Educação*, que colaboraram profundamente com o conteúdo deste trabalho através de cada conversa. Sobretudo aos *Homo zueirus*, que souberam unir ciência e amizade em grandes laços afetivos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Em um momento historicamente problemático, no qual forças reacionárias de natureza extrema tentam promover o completo desmonte da educação pública, espero que outros ainda possam usufruir do apoio à construção do conhecimento.

RESUMO

O tema geral a ser abordado na presente pesquisa é o ensino de música na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o que corresponde ao estudo de uma educação musical propriamente escolar. Para esta corrente pedagógica a educação é uma atividade de mediação no interior da prática social necessária para o desenvolvimento histórico do gênero humano, sendo a escola a forma historicamente mais desenvolvida do trabalho educativo. Partindo deste entendimento, o objetivo de nossa pesquisa foi determinar elementos filosóficos e pedagógicos para a fundamentação da educação musical escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Por meio da pesquisa bibliográfica, observamos a música como um tipo específico de atividade humana que atua de maneira também específica na constituição da subjetividade. Assim, defendemos a tese de que a explicitação dos principais aspectos dessa especificidade da música no desenvolvimento histórico da dialética entre objetividade e subjetividade pode ser um caminho fértil para a construção de referências para a seleção de conteúdos escolares da educação musical, e para a definição de formas de efetivação do trabalho pedagógico com esses conteúdos. Para tanto, abordamos no primeiro capítulo a música como uma esfera de objetivação humana, isto é, como uma atividade capaz de tornar objetiva a vida afetiva do ser humano, para que dela possa se tomar consciência. No segundo capítulo exploramos o processo histórico de desenvolvimento da objetivação musical, tanto do ponto de vista das relações entre o indivíduo e o gênero humano, quanto das formas educacionais que sustentaram essa trajetória. Por fim, no terceiro capítulo sintetizamos os elementos analisados à luz das especificidades da educação escolar, abordando também as peculiaridades da catarse como momento chave da educação musical. A unidade teórico-metodológica é dada pelo referencial do materialismo histórico-dialético. Esperamos que nosso estudo contribua para a valorização da música no contexto da educação escolar e para a fundamentação teórica da educação musical na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Educação Musical. Pedagogia Histórico-Crítica. Filosofia da Educação. Estética. György Lukács.

ABSTRACT

The general theme to be addressed in the present research is the teaching of music from the perspective of Historical Critical Pedagogy, which corresponds to the study of a proper school music education. For this educational chain, education is an activity of mediation within the social practice necessary for the historical development of the human, with school being the most historically developed form of educational work. Based on this understanding, the objective of our research was to determine philosophical and pedagogical elements for the foundation of school music education in the perspective of Historical Critical Pedagogy. Through bibliographic research, we observe music as a specific type of human activity that acts in a specific way in the constitution of subjectivity. Thus, we defend the thesis that the explication of the main aspects of this specificity of music in the historical development of the dialectic between objectivity and subjectivity can be a fertile way for the construction of references for the selection of school contents of musical education and for the definition of forms of pedagogical work with these contents. In order to do so, we address in the first chapter music as a sphere of human objectification, that is, as an activity capable of rendering objective the affective life of the human being, so that they may become aware of it. In the second chapter we explore the historical process of development of musical objectification, both from the point of view of the relations between the individual and the human genre, as well as the educational forms that sustained this trajectory. Finally, in the third chapter we synthesized the elements analyzed in light of the specificities of school education, also addressing the peculiarities of catharsis as a key moment of music education. The theoretical-methodological unity is given by the referential of historical-dialectical materialism. We expect that our study may bring contributions to the valorization of music in the context of school education and to the theoretical analyzes of musical education from the perspective of Historical Critical Pedagogy.

Keywords: Music Education. Historical Critical Pedagogy. Philosophy of Education. Aesthetics. György Lukács.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: A MÚSICA COMO OBJETIVAÇÃO HUMANA	18
1.1. Fundamentos gerais ou a concepção de ser humano no marxismo	18
1.2. A música como dialética entre objetividade e subjetividade	32
1.2.1. A especificidade da arte perante o cotidiano e a ciência como forma de apropriação da realidade	32
1.2.2. A música como mimese do mundo afetivo humano	67
CAPÍTULO 2: MÚSICA E HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE A MÚSICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO HUMANO	86
2.1. A música e a dialética entre o indivíduo e o gênero humano	86
2.1.1. Transformações da individualidade e do mundo afetivo humano	88
2.1.2. O caráter contraditório da música na sociedade capitalista: humanização e alienação	98
2.2. Aspectos históricos da educação musical	118
2.2.1. Formações pré-capitalistas do ensino de música	119
2.2.2. Educação Musical e Capitalismo	138
CAPÍTULO 3: MÚSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	157
3.1. O desenvolvimento do trabalho educativo e o processo de sistematização do ensino da música: elementos para uma educação musical escolar	157
3.2. Catarse: relações entre a música, a educação escolar e a transformação da prática social	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O HORIZONTE FORMATIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	221
REFERÊNCIAS	228

INTRODUÇÃO

Não é o propósito da educação musical tornar as crianças musicais: elas já são musicais, posto que isso é parte de sua natureza humana. (PAYNTER, 2000, p. 21).

A problematização do presente trabalho – e a conseqüente delimitação do nosso objeto – pode ser desenvolvida pela contraposição da citação acima ao nosso histórico como professor de música.

Durante essa trajetória tivemos a oportunidade de entrar em contato com a produção de educadores musicais como John Paynter, autor da citação acima, e Murray Schafer, que respaldou grande parte das nossas experiências educacionais como professor, tornando-se tema de estudo em pesquisas de iniciação científica (ABREU, 2011) e mestrado (ABREU, 2014). Um elemento em comum entre esses autores é a consideração de que a expressividade musical, ou a capacidade criativa na música, são aspectos inerentes ao ser humano. Às vezes destacada de maneira explícita, como na citação acima, e em grande parte das vezes de forma mais velada, como veremos a seguir.

Mas ao contrapor esta perspectiva à prática educacional – pelo menos no que responde à nossa experiência como professor –, paulatinamente fomos percebendo certa fragilidade, certa inconsistência no papel da teoria em fundamentar e explicar a atividade pedagógica. Um bom exemplo ocorreu em nossa iniciação científica. De maneira geral, tal investigação analisou possibilidades de inserção das propostas de Murray Schafer acerca do *fazer criativo*, contidas em seu livro *O Ouvido Pensante* (1991), em aulas individuais de guitarra. Um dos exercícios aplicados foi a improvisação livre na construção de uma *paisagem sonora*¹. Ele consistia em, a partir da escolha de uma paisagem sonora imaginativa como, por exemplo, “um dia chuvoso”, encontrar representações sonoras na guitarra para a construção sonora desta paisagem (como aplicar uma melodia descendente para representar gotas caindo ou sons graves para representar um trovão). Este exercício foi aplicado da maneira livre, sua única regra era a de atingir a representação do ambiente proposto. Entretanto, ao contrário do

¹ *Paisagem sonora*, ou *soundscape*, é um conceito criado por Murray Schafer para definir o ambiente sonoro no qual nos inserimos e que nos rodeia a todo o momento. Os sons do ambiente são percebidos, manipulados, compreendidos em suas características particulares, ou seja, tornam-se *objetos sonoros*, que servem de material para o processo de aprendizagem. A paisagem sonora é o meio sonoro, a matéria-prima e o objeto de comunicação (SCHAFER, 1991, 2009, 2011).

esperado, a expressão aparentemente livre não favoreceu o processo criativo e levou-nos a indagar pelas razões do resultado frustrante para ambos, professor e aluno.

A análise dessa atividade apontou para uma hipótese: a falta de experiência com o instrumento (praticamente inexistente) mostrou-se um obstáculo à representação musical da paisagem escolhida. Recorrendo então à Vigotski (1988) – referencial que começamos a entrar em contato à época da iniciação científica, justamente por perceber limitações teóricas frente ao caso –, que insiste no papel da imitação no processo de desenvolvimento², utilizamos este recurso na atividade de improvisação. Até aquele momento, acreditávamos que qualquer direcionamento por parte do professor prejudicaria o processo criativo do aluno. No entanto, a realização deste experimento apontou para um caminho contrário: a imitação das representações da paisagem sonora na guitarra sugeridas pelo professor promoveu a instrumentalização do aluno para com a atividade proposta. O aluno, com base no conhecimento adquirido sobre as características específicas do instrumento por meio da imitação, pôde exercer uma atividade criativa, qual seja, a criação de novas representações da paisagem sonora no instrumento.

Naquele momento, diversos questionamentos foram levantados: como a atividade de imitação, recurso tão negado e contraposto ao processo criativo em grande parte das concepções da educação musical, pôde estimular o seu “contrário”, isto é, a ação de criar? Quais as relações entre a transmissão de um recurso técnico e a capacidade criativa do aluno? Por que grande parte das concepções de ensino de música negam esta relação? Foi buscando respostas para estas perguntas que ampliamos nosso referencial teórico e reavaliamos toda nossa prática de ensino.

Nesta reformulação de nossos princípios pedagógicos o papel do contato com a *pedagogia histórico-crítica* foi fundamental. Na perspectiva desta pedagogia a educação deve ser entendida dialeticamente no seio da prática social histórica, ou seja, ao mesmo tempo em que ela se constitui como elemento essencial para a reprodução³ da sociedade, necessariamente abarca as contradições geradas pela forma como tal reprodução se estruturou no percurso histórico.

² Vigotski trata do papel da imitação prioritariamente na discussão do desenvolvimento na infância. Apesar da referida pesquisa não tratar do aprendizado infantil, a reflexão sobre as possibilidades da utilização da imitação como estimuladora do processo criativo nos pareceu válida.

³ Usamos o conceito de reprodução com o mesmo significado dialético empregado por Duarte (2016), ou seja, como um processo movido por dois polos opostos: o da conservação do existente e o da produção do novo.

O desenvolvimento histórico da atividade educacional implica necessariamente na discussão sobre a educação escolar. Como veremos mais a frente de forma detalhada, Dermeval Saviani (1991, pp. 86-87; 2008a, pp. 94-97) demonstra que o surgimento dos sistemas escolares é determinado pelas transformações dos sistemas produtivos humanos. De acordo com o autor, o despontar da sociedade burguesa corresponde também à necessidade de socialização do saber sistematizado: ambos os fenômenos radicam no mesmo processo histórico-social. O advento do capitalismo alterou a totalidade da prática social e colocou a formação do indivíduo no centro do sistema produtivo, no cerne do movimento de produção e reprodução da sociedade, requerendo uma atividade humana sistematicamente voltada para esse fim; é o início da predominância da educação escolar. Essa análise de Saviani não demonstra unicamente o processo de institucionalização da educação. Na verdade, o que o autor está demonstrando é o desenvolvimento histórico da atividade de educar. É por isso que, para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar se constitui como a forma historicamente mais desenvolvida da atividade educacional.

Mas como a educação musical se insere neste contexto? A primeira conclusão que podemos chegar é a de que uma análise da educação musical no interior dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica é uma investigação das formas propriamente escolares de ensino-aprendizagem da música. Se para a pedagogia histórico-crítica a educação é tida como uma atividade de mediação no interior da prática social necessária para o desenvolvimento histórico do gênero humano⁴, devemos então analisar o processo pelo qual é produzida a continuidade da existência da música como elemento da cultura. Para que isso ocorra é necessário que a música seja, de alguma forma, transmitida⁵ às novas gerações. Sem desconsiderar a importância das práticas cotidianas não escolares neste processo, este estudo se atenta às relações entre a educação musical e a escola.

Partindo destes pressupostos e buscando compreender o sentido histórico-social dos desenvolvimentos da música e da educação escolar, formulamos as seguintes questões de pesquisa, que nos ajudaram a delimitar nosso objeto de discussão: a) Por

⁴ Empregamos a categoria de gênero humano com o mesmo significado que ela tem na obra lukacsiana e no livro *A individualidade para si*, de Duarte (2013). Trata-se da humanidade no seu todo, o que abarca tanto a espécie *Homo sapiens* como o conjunto das produções humanas constitutivas da cultura material e simbólica. Esta categoria será um elemento central de nosso trabalho.

⁵ Teremos oportunidade de voltar à discussão sobre o conceito de transmissão cultural. Por enquanto apenas explicitamos que não entendemos esse processo como uma transferência mecânica de um conhecimento a alguém que o receberia de maneira passiva, à semelhança do ato de colocar objetos em uma caixa.

que o ser humano precisa de música? Ou melhor, qual a necessidade da música no processo de desenvolvimento do gênero humano?; b) Como se dá a dinâmica historicamente constituída de transmissão da música (educação musical)? Ou quais os elementos essenciais e mais gerais que são específicos da atividade do ensino de música?; c) Como este movimento de reprodução da cultura musical se relaciona com o desenvolvimento da educação como um todo?

Embora à primeira vista tais questões de pesquisa pareçam demasiadamente amplas nossa opinião é que tal amplitude é necessária para atingir nosso objetivo, o qual aponta para a necessidade de pensar a educação musical em suas bases mais elementares. De fato, se partimos do pressuposto de que a pedagogia histórico-crítica é uma corrente pedagógica marxista vemos que o grau de abrangência destas questões se mostra necessário, pois ele contém em si um aspecto *historicamente dinâmico*, bem como um *direcionamento ontológico*. Vejamos mais atentamente alguns elementos teórico-metodológicos característicos do materialismo histórico-dialético; com isso, pretendemos, ao mesmo tempo, esclarecer os aspectos metodológicos da pesquisa e introduzir o sentido da organização da exposição de nossos resultados.

Na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético a realidade é entendida como *concreta*, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações* (MARX, 2008). Mas estas determinações históricas não se apresentam ao pesquisador de maneira imediata. Desta forma, qualquer pesquisa que deseje compreender a realidade não pode se abster da análise dos elementos que a determinam. Para José Paulo Netto, no método marxista, “(...) começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (2011, p. 42).

Mas este processo de abstração que nos revela as determinações de um fenômeno é tão somente uma etapa do método criado por Marx e Engels. De fato, como veremos mais à frente, a generalização teórica dos fenômenos da realidade pode ser tratada como uma característica de todo o processo científico, não sendo exclusiva à filosofia marxista. Para avançarmos à especificidade da concepção teórico-metodológica que orienta a presente pesquisa devemos substituir a lógica formal pela *dialética essência/aparência*, isto é, pelo movimento vivo de constante aproximação entre o *universal* e o *singular* (LUKÁCS, 1968).

O fenômeno singular possui sua força e fraqueza (dialética) em sua imediaticidade: forte na medida da facilidade de sua captação, contudo, fraco na sua *real* explicação. O fenômeno tende à aparência, ao passo que as determinações deste fenômeno, que se *refletem* de forma abstrata e conceitual no pensamento, tendem à sua essência. Este processo nos leva ao entendimento mais profundo do fenômeno, isto é, aos seus aspectos determinantes, ultrapassando sua dimensão fenomênica, dando lugar à compreensão das suas relações internas.

Ocorre que aparência e essência não se separam na realidade concreta (dialética materialista). Assim, o sentido mais preciso do método marxista está na orientação para captação do *movimento* incessante entre os polos do singular e do universal; um movimento vivo, já que a interação destes polos nada mais é do que a transformação histórica da realidade (materialismo histórico-dialético). Duarte explicita com precisão a dialética da generalização científica em interação com a realidade imediata:

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida; só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido no pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto da pesquisa (DUARTE, 2008, p. 57).

O entendimento conceitual do fenômeno é um *reflexo*, no pensamento, de seus aspectos mais essenciais. É por este motivo que as categorias extraídas por meio da análise são reais, na medida em que elas são objetivas – mesmo sendo abstratas – e refletem a essência de uma realidade concreta, historicamente determinada e material. Exatamente pelo mesmo motivo, a concepção teórico-metodológica marxista não dá margem para relativismos, “a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (PAULO NETTO, 2011, p. 23).

Uma consequência desta afirmação marca mais uma especificidade do método inaugurado por Marx e Engels. Se a prática social é histórica, ela se transforma. As categorias que refletem sua essência, portanto, também são históricas, isto é, também se transformam. Mas a própria experiência humana prova que história não é uma miríade de acontecimentos sequenciais sem conexão uns com os outros; conseqüentemente, devem existir determinações gerais que dão unidade ao processo histórico. Por outro

lado, para a compreensão destas determinações gerais elas devem estar suficientemente desenvolvidas a ponto de estarem aparentes na realidade concreta.

Kopnin (1978, pp. 183-189) aborda este traço específico da perspectiva teórico-metodológica marxista por meio da dialética entre o *histórico* e o *lógico*. De acordo com o autor, “por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo” (p. 183). Já o lógico “é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (*idem*). Em outras palavras, trata-se de diferenciar os fenômenos em seu desenvolvimento histórico-objetivo da captação teórica da *essência em desenvolvimento*. Mas essa expressão teórica não precisa representar todos os momentos pontuais do fenômeno; pelo contrário, é justamente se libertando das amarras dos traços conjunturais que se pode superar a aparência do fenômeno em direção à sua essência.

Como ressalta o autor, “o pensamento não é obrigado a seguir cegamente o movimento do objeto em toda a parte. Por isso, *o lógico é o histórico libertado das causalidades que o perturbam*” (p. 184, *grifos no original*). Nesse sentido, “a lógica fornece a forma de desenvolvimento em seu aspecto puro, que, literalmente, em toda a sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico” (*idem, ibidem*). Ou seja, a lógica capta a essência do objeto em seu movimento histórico, essência essa que não se identifica fenomenalmente com este ou aquele fato conjuntural: são as determinações destes fatos, o que não significa abandonar o fato em si mesmo, mas sim considerá-lo em relação dialética com seus determinantes. Justamente por isso o desdobramento histórico do objeto não abandona os seus elementos essenciais, mas sim os desenvolve.

O degrau supremo de desenvolvimento do objeto leva implícitos em forma original, “desnatada”, como se costuma dizer, degraus antecedentes, assim como a forma superior de movimento da matéria incorpora todos os degraus inferiores. Isto significa que a reprodução da *essência* desse ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer objeto não pode deixar de ser também a sua história (KOPNIN, 1978, p. 185).

Metodologicamente isso implica que é a *análise do mais desenvolvido que leva ao entendimento do menos desenvolvido*; uma inversão na metodologia científica tradicional que Marx sintetiza na célebre máxima: “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011a, p.169). Por exemplo: foi por este motivo

que Marx e Engels só puderam determinar a essência mais geral da atividade humana no contexto do capitalismo, ou seja, foi somente com o surgimento da sociedade burguesa e de um sistema produtivo que generalizou de forma objetiva a força de trabalho (trabalho em geral) que a atividade de trabalho pode ser entendida como categoria (abstração), a qual está na base da compreensão de todos os sistemas produtivos da história humana.

Considerando estes pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, retornemos novamente o olhar à nossa pesquisa. Nossas primeiras indagações surgiram da experiência pessoal das relações problemáticas entre algumas perspectivas da educação musical e suas aplicações pedagógicas. O aprofundamento teórico nessas problemáticas nos levou a sua compreensão do prisma histórico, o que significa entendê-las como elementos no interior do sistema capitalista, bem como a sua dimensão escolar. Mas para análise dessas formas historicamente mais desenvolvidas da educação musical – e também do seu caráter contraditório no capitalismo – precisávamos captar seus aspectos lógicos, isto é, determinar seus elementos mais essenciais e os desdobramentos históricos desses elementos, mantendo-se a dialética entre sua expressão atual e seus traços determinantes.

Neste sentido, partindo da premissa de que a educação é uma atividade de mediação no interior da prática social *necessária* para o desenvolvimento histórico do gênero humano, observamos a música como um tipo específico de atividade humana que atua de maneira também específica na constituição da subjetividade. Defendemos a tese de que a explicitação dos principais aspectos dessa *especificidade* da música no desenvolvimento histórico da dialética entre objetividade e subjetividade pode ser um caminho fértil para a construção de referências para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de efetivação do trabalho pedagógico com esses conteúdos. Isso quer dizer que os elementos obtidos em nossa análise compõem um corpo de fundamentos filosóficos e pedagógicos que podem orientar uma educação musical escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Não é necessário aqui que percorramos novamente todo o processo de pesquisa, o qual pôde ser detalhado em outro trabalho (ABREU, 2017). Assim como explica Kopnin acerca da dialética entre o lógico e o histórico, devemos libertar a exposição dos nossos resultados da reprodução mecânica do processo de investigação. Essa diferenciação entre a pesquisa e seus resultados alinha-se ao nosso referencial teórico-metodológico, uma vez que, como já destacara José Paulo Netto, Marx ressaltava a

diferença entre os métodos de pesquisa e exposição, já que “na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação” (PAULO NETTO, 2011, p. 27). Desta forma, a organização da exposição de nossos resultados reconstrói os aspectos lógicos dos elementos ontológicos da educação musical.

No primeiro capítulo, analisamos as especificidades da música como uma forma de *objetivação humana*, isto é, como uma atividade capaz de tornar objetiva a vida afetiva do ser humano, para que dela possa se tomar consciência. Para tanto, partimos inicialmente da explicitação da concepção de ser humano marxista, fundamental para nossas análises ulteriores da música e da educação. Em um segundo momento, abordamos a música como uma atividade mediadora das relações entre objetividade e subjetividade. Este item se divide em duas partes: primeiramente destacamos a música como arte, isto é, como uma objetivação artística, tratando de suas especificidades perante a ciência e a vida cotidiana; depois, avançamos na compreensão dos traços particulares à música perante as outras artes.

Este recorte da investigação se baseia no estudo bibliográfico de clássicos do materialismo histórico-dialético e, principalmente, da *Estética* de György Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, 1968, 2010). A partir desta síntese podemos compreender os elementos mais gerais da atividade musical, bem como seu papel específico no desenvolvimento histórico do ser humano, algo que aponta para os aspectos ontológicos da educação musical, ou seja, para os princípios essenciais da música na formação humana.

Enriquecidos por meio dessa discussão, nosso segundo capítulo trata dos desdobramentos históricos da música, tanto no que responde à atividade musical em si mesma quanto dos processos educativos que sustentaram seu desenvolvimento. No primeiro item deste capítulo, observamos a música como uma atividade mediadora entre o indivíduo e o gênero humano. Isso implica tratar primeiramente do processo de desenvolvimento histórico do indivíduo, das transformações da sua individualidade, da sua vida interior, e dos reflexos destas transformações nas objetivações artísticas (subitem 2.1.1). Mas também implica constatar o caráter contraditório da música no capitalismo (subitem 2.2.2), isto é, o fato de que ela pode ser um meio de elevação da vida às máximas possibilidades do gênero humano (humanização), mas ao mesmo tempo pode se constituir como limitadora de tal elevação (alienação); em outras

palavras, trata-se de discutir diferentes níveis de relação entre o indivíduo e o gênero humano mediados pelas objetivações.

Para este item, nos apoiamos novamente no estudo bibliográfico das obras de orientação marxista, destacando-se aqui o trabalho de Duarte (2013), que discute o desenvolvimento da individualidade humana, além de já apontada centralidade da estética lukasiana.

No segundo item do segundo capítulo realizamos uma investigação das diferentes concepções educacionais e formas de organização pedagógica da música, imprimindo um recorte histórico específico: o advento do sistema capitalista. Considerando a já indicada dialética entre o lógico e o histórico, não se trata de relacionar aqui a educação musical a este ou aquele fenômeno do processo de transformação do sistema produtivo, mas sim de captar os elementos lógicos que permeiam este processo, ou seja, a dialética entre os movimentos orgânicos e conjunturais da história⁶. Para tanto, este item se divide em dois momentos. No primeiro (subitem 2.2.1), abordamos as formações pré-capitalistas da educação musical, observando as bases clássicas que fundamentaram as reflexões sobre a formação musical, bem como os primórdios da sistematização dos processos de ensino-aprendizagem da música no período medieval. No segundo (subitem 2.2.2), destacamos as relações entre a educação musical e o capitalismo, notadamente os reflexos das transformações do papel histórico da burguesia na educação musical do século XX.

Este item se baseia num estudo bibliográfico mais amplo. Para a análise das formações pré-capitalistas da educação musical recorreremos a obras e periódicos do campo dos estudos musicológicos e da história da filosofia. Já para o exame das relações entre a educação musical e o capitalismo utilizamos obras provenientes da produção da pedagogia histórico-crítica – com destaque para a análise de Saviani acerca das transformações da atividade educacional no capitalismo (SAVIANI, 1991, 2008a), e para os desdobramentos dessa transformação nas perspectivas educacionais, o chamado “aprender a aprender” (DUARTE, 1998, 2005, 2006, 2008, 2010) -, além de obras de educadores musicais do século XX, como John Paynter (2000, 2002) e Murray Schafer (1991, 2011).

⁶ Dermeval Saviani (2010) discute a concepção gramsciniana de análise da história que se divide em movimentos orgânicos e estruturais. De acordo com o autor, “os movimentos orgânicos são relativamente permanentes enquanto os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais” (*idem*, p. 10). É na dialética da manifestação conjuntural de um movimento orgânico que se compreende historicamente um objeto, e é essa a perspectiva analítica da história que aqui adotamos.

Em nosso terceiro capítulo realizamos uma síntese dos elementos analisados à luz das especificidades da educação escolar. No primeiro item observamos o desenvolvimento do trabalho educativo e a sistematização do ensino da música como eixos de análise que podem fornecer elementos para uma educação musical propriamente escolar, ou seja, para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de efetivação do trabalho pedagógico com esses conteúdos. Já no segundo item, discutimos a categoria de catarse, apontando as relações entre a música, a educação escolar e as possíveis transformações individuais e sociais decorrentes do processo de formação musical.

A análise bibliográfica neste item retoma algumas obras fundamentais em todo nosso trabalho, destacando-se a produção da pedagogia histórico-crítica e a estética lukacsiana.

Por fim, em nossas Considerações Finais, abordamos o horizonte formativo da educação musical, que, em última instância, não é diferente da perspectiva geral que deve orientar a formação do ser humano como um todo. Trata-se de observar as *possibilidades* máximas de formação humana dialeticamente como condição e consequência da superação do capitalismo.

CAPÍTULO 1: A MÚSICA COMO OBJETIVAÇÃO HUMANA

1.1. Fundamentos gerais ou a concepção de ser humano no marxismo

Para discutir sobre as relações entre a música e a educação escolar podemos partir da simples pergunta: “Por que ensinar música?”. Uma das formas de respondermos a esta indagação é considerarmos que se ensinamos algo a alguém é devido à importância deste conteúdo, no caso, a música, à formação daquela pessoa. Tomemos, portanto, uma nova questão: “Por que o ser humano precisa de música?”. Observando deste prisma salta aos olhos um novo elemento que não estava presente na primeira questão. Temos aqui uma abordagem que parte da *necessidade* do objeto para a sua compreensão. Essa abordagem, entretanto, nos leva a um novo questionamento: “afinal, em que se constitui essa necessidade?”.

Para a teoria marxista a necessidade, em seu sentido geral, é sempre tratada em relação dialética com a finalidade da *atividade humana*. György Márkus (2015) realiza um largo estudo dos escritos de Karl Marx tendo como tese central a existência de uma concepção filosófica de essência humana própria da obra desse pensador. Para tal discussão, Márkus parte precisamente do fato de que o ser humano é um ser que age; age porque é um ser dependente-condicionado por circunstâncias do seu meio e, portanto, precisa atuar sobre este meio. Assim, por um lado, temos as condições concretas do meio que dirigem a atividade, e este condicionamento aparece para o ser humano como uma necessidade perante o meio. Por outro lado, a confirmação dessa ação do meio sobre o humano somente pode se dar na atividade dos indivíduos, ou seja, na ação desse indivíduo sobre o meio com vistas ao atendimento de suas necessidades.

Desse ponto de vista, os objetos da necessidade do ser humano são externos a ele, mas também são internos, pois são objetos de *sua* necessidade. Em outras palavras poderíamos dizer que os objetos da realidade existem objetivamente independentemente do ser humano, mas sempre existirão para nós, seres humanos, como objetos da nossa atividade humana, de nossa percepção e ação sobre essa realidade. Assim, a realidade objetiva é, *ao mesmo tempo*, algo externo e interno ao indivíduo, e essa afirmação só pode ser compreendida do ponto de vista da atividade humana, isto é, da dialética entre os condicionamentos objetivos da realidade e as necessidades subjetivas provocadas por

esses condicionamentos. Na teoria marxista a necessidade é vista simplesmente como segundo polo do mesmo processo, que é a atividade.

Essa conclusão, a de que necessidade e atividade formam dois polos do mesmo processo, ainda não esgotaria a nossa pergunta inicial: “Por que o ser humano precisa de música?”. Com efeito, a realidade objetiva está aí tanto para os humanos como para os outros animais; todo animal também é condicionado pelo seu meio, que gera na subjetividade deste animal uma necessidade, a qual, por sua vez, é atendida por uma ação. Lembremos ainda que o ser humano é, ele mesmo, um animal, e que algumas necessidades em comum entre os humanos e os outros animais não são geradas pela interação com o meio, mas já estão presentes desde o nascimento, como a necessidade de água e oxigênio. Contudo, em toda a história não se tem conhecimento de algum grupo de animais, excetuando-se o animal humano, que tenha produzido música⁷.

Isso nos leva a uma conclusão: a atividade do ser humano, a ação deste animal sobre a realidade, é essencialmente diversa da de qualquer outro animal. Algo de diferente no processo de evolução distinguiu o humano dos demais animais e esse algo é justamente a sua atividade, a forma como ele se relaciona com o mundo. Isso não implica que devamos nos abster da base biológica desse processo, principalmente se partimos de uma perspectiva teórica materialista. Como nos atenta Marx e Engels, “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e sua relação – condicionada por essa organização – com o restante da natureza” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Não à toa não são poucas as obras do marxismo que destacam o entusiasmo com o qual Marx recebeu a teoria darwiniana da evolução, como por exemplo, na referida obra de Markús (*idem*, p. 23). Entretanto, Marx esclarece: “mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*” (MARX, 2004, p. 128).

Considerar que a ação do ser humano sobre a realidade se diferencia de todos os outros animais exige, antes de tudo, que esclareçamos em que consiste essa diferença. Uma das formas que a teoria marxista observa a especificidade da atividade humana é

⁷ Poder-se-ia contrariar esta afirmação a partir de autores que, como Murray Schafer (1991, 2011), observam a atividade de animais e mesmo a da própria natureza inanimada (som do vento, som das águas) como música, como paisagem sonora. Mas será que tais elementos são música em si ou é o olhar propriamente humano que os torna musical? Pretendemos demonstrar mais à frente que esta diferenciação é essencial para a compreensão do que seja a música, e que o fundamento de vários dos problemas estéticos e pedagógicos da educação musical reside precisamente na perda dessa diferenciação, isto é, na visão que exclui a atividade do ser humano como a própria essência do objeto artístico.

considerá-la a partir da dialética entre os processos de *apropriação* dos elementos da realidade objetiva para o atendimento das necessidades e da *objetivação* de propriedades humanas nos produtos dessa atividade. Ernst Fischer (1959, pp. 26-27) nos fornece uma pedagógica imagem do processo de surgimento da atividade propriamente humana⁸, que analisaremos por meio dessa dialética entre apropriação e objetivação.

Há um fruto a ser colhido de uma árvore. O animal pré-humano procura alcançá-lo, mas seu braço é muito curto e ele não consegue; depois de repetidas tentativas frustradas, sua atenção é compelida a desviar-se para outras coisas. Porém se o animal se serve de uma vara o seu braço se estende; e, se a vara ainda for curta, ele ainda pode utilizar uma segunda e uma terceira, até encontrar uma capaz de fazê-lo colher o fruto. Qual é o novo elemento que apareceu aqui? É a descoberta da diversidade das possibilidades e a habilidade de comparar diversos objetos, avaliar-lhes a eficiência e escolher um deles. Com a utilização de instrumentos, em princípio, nada mais é definitivamente impossível. Basta encontrar o instrumento adequado para conseguir o que anteriormente não podia sê-lo. Conquistou-se uma nova força sobre a natureza e esta nova força é *potencialmente ilimitada*.

(...) o animal enxerga a fruta que lhe apetece e procura a vara que já associou à operação de colher fruta. Isso ainda não pode propriamente ser chamado de pensar: o elemento do propósito (...) ainda está ausente. A vara ainda não faz surgir o propósito da obtenção do fruto; é apenas o instrumento instintivamente buscado para fazê-lo cair. O processo unilateral, o trabalho interdependente dos centros cerebrais, vai se refinando pela repetição frequente e seu mecanismo pode ser invertido. Em outras palavras, pode ter o seguinte movimento: aqui está a vara; onde estará a fruta que posso apanhar com esta vara? (FISCHER, 1959, p. 26-27, *grifos no original*).

Primeiramente, tomemos a ação do animal pré-humano em relação ao fruto. Sua sensação de fome o impele a querer este fruto, ou mesmo o fruto o impele a querê-lo –

⁸ Nos parágrafos a seguir discutiremos o referido processo de transformação das formas de atividade da qual derivaremos, por contraste, as especificidades da atividade humana. Mas para isso é preciso que se compreenda pelo menos dois pontos que orientam as teorizações marxianas sobre o tema. O primeiro deles remete ao problema geral abordado por Karl Marx. Como nos atenta Márkus, “as pesquisas de Marx pressupõem como algo dado essa condição do ser humano enquanto um ser natural, biológico; Marx não se ocupa do processo de antropogênese que conduz à formação do *homo sapiens* como espécie biológica. Não é o desenvolvimento natural, mas, sim, o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano, o foco de seu interesse” (MÁRKUS, 2015, p. 22). Dessa forma, observaremos aqui o processo de surgimento do ser humano como ser social, o que, a rigor, caracteriza o surgimento do que podemos chamar de humano, que passa a não mais se limitar às características do nosso organismo. O segundo ponto importante é o entendimento processual da temática. Nas palavras de Newton Duarte, “não se pode falar em um começo absoluto, no qual alguns primeiros representantes da espécie *Homo sapiens* teriam realizado esse ato de nascimento a partir do nada. Mesmo aqueles momentos que possuíram o significado de um salto qualitativo, fazendo com que o desenvolvimento humano ingressasse em nova fase, se realizaram como desdobramentos de ações anteriores” (DUARTE, 2013, p. 36). Daí nos referirmos à citação de Fischer como uma “imagem” de caráter “pedagógico”, uma vez ela não pretende sugerir que tenha sido este ato em específico, o da colheita do fruto, o ato primordial do nascimento da humanidade, mas nem por isso deixa de expressar os aspectos *reais* deste nascimento, isso se a observarmos do ponto de vista processual, ou seja, dos *elementos essenciais* que *determinam* um movimento.

tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo, ambos representam a mesma coisa: uma necessidade. A atitude do animal frente a esta necessidade é tentar alcançá-lo. Não conseguindo, sendo o fato objetivo da realidade mais forte que qualquer vontade subjetiva do animal, ele desiste da empreitada. Contudo, no momento em que o animal se utiliza de um instrumento para alcançar o fruto ele se sobrepõe aos limites da natureza, ele a domina, elevando-a a *sua própria força* para satisfazer as necessidades condicionadas. Ora, outra forma de expressar essa mesma ideia é dizer que o animal se *apropria* da natureza para o atendimento de suas necessidades.

Essa forma de apropriação das forças da natureza ainda é, entretanto, limitada aos condicionamentos imediatos da realidade objetiva. Quando o referido animal obtivesse êxito na sua tentativa de alcançar o fruto ele o comeria e o ciclo de sua atividade se encerraria; se desse momento em diante ele somente se defrontasse com frutos acessíveis, provavelmente tal experiência não se repetisse. É nesse sentido que se diz que a atividade de apropriação da realidade pelo animal é *imediate*, pois as relações entre as necessidades e ação de atendimento dessas necessidades ocorrem de forma direta entre o animal e a natureza já existente.

Essa apropriação da natureza pelo animal pré-humano, mesmo que imediata, contém em si o gérmen de uma transformação radical nas formas de atividade. Num processo evolutivo lento e gradual, a *intencionalidade* da ação começa a se sobrepor à própria ação em si. No primeiro caso a intenção de obter o fruto já está presente, entretanto, ela se dá como secundária, completamente dependente dos condicionantes objetivos, isto é, do fato deste fruto estar inacessível. A intenção, que move a atividade, serve aí a uma necessidade naturalmente dada. Ao inverter-se a relação entre a intenção da ação e a própria ação, o que Fischer retratou pela indagação “aqui está a vara; onde estará a fruta que posso apanhar com esta vara?”, inverte-se também a relação entre a atividade e a necessidade. A produção da vara, que materializa a intenção de pegar o fruto, antecede a própria necessidade imediata de se pegar o fruto.

Sem dúvida, neste momento do desenvolvimento da atividade destacado por Fischer tal intencionalidade ainda é algo incipiente, e isso pode ser constatado pelo fato de que a vara não é exatamente um produto da atividade, mas um objeto encontrado na natureza. Como nos alerta o esteta alemão: “levou tempo para que o homem se pusesse acima da natureza e se defrontasse com ela como um criador” (FISCHER, 1959, p. 29). Contudo, o que Fischer está apontando é precisamente a mudança que ocorre quando a intencionalidade passa a direcionar a atividade. Essa prioridade da intencionalidade

significa que atividade se sobrepõe aos limites naturais não somente em seu aspecto superficial, como no ato de utilizar uma vara, mas também na sua essência, nos elementos nucleares que movem as relações entre atividade e necessidade. No primeiro caso, as necessidades são dadas pela natureza e a atividade se constitui simplesmente como uma resposta a estas necessidades. Já no segundo caso, as necessidades não são mais aquelas imediatamente dadas pela natureza, mas sim *construídas pela própria atividade*, pela própria intencionalidade. Cria-se, desta forma, uma nova relação entre necessidade e atividade: as necessidades são *mediadas* pela atividade.

Mas o que significa essa superação, pela intencionalidade, das necessidades imediatamente dadas pela natureza? Primeiramente, significa que os produtos criados por essa nova forma de atividade se distinguem daqueles existentes naturalmente. Eles não existem no âmbito da natureza dada, mas são construídos pela própria ação sobre o meio. As necessidades que acompanham estes produtos, conseqüentemente, são também novas necessidades, de caráter qualitativamente diferenciado àquelas do mundo natural. Na terminologia marxista diz-se que ocorre aí um *salto qualitativo*, ou, um *salto ontológico* nas formas de atividade: uma transformação no próprio ser da atividade, no que seja agir sobre o meio, alteração essa que determina uma nova esfera da vida qualitativamente diferente de tudo que a antecedeu.

Na essência desse salto ontológico da atividade está o fato de que neste processo de apropriação da realidade para a satisfação das necessidades também se objetivou a intenção, algo que era subjetivo tornou-se objetivo. A transformação intencional da natureza caracteriza um processo de *objetivação* dos traços essenciais da própria atividade. A diferença fundamental da atividade propriamente humana está no movimento no qual, ao se apropriar da realidade, o ser humano a transforma, transferindo para os objetos toda esta especificidade de sua atividade, toda a intencionalidade nela contida. Ao sofrer esse processo de transformação a realidade objetiva passa a não ser mais simplesmente natural, ela acumula traços da transformação realizada, traços que não são mais naturais, mas sim objetivações do que é propriamente humano; trata-se aqui de uma atividade *social*, da criação da esfera social da vida.

O ser humano cria uma nova função para aquele objeto – o que pode acontecer de forma deliberada ou, de início, até mesmo de forma acidental – e busca, por meio de sua atividade, obrigar o objeto a assumir feições e características desejadas. O objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação, pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado,

portador de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, o que em nada distinguiria esse processo do fato de que o objeto em seu estado natural resulta da ação de forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser portador de funções sociais (DUARTE, 2013, pp. 30-31).

É importante ressaltar aqui, antes de tudo, o caráter material e ativo do nascimento da sociabilidade. Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético a esfera social da vida deve ser observada como um produto da atividade humana e não como uma essência metafisicamente pré-existente no indivíduo esperando para ser objetivada na realidade. Assim, quando tratamos do processo de objetivação não estamos nos referindo a qualquer força mística transferida do interior do ser humano para o objeto, mas simplesmente à atividade humana de criação de *instrumentos*, isto é, da transformação da função daquele objeto na realidade.

Para entendermos melhor o papel dos instrumentos no surgimento da sociabilidade mais uma vez o contraste entre a atividade propriamente humana e a atividade realizada pelos outros animais nos é conveniente. Como nos atenta Marx (2004, p. 85), o animal também produz; ele também altera os objetos da realidade mudando a funcionalidade deste objeto. Mas o animal “produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria” (*idem, ibidem*). Um pássaro, por exemplo, ao construir seu ninho, transforma gravetos em uma habitação, formigas cavam complexos de túneis, castores fazem barragens. Contudo, a técnica de construção de um ninho nunca evoluiu para o trabalho com concreto, nem o domínio do feitiço de túneis possibilitou que as formigas ligassem territórios por baixo do mar, e as barragens dos castores continuaram servindo por milênios somente para a alimentação e moradia destes animais.

A diferença aqui reside, num primeiro sentido, nos mesmos princípios gerais acima apresentados. A alteração da função de um graveto não significa que a atividade do pássaro se sobrepôs aos limites da natureza, pois a construção de um ninho não é algo intencional, mas naturalmente determinado em parte pelo comportamento inato à espécie acumulado em seu código genético e em parte pelas necessidades diretas do ambiente. Isso significa que mesmo o ninho, que é um produto externo ao animal – e que precisamente por isso tende a confundir a análise das especificidades da atividade e a levar à equiparação da produção do pássaro à do ser humano – é algo que está naturalmente ligado a ele, exatamente da mesma forma que comer e beber, que

obviamente não são coisas externas. Já a mudança na função de qualquer objeto pela atividade humana é mediada pelo que essa função representa no interior da esfera dessa nova atividade. Isso quer dizer que a função do objeto só pode ser compreendida se observarmos que sua essência, o núcleo dessa alteração na funcionalidade, não é algo natural, mas corresponde à objetivação daquilo que é próprio do ser humano. Em outras palavras: tal objeto adquire funções propriamente sociais.

Mas este contraste entre a atividade humana e animal nos leva a outra conclusão: a de que a ação do animal não objetiva elementos sociais no objeto; que, mesmo no caso de ser uma ação coletiva, como no exemplo da formiga, não se pode afirmar que o produto da sua atividade é social. Não o é justamente pela prioridade da relação imediata com a natureza. Os produtos da atuação da formiga sobre a realidade têm fins coletivos, mas esses fins coletivos são determinados diretamente pela condição natural em que elas vivem. Uma formiga não sobreviverá muito tempo isolada de sua colônia e essa dependência é resultado de um longo processo evolutivo no qual a formiga foi se formando como um ser cuja vida depende da estrutura coletiva do formigueiro. Tal caráter gregário é, portanto, uma resposta direta aos limites impostos pela natureza que foi se acumulando no desenvolvimento biológico do animal como um comportamento natural. Nesse sentido, sua atividade coletiva não se difere da natureza, mas faz parte dela. Nas palavras de Marx: “O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*” (MARX, 2004, p. 84).

Em contrapartida, o ser humano é um animal que coloca a sua atividade como algo que existe entre ele e a natureza. Ele a objetiva, dando a ela uma forma relativamente autônoma na realidade, forma essa que se materializa nos instrumentos e na prática social exercida por meio deles. Ora, outra maneira de expressar a mesma ideia é falar que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por sua atividade. Isso não quer dizer que exista uma separação radical entre ser humano e natureza. A centralidade da concepção de atividade na teoria marxista permite que analisemos o indivíduo sem anular ou fazer uma rígida separação entre ele e a natureza, mas sim apreendendo a dinâmica dessa relação, captando-a em seu *movimento*. O objeto antes natural passa a carregar traços da atividade intencional humana; as forças naturais, que antes dominavam o animal pré-humano passam a se constituir, no ser humano, como suas próprias forças, ou, nas palavras de Marx, passam a ser seu *corpo inorgânico* (MARX, 2011a, pp. 400-404, 2004, p. 84; MARKÚS, 2015, p. 21), e os instrumentos por ele produzidos, seus *órgãos* (MARX, 2004, p. 108; MÁRKUS, 2015, p. 28). Tais

expressões mostram como Marx jamais tratou o humano e a natureza como coisas separadas, mas nem por isso deixou de compreender que a própria essência do ser humano está, primordialmente, no fato de não serem idênticas. A natureza como corpo inorgânico do ser humano não é nem a natureza em si e nem o próprio ser humano, mas algo construído pela atividade que se põe entre o humano e a natureza, que medeia essa relação, sem deixar de constituir parte do próprio ser do indivíduo no seu sentido ontológico.

Se o ser humano não pode ser entendido por uma rígida separação entre ele e a natureza, mas tampouco podemos identificá-lo diretamente aos outros animais, outras categorias de análise precisam ser aplicadas se quisermos compreender a vida humana. Tais categorias derivam das especificidades de sua atividade, isto é, dos processos de apropriação e objetivação. Duarte (2013, p. 103) explica essa diferença entre o humano como espécie animal e o humano como ser pertencente ao gênero humano:

Os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética. Teria então cessado o processo biológico de transmissão genética? É claro que não. A questão é: o que é transmitido por esse mecanismo? Nesse ponto é que me parece particularmente adequada a distinção entre espécie humana, com uma categoria biológica, e gênero humano, como uma categoria histórica. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética. Se a espécie humana tem uma existência objetiva, com características que se materializam no organismo, seria então o gênero humano uma abstração sem existência real? Não, o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica.

Os animais acumulam as características essenciais de sua espécie em seu código genético e, nesse sentido, a espécie *Homo sapiens* não se difere de qualquer outra espécie animal. Contudo, a atividade típica da espécie humana promoveu um salto qualitativo das formas de relação entre o animal e a realidade objetiva e criou outra esfera da vida para além daquela determinada pelo que se concentra no organismo. Assim, os elementos ontológicos do ser humano não podem ser compreendidos unicamente pela via da categoria de espécie humana. É por isso que a teoria marxista

considera que o ser humano não somente pertence a uma espécie, mas também ao *gênero humano*. As características fundamentais do gênero humano não correspondem aos traços biológicos da espécie humana, mas sim à esfera da vida qualitativamente diferente da natural que se acumula nos produtos da atividade humana, isto é, nas objetivações produzidas pela atividade social. Outro ponto merece destaque na citação acima: o fato de que o gênero humano não é uma mera abstração sem existência real. O gênero humano é algo que existe objetivamente na realidade, mas não da mesma forma como os elementos que determinam a espécie humana, os quais se encontram sintetizados no organismo; o caráter genérico da vida existe objetivamente por meio dos produtos da atividade humana, os quais estão inseridos numa esfera social da vida.

Nesse sentido, o desenvolvimento do ser humano como espécie é diferente de seu desenvolvimento como ser genérico. É o que Duarte (2013, p. 102), apoiando-se em Leontiev (1978), destaca das diferenças entre os processos de hominização e humanização. Na hominização, o *Homo sapiens* se constitui como espécie por meio de sua herança genética, obedecendo ao lento processo natural de transformações do organismo. Entretanto, a partir do surgimento da espécie humana uma nova forma de desenvolvimento do indivíduo foi alcançada, a qual não está circunscrita às relações entre o indivíduo e os traços biológicos de sua espécie. Esta nova forma de desenvolvimento está ligada principalmente às relações entre o indivíduo e o gênero humano estabelecidas por meio de suas próprias objetivações. Assim, a humanização, isto é, o desenvolvimento do indivíduo como um ser pertencente ao gênero humano, é um processo que ultrapassa os limites da determinação natural e se caracteriza como algo social e histórico.

Esse caráter social e histórico das relações entre o indivíduo e o gênero humano não poderia derivar de outra coisa senão dos próprios traços de sua atividade. A principal consequência das peculiaridades da atividade humana acima descritas é que, ao objetivar sua essência ativa modificando a própria essência da realidade objetiva, tornando-a humanizada, o ser humano não pode mais vivenciar essa nova realidade da mesma forma que anteriormente. Com o movimento de apropriação/objetivação da ação humana novas necessidades são geradas, o que significa que, além de se objetivar na natureza o ser humano a transforma de forma cumulativa. A realidade objetiva acumula a atividade humana, ou, em outras palavras, existe um *processo histórico*. Em um dos diversos momentos em que Marx aborda este tema ele expõe:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos *meios* para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material (...).

O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a *novas necessidades* – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Podemos observar na presente citação do filósofo alemão todos os traços da atividade humana que viemos discutindo até este ponto do nosso trabalho. Primeiramente, tem-se que o “ato histórico” ou a atividade humana não é simplesmente a satisfação das necessidades, mas sim a criação dos *meios* dessa satisfação. É nessa diferença aparentemente sutil que reside toda a especificidade da ação do ser humano, uma vez que a atividade passa então a ser algo mediado. Tal atividade que visa produzir os meios de satisfação das necessidades não é nada mais que a produção da “vida material” do ser humano, a objetivação de seus traços essenciais na realidade objetiva. Mas exatamente no ato de atendimento de suas necessidades os homens geram novas necessidades, num processo de continuidade histórica. Por fim, tem-se uma ideia central expressada pela escrita de Marx, a qual pode, à primeira vista, confundir: afinal, qual seria o primeiro ato histórico? Marx se utiliza do recurso estilístico de uma escrita paradoxal para salientar que não há dois atos, um de atendimento das necessidades e outro de criação de novas necessidades, sequencialmente colocados; não há um ato de apropriação e outro de objetivação; ambos devem ser entendidos como dois polos da mesma atividade – e, considerando-os sob tal abordagem dialética, vemos que, na verdade, não existe aí um paradoxo. Como explica Duarte, “(...) a objetivação não é algo que acontece após a conclusão das apropriações. Apropriação e objetivação não são fases pelas quais o indivíduo passa em sua formação, mas dois processos que constituem uma unidade” (DUARTE, 2013, p. 167).

No processo de apropriação/objetivação não somente são criadas novas necessidades, mas também novas forças, novas possibilidades, gerando um contínuo *enriquecimento* da realidade objetiva. A realidade objetiva humanizada não somente é transformada pela atividade – o que não diferenciaria a ação do ser humano da do pássaro, da formiga ou do castor – mas as especificidades desta transformação, as quais acabamos de expor, alteram a *totalidade das relações* entre o ser humano e a realidade, enriquecem-nas com novas necessidades e possibilidades, inserindo-as num processo de desenvolvimento histórico. É somente deste prisma que podemos entender o porquê, como já dito, o ninho do pássaro não evoluiu para o edifício, nem as barragens dos

castores permitiram seu uso para gerar energia elétrica. Tais produtos de atividades não evoluíram historicamente porque estão inseridos num conjunto fechado de forças e necessidades. Nestes casos, a realidade objetiva foi alterada, mas não se enriqueceu pelo acúmulo de atividade, mantendo-se muito pouco diferenciada em milênios. Quando tratamos da atividade humana, ao contrário, vemos que ela altera a realidade objetiva em um processo de contínuo enriquecimento, isto é, de acúmulo da própria atividade e de todas as suas possibilidades.

Toda a ação humana é sempre renovada sob uma nova base ampliada de necessidades e possibilidades. Torna-se cada vez menos restrita ao âmbito imediato das relações entre o indivíduo e natureza; torna-se cada vez mais mediada pelas objetivações acumuladas na realidade objetiva. Desta forma, pode-se dizer que a atividade humana faz-se cada vez mais *universal* justamente por superar incessantemente os limites imediatos do indivíduo, ou precisamente por ampliar constantemente o caráter mediado de suas relações com o mundo. Dado que este processo de universalização remete à própria natureza da atividade humana, pode-se dizer que o ser humano é um *ser natural universal* (MÁRKUS, 2015), ou seja, que ele tem *potencialmente* a capacidade de expandir os próprios limites de sua vida universalmente.

Contudo, como nos alerta György Márkus (2015, p. 44), “a universalidade do ser humano, neste sentido, caracteriza apenas uma *tendência inerente* ao trabalho como atividade especificamente humana”. Se voltarmos ao nosso princípio mais geral do qual partimos toda a nossa discussão, o de que o ser humano atua sobre a realidade objetiva porque é um ser dependente-condicionado por esta realidade, temos que a universalidade da atividade humana não pode existir de forma absoluta, mas sempre se realiza nos limites possíveis da realidade objetiva. Para uma visão dialética da atividade do ser humano devemos sempre diferenciar a universalidade em seu sentido *abstrato*, como tendência natural da atividade humana, do seu sentido *concreto*, como dada forma social que “determina o *modo, o grau e os limites* da realização desta tendência para a universalidade em cada época histórica, dentro de uma dada formação socioeconômica” (MÁRKUS, *idem, ibidem, grifos do autor*).

Nesse sentido o ser humano não somente é um ser natural universal, mas um *ser social universal* (MÁRKUS, 2015), pois a universalidade da atividade não é determinada por algo natural, mas sim pelas próprias condições criadas pela atividade, pelas próprias condições sociais. A questão do condicionamento do meio está presente

tanto para os animais quanto para os homens, mas somente os homens possuem a capacidade de criar seus condicionantes; mais do que isso: são estes, os fatores sociais, os principais elementos determinantes nos processos de alteração das formas de atividade humana. As possibilidades e necessidades geradas pela ação do ser humano não são absolutas, mas estão circunscritas precisamente nos limites do desenvolvimento histórico dessa ação.

Diante destas afirmações, poderia se perguntar: mas o ser humano determina as condições de sua atividade ou é determinado por elas? Sob o ponto de vista da dialética a resposta seria: nem um, nem outro, e sim os dois ao mesmo tempo. A história é um processo de contínua acumulação e transformação da atividade humana; é, portanto, um processo ativo, onde o ser humano determina a sua vida em uma atividade livre e consciente. Por outro lado, esta atividade não se dá em meio ao nada, mas sim sob determinadas condições precedentes, condições essas que não são outra coisa senão a própria atividade acumulada na realidade objetiva. Nas palavras de Marx: “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011b, p. 25). Somente apreendendo esta dupla determinação em sentido dialético, isto é, captando-a em sua dinâmica, podemos entender o sentido histórico do ser social presente na obra marxiana. Para Lukács (LUKÁCS, 2010, p.14).

A ideia central do marxismo, no que se refere à evolução histórica, é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através de seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. Este modo de conceber a evolução histórica está presente em toda a visão marxista de sociedade e, também, na estética marxista.

Três apontamentos nos são essenciais na citação. Primeiramente, devemos corrigir uma questão terminológica que propositalmente negligenciamos até o presente momento. Toda nossa exposição foi desenvolvida por meio da diferenciação entre a atividade especificamente humana e a atividade do animal. Tal procedimento é comum em obras de orientação marxista, uma vez que permite destacar com clareza aqueles elementos puramente sociais, isto é, que diferem as formas de ação humana e que constituem sua essência ontológica. Nosso objetivo com esse expediente, portanto, foi

demonstrar as características da atividade do ser humano. A esta atividade propriamente humana Marx nomeou *trabalho*. Todos os elementos humanos aqui discutidos se referem, portanto, à atividade de trabalho. Somente agora podemos utilizar esta terminologia sem maiores implicações nas análises a serem apresentadas, considerando a concepção de trabalho sob toda sua complexidade e riqueza teórica.

Um segundo ponto a ser destacado da citação, e talvez o mais importante de toda nossa exposição até aqui, é o de que *é pelo trabalho que o ser humano se torna humano*. Com efeito, o ser humano não foi dado aprioristicamente como algo pronto, acabado, que realiza todo o processo acima descrito; do ponto de vista biológico, poderíamos dizer que sim, entretanto, não podemos responder à pergunta “o que é o ser humano?” exclusivamente pela via de suas características biológicas. Nossa exposição visou ressaltar que o que define o ser humano são seus traços tipicamente sociais, e é justamente por meio de sua atividade que o ser humano se faz humano: na medida em que ele age sobre a realidade ele se humaniza. O humanismo marxista parte da ideia fundamental do ser humano como um ser autocriador. Um ser que exatamente por se autocriar continuamente cria também um processo histórico, o qual determina, em um sentido mais geral, as possibilidades de autocriação. Poderíamos considerar, como nos esclarece Newton Duarte (DUARTE, 2013, pp. 64-65), que a perspectiva de ser humano no marxismo é *immanentista*, ou seja, que pretende explicar o que é o ser humano sem recorrer a razões de ordem transcendente; que parte das relações internas entre indivíduo, sociedade e natureza para atingir a própria essência humana.

Por fim, cabe apontar na citação a amplitude destes pressupostos. Dada que toda a visão de sociedade e de estética no marxismo é permeada pela concepção de trabalho e por suas especificidades, nossas análises não poderão fugir à regra. Todas as nossas discussões sobre a música e suas contribuições para a formação humana partirão do *trabalho como princípio teórico geral*. A própria perspectiva de formação humana, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, tem como eixo norteador o conceito de trabalho do marxismo, como veremos mais a frente.

A exposição das características centrais da atividade de trabalho, bem como sua consideração como princípio fundamental da perspectiva marxista de ser humano, permite-nos iluminar nossas questões iniciais com muito mais clareza e profundidade. Voltemos, portanto, à questão: “Por que o ser humano precisa de música?”. Se, em uma primeira aproximação, buscamos uma resposta a esta pergunta partindo da categoria de necessidade para chegar a uma concepção de ser humano, façamos agora o movimento

contrário, tomando a ontologia marxista do ser humano para examinar melhor a necessidade da música.

Observemos a problemática da necessidade da música considerando-a pela categoria de trabalho. Se os produtos do trabalho visam o atendimento de necessidades geradas pelo próprio desenvolvimento da atividade, isso quer dizer que a música se constitui como uma produção humana específica que visa atender necessidades que somente ela pode atender. A música, como um produto do trabalho, não pode ter surgido sem qualquer motivo na prática social e muito menos ter se mantido como uma atividade específica, com sua própria lógica de desenvolvimento relativamente autônoma a outras atividades, se ela não atendesse e gerasse formas particulares de relação entre o ser humano e mundo. A música surgiu e se desenvolveu porque é uma atividade específica no interior da totalidade da prática social. Em outras palavras, *devemos considerar a música como uma necessidade histórica do processo de desenvolvimento do ser humano.*

Ao considerarmos a música sob esta perspectiva dinâmica das relações entre necessidade e trabalho vemos que a questão “Por que o ser humano precisa de música” pode ser colocada da seguinte forma: “Como o processo de desenvolvimento humano foi gerando a necessidade da música?”.

Formulada dessa maneira, e considerando todas as análises até aqui aplicadas, nossa pergunta-guia ganha contornos mais definidos e concretos. A necessidade da música deixa de ser algo impreciso, nebuloso, quase místico – como em algumas perspectivas teóricas que veremos mais a frente – e caminha numa direção muito mais exata, cientificamente fundamentada pelo processo histórico. Isso não significa subjugar a música ao desenvolvimento da história, perdendo-se de vista seus elementos específicos, musicais. Acreditamos que seja precisamente o contrário: é justamente pela compreensão da relação dialética entre a música e história – entendendo-se aqui a história não somente em seu aspecto superficial, fenomênico, dos fatos ocorridos, mas principalmente em sua essência, dos desdobramentos da autocriação humana – que se mostra possível apontar tanto as peculiaridades da música como forma de objetivação humana quanto a sua contribuição para a formação do ser humano, para o processo de desenvolvimento do gênero humano. Como uma relação dialética, trata-se, na verdade, de uma dupla determinação: na medida em que a música progressivamente vai se constituindo como uma atividade específica no interior da totalidade da prática social, o

desenvolvimento dessa prática geral se manifesta de forma particular nos elementos musicais.

Nos próximos itens deste capítulo discutiremos exatamente essa relação dialética. Tentaremos retratar a música como uma *esfera de objetivação que atua de forma específica no desenvolvimento do gênero humano*, que implica em entender tanto as suas peculiaridades perante outras formas de objetivação, quanto o seu papel – que emana dessa sua especificidade – no desenvolvimento histórico do gênero humano.

1.2. A música como dialética entre objetividade e subjetividade

1.2.1. A especificidade da arte perante o cotidiano e a ciência como forma de apropriação da realidade

A música é, antes de tudo, uma atividade artística. Ela é arte e, como arte, possui elementos em comum a todas as outras formas de expressão artística como as artes plásticas, a dança, o teatro, a literatura etc. Por outro lado, todas as áreas artísticas não são mais do que formas de atividade humana e, desta maneira, a compreensão de seus elementos essenciais deve remeter aos princípios gerais sintetizados na categoria de trabalho. Trata-se, na verdade, de estabelecer uma relação entre a arte e a prática social como um todo, derivando dessa aproximação as especificidades da atividade artística.

Tomando o trabalho como categoria que orienta o entendimento do processo de surgimento e desenvolvimento da atividade artística vemos que, em seu sentido geral, a arte se insere em um contínuo processo de enriquecimento da vida humana que se expande por si mesmo, gerando necessidades e possibilidades que vão muito além daquelas tomadas como exemplo até aqui. Para Márkus (2015, p. 42, *grifos no original*).

Somente o surgimento dessas carências e necessidades qualitativamente novas fora do processo de vida material da sociedade explica, além da produção material (e, em último caso, em conformidade com seus determinantes), o surgimento de novos meios de apropriação humana da natureza e do homem, novas formas (*geistige*) “mentais” e “espirituais” de produção. “Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte etc. são apenas modos *particulares* de produção e caem sob sua lei universal”⁹. A relação do homem com

⁹ Esta passagem citada por Márkus pertence aos *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2004, p. 106).

a natureza torna-se não só cada vez mais complexa e livre, mas também perde progressivamente seu caráter de *utilitarismo* determinado pela necessidade biológica.

O processo de autoprodução da humanidade, em seus primórdios, se assemelha aos modelos até aqui descritos: no início da formação do ser humano as necessidades eram tão rudimentares – ou melhor, tão imediatamente determinadas pela natureza – como alcançar um fruto. Entretanto, como vimos, o que se altera no processo de criação de um instrumento é a atividade, que se objetiva e passa a mediar as relações entre o ser humano e a natureza. Com o progressivo aumento do grau de mediação surgem necessidades novas, tipicamente humanas, as quais impulsionam a criação de novas mediações que não existem no mundo natural. É somente partindo deste ponto de vista que podemos entender numa perspectiva imanente a criação de necessidades “espirituais”, “mentais”, ou, na terminologia marxista, a criação de uma *superestrutura* ideológica da vida para além de sua *base material*.

Ao tratarmos do desenvolvimento histórico da superestrutura da vida humana devemos, antes de mais nada, ter o cuidado de não separá-la rigidamente do desenvolvimento da base material. Devemos considerar a superestrutura como a dimensão ideológica do processo geral de produção e reprodução da vida humana, e não como algo separado deste movimento. Nas palavras de Karl Marx citadas por Márkus acima, “são apenas modos particulares de produção e caem sob sua lei universal”, ou seja, são apenas formas de atividade que atendem a necessidades específicas, mas que não fogem da lógica geral do processo de produção determinado pelo trabalho. Trata-se, no fim das contas, da prática humana de reprodução da sua própria vida, que se constitui tanto materialmente quanto ideologicamente.

A compreensão do marxismo como uma filosofia fundamentada na prática¹⁰ nos ajuda a entender o significado das relações entre a superestrutura ideológica e a base

¹⁰ A concepção de prática na filosofia marxista não se identifica àquela adotada pela filosofia pragmatista, que influenciou sobremaneira a educação no século XX por meio da obra de autores como John Dewey. As diferenças entre essas duas concepções da prática humana, bem como suas implicações para a educação foram discutidas por Duarte (2010, pp. 43-48). O pragmatismo identifica a prática unicamente em seu sentido imediato, seja do ponto de vista individual ou das relações entre o indivíduo e a comunidade na qual se encontra imediatamente inserido. Daí que esta perspectiva seja comumente adotada como fundamento das tendências multiculturalistas da educação, as quais relativizam a prática humana isolando-a no interior de uma determinada formação cultural. Para William James, pensador pioneiro do pragmatismo, a verdade se define como algo que funciona dentro de um determinado contexto, apontando, assim, que “segundo os princípios pragmatistas, se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente, no mais amplo sentido da palavra, ela é verdadeira” (JAMES, 1907, p. 115). Em outros termos, podemos dizer que a concepção de prática proveniente do pragmatismo se limita à prática cotidiana, aquela que realizamos imediatamente em nossas vidas. Como veremos detalhadamente de

material, ambos como elementos da vida humana. Não por acaso, quando partimos da discussão da dialética necessidade/atividade para alçar o trabalho como categoria geral da ontologia humanista no marxismo a fizemos por meio de uma abordagem que ressaltava a noção de uma prática, de uma atuação do ser humano sobre a natureza. A própria concepção do ser humano como um ser autocriador remete à prioridade ontológica da prática, da atividade humana como epicentro da noção de ser humano. É precisamente por meio desta prioridade que o materialismo histórico-dialético consegue atingir a justa articulação entre os elementos materiais e não materiais da vida. Tanto a superestrutura quanto a base material são dimensões *reais* da prática humana, e é somente deste prisma prático que estas duas dimensões podem ser articuladas sem nenhum prejuízo às suas especificidades. Marx e Engels assim explicam as relações entre a base material da vida e sua superestrutura:

A totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra forma de ideologia e as formas de consciência que elas correspondem perdem, assim, a aparência de serem independentes. Não têm história nem desenvolvimento próprios: os homens, que desenvolvem a sua produção e o seu intercâmbio materiais, modificam também, ao modificar a realidade, o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como se ela fora um indivíduo vivo; no

diversas formas neste trabalho a noção de prática no marxismo considera a atividade humana em seu sentido concreto, isto é, histórica e geograficamente localizada, mas nem por isso se limita a tratar a prática como algo unicamente imediato e local. Para Duarte (*idem*, p. 44) “em Marx há uma distinção entre as diferentes formas e os diferentes níveis de prática social. Um desses níveis ou âmbitos é o da prática cotidiana, mas a prática social humana não se reduz à cotidianidade. A prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana”. Do ponto de vista educacional essa diferença é decisiva, pois, “por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana” (*idem*, p. 47). Ou seja, a concepção de prática limitada à cotidianidade impede que as correntes educacionais que nela se fundamentam concebam as necessidades individuais e coletivas para além daquelas imediatamente inseridas na vida cotidiana, considerando a formação humana em um âmbito reduzido à cotidianidade, sem tomar como referência as possibilidades humanas universalmente produzidas. Para o presente trabalho é essencial que desde já reconheçamos as especificidades da concepção de prática no marxismo, suas diferenças perante aquela adotada pelo pragmatismo e as implicações educacionais dessas diferenças. Sem o intuito de adentrar a discussão, tais distinções parecem ser justamente o que diferencia as proposições teóricas deste trabalho daquelas adotadas pela *praxial philosophy of music education* (ELLIOTT, 2009), corrente da filosofia da educação musical bastante influente na atualidade.

segundo, que corresponde à vida real, parte-se do indivíduo vivo e real e considera-se a consciência como sua consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

O primeiro ponto a se destacar nas colocações acima é o caráter necessariamente material da prática humana. Mesmo que ela seja condicionada por fatores ideológicos ou que gere produtos não materiais ela sempre existe como relações concretas entre pessoas. A própria terminologia marxista é bastante precisa neste ponto: a base é sempre material, mesmo que dela se erga uma superestrutura ideológica. Essa ênfase dada à materialidade da prática humana não implica a diminuição da importância dos elementos não materiais na vida social, sendo justamente o contrário: é somente acentuando a dimensão material da prática que podemos atingir uma dialética entre a base e a superestrutura ideológica. Por um lado, parte-se da base concreta da prática social, da “totalidade de relações de produção”. Por outro, considera-se a dimensão ideativa como *parte dessas relações de produção* e não como algo existente fora dela, entendendo-se a superestrutura como produto humano que, assim como todos os outros produtos, retroagem sobre a prática social.

Este pressuposto, o de que é a prática social materialmente constituída que constrói sua dimensão ideativa, remete a um dos fundamentos mais basilares do marxismo, aquele que define esse posicionamento filosófico como materialista: o de que a realidade objetiva existe independentemente do pensamento, isto é, independentemente das diferentes “leituras” que possamos fazer dela. Em termos filosóficos dizemos que o materialismo pressupõe que realidade objetiva exista *em si* para além do que ela é *para nós*. Para o materialista isso não se trata somente de um posicionamento teórico, mas de uma constatação óbvia da realidade: o mundo já existia muito antes da espécie humana surgir nele; assim, todos os produtos humanos devem surgir da prática social, incluindo-se neles as próprias leituras sobre a realidade objetiva. Como destaca Lukács (1966a, p. 19) “para o materialismo, a prioridade do ser é antes de tudo uma questão de fato: há o ser sem a consciência, porém não há a consciência sem o ser”.

Em contrapartida, não se pode identificar diretamente realidade objetiva e materialidade. Ao considerarmos que a superestrutura é uma dimensão real da prática humana devemos compreender que ela deve *existir objetivamente como algo imaterial*, pois não necessariamente algo precisa ter materialidade para ser objetivo. A chave para esse entendimento é não confundir as relações entre materialidade e idealidade com as

relações entre objetividade e subjetividade. Como nos mostra Duarte *et alii* (2012, p. 96): “Em termos dialéticos, o polo oposto ao da materialidade é o da idealidade. Já a objetividade tem como o polo oposto a subjetividade. Os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais”.

Ao acentuarmos a prioridade ontológica da realidade objetiva perante o pensamento, ou, em outras palavras, ao entendermos o pensamento como uma produção humana, as relações entre a construção de um elemento superestrutural e a prática social ficam mais claras. É a prática social materialmente constituída que determina seus aspectos superestruturais, imateriais, o que equivale a dizer que “ao modificar a realidade” os homens “modificam também (...) o seu pensamento e os produtos do seu pensamento”, como expressado por Marx e Engels na citação acima (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Os produtos do pensamento humano, por sua vez, ganham objetividade e não são outra coisa senão parte da própria realidade objetiva. Daí sua relativa autonomia e a falsa impressão de serem “indivíduos vivos” (*idem, ibidem*), pois, ao serem objetivados e alçados a elementos objetivos da realidade começamos a nos relacionar com eles como coisas em si, isto é, como algo que existe independentemente de nossa ação ou de nossa vontade. Mas o fato de que os produtos do pensamento estejam objetivados na realidade e retroajam sobre a prática social não pode obscurecer o pressuposto de que, em última instância, eles são produtos humanos, ou, como explicitado por Marx e Engels (*idem, ibidem*), a consciência do ser humano é sempre a “sua consciência”.

Um segundo ponto a se destacar nos trechos supracitados de Marx e Engels está relacionado às formas como esta prática social se organiza e determina seus elementos ideológicos, ou, nas palavras de Marx, como o “modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX, 2008, p. 47). A análise teórica das relações entre a superestrutura e a base material empreendida até aqui não prescinde da análise dos diferentes graus de desenvolvimento da prática social em diferentes momentos da história. Os limites e características dessa prática, ou, nas palavras de Márkus, “os mecanismos sociais que realizam esta conexão e unificação dos elementos potenciais do processo de produção” (MÁRKUS, 2015, p. 57), em cada um destes momentos, são as chamadas *relações de produção*. Diferentes relações de produção configuram diferentes *totalidades*, diferentes *modos de produção*. Observando deste prisma percebemos que o que Marx define acima como a “estrutura econômica da

sociedade” (MARX, 2008, p. 47) é algo muito mais amplo do que o que se costuma entender pelo senso comum¹¹.

É nesse sentido que devemos pensar o escravismo, o feudalismo ou o capitalismo como modos de produção. Cada um corresponde a uma totalidade, a toda uma forma do ser humano se relacionar com a natureza e com os outros humanos. A passagem de um modo de produção para outro não corresponde, portanto, à mudança de um ou outro elemento da realidade, mas de *toda* a forma de relação dos homens com a realidade, da totalidade de suas relações. Por este motivo cada um dos modos de produção determina sua “superestrutura jurídica e política”, “a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra forma de ideologia” (*idem, ibidem*). A compreensão deste fundamento do materialismo histórico-dialético é indispensável para a análise histórica das transformações da arte e da música que empreenderemos neste trabalho.

Observado desta maneira, isto é, do ponto de vista teórico, o desenvolvimento do gênero humano se desvela em sua essência, em seus traços mais nucleares e determinantes, mas, como é típico dos conhecimentos científicos e filosóficos, tal profundidade só é alcançada pela via da abstração, e *aparenta* ter os laços afrouxados com relação à realidade concreta. Ao discorrermos acerca dos processos de objetivação e apropriação, do papel dessa dinâmica para a constituição histórica da essência humana, do desenvolvimento da atividade em sentido cumulativo, das relações entre superestrutura e base material na vida, entre outros temas que aqui nos ocupamos, tudo isso, à primeira vista, parece ser algo distante da nossa realidade, do nosso dia-a-dia; algo puramente teórico e que dificilmente se relaciona com nossas tarefas corriqueiras.

¹¹ É comum encontrarmos interpretações equivocadas da teoria marxista considerando-a economicista, isto é, uma teoria que reduziria a complexidade dos fatores sociais simplesmente aos seus determinantes econômicos. O próprio Engels já se defrontara com este tipo de interpretação e tratou de responder a tais leituras reducionistas. Em uma carta a J. Bloch em 1890 Engels ressalta que “(...) De acordo com a concepção materialista da história, o fator que em *última instância* determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o *único* determinante, converte esta tese em uma frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura que se erguem sobre ela (...) exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, em muitos casos predominantemente, a sua *forma*” (ENGELS *apud* MARX; ENGELS, 2010, p.103-104, *grifos no original*). Em outra carta, dessa vez para H. Starkenburg em 1894, o autor reafirma que “o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc. se funda no desenvolvimento econômico. Mas estes elementos interagem entre si e reatuam também sobre a base econômica. Não é que a situação econômica seja a *causa*, e a *única atuante*, enquanto todo o resto seja efeito passivo. Ao contrário, há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que, em *última instância*, sempre se impõe”. (*idem*, p.105, *grifos no original*). Assim, a estrutura econômica de uma sociedade, na teoria marxista, não significa somente as relações de troca de seus produtos, mas sim um todo complexo, uma totalidade de relações sociais que, em última instância, são justamente as relações de produção de um determinado modo de vida.

Entretanto, se pensássemos assim estaríamos em discordância com o materialismo histórico-dialético, pois teríamos realizado um tratamento metafísico da problemática, meramente escolástico, que não visa relacionar teoria e vida. Todo o método dialético no marxismo parte do posicionamento segundo o qual o entendimento teórico da prática social não pode estar deslocado da vida concreta de cada indivíduo. Esse posicionamento é exposto com peculiar precisão no discurso proferido por Friedrich Engels quando da ocasião do enterro de Karl Marx. Diz Engels (1982, pp. 179-181):

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da Natureza orgânica, descobriu Marx a lei do desenvolvimento da história humana: o simples fato, até aqui encoberto sob pululâncias ideológicas, de que os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de se poderem entregar à política, à ciência, à arte, à religião etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida materiais imediatos (e, com ela, o estágio de desenvolvimento econômico de um povo ou de um período de tempo) forma a base, a partir da qual as instituições do Estado, as visões do Direito, a arte e mesmo as representações religiosas dos homens em questão, se desenvolveram e a partir da qual, portanto, têm também que ser explicadas — e não, como até agora tem acontecido, inversamente.

Engels expressa aqui a profunda articulação entre o conhecimento teórico da prática social e a vida concreta de cada pessoa presente na teoria social formulada por Karl Marx. Percebe-se que Engels não está reduzindo as superestruturas políticas, científicas, artísticas e religiosas às necessidades básicas de um indivíduo, mas sim atestando que estas superestruturas não estão deslocadas da vida das pessoas. Sua intenção é ressaltar que o diferencial científico da teoria marxiana é a capacidade de perceber que tais superestruturas não têm vida própria, e sim são determinadas pelas relações sociais concretas presentes na vida real de cada indivíduo, com suas necessidades básicas cotidianas. Em suma, em uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético devemos sempre ter em mente que falar do desenvolvimento da prática social não é nada mais que tratar com a devida profundidade científica uma relação imediata, um *cotidiano*, relações humanas concretas de nosso dia-a-dia que vêm se desenvolvendo ao longo da história. É precisamente dessa constante preocupação em entender a vida concreta de cada pessoa que deriva o engajamento político inerente ao marxismo. Em outras palavras, ao explicar o que é a vida de cada indivíduo automaticamente toma-se um posicionamento ético e político sobre a vida. É nesse sentido que devemos entender a célebre frase de Marx presente nas *Teses sobre Feuerbach*: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo

de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

György Lukács parte exatamente desta perspectiva teórica para discutir as relações entre a ciência, a arte e a vida cotidiana. Em consonância com o materialismo histórico-dialético, o autor toma a categoria de trabalho como elemento central em seus estudos. Assim, tanto a ciência como a arte são concebidas, antes de tudo, como esferas específicas de atividade que participam do processo de desenvolvimento do gênero humano – entendendo-se esta afirmação sob toda a riqueza da fundamentação até aqui apresentada. Isso quer dizer que a ciência e a arte têm seu nascedouro na vida cotidiana, mas, por meio de um longo processo histórico, vão se diferenciando de acordo com suas peculiaridades, isto é, de acordo com as necessidades específicas as quais atendem.

O conhecimento científico ou a criação artística (bem como a recepção estética da realidade, como experiência do belo natural) se diferenciam no curso do longo desenvolvimento da humanidade, tanto nos limites extremos como nas fases intermediárias. Sem este processo, jamais se teria concretizado a verdadeira especialização destes campos, a sua superioridade em face da práxis imediata da vida cotidiana, da qual ambos paulatinamente surgiram (LUKÁCS, 1968, pp. 159-160).

Se representarmos a cotidianidade como um grande rio, pode-se dizer que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, que se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançando sua forma pura nessa especificidade - que nasce das necessidades da vida social - para depois, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos seres humanos, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana (LUKÁCS, 1966a, p. 11-12).

Os dois excertos acima tratam da mesma problemática: o surgimento da ciência e da arte a partir do cotidiano das relações humanas. Se na primeira citação este tema é abordado em prosa, a imagem metafórica do grande rio fornecida por Lukács enriquece ainda mais o conteúdo dessa discussão. Nela a cotidianidade é entendida em movimento, como um constante fluir das águas a direcionar seu próprio caminho, o que representa a trajetória histórica imanente da atividade humana, ou o “curso do longo desenvolvimento da humanidade”. A ciência e a arte, portanto, não poderiam surgir de outro lugar senão das “necessidades da vida social” construídas por esse desenvolvimento histórico, pelo próprio fluir das águas do cotidiano que impõe uma diferenciação nas formas de atividade “de acordo com suas finalidades específicas”. Porém, mesmo se constituindo como esferas específicas de atividade, não podemos conceber a ciência e a arte como algo separado da realidade em que vivemos, ou seja,

como algo que ocorre fora da vida cotidiana. É precisamente por isso que na metáfora lukacsiana ciência e arte não tomam caminhos opostos, formatando rios independentes que correm para lados diferentes; elas são apenas formas específicas da prática geral humana, braços de um *mesmo* rio que se voltam para si, desembocando novamente na cotidianidade.

E quais seriam estas peculiaridades que tornam a ciência e a arte esferas específicas da atividade humana? De acordo com os excertos de Lukács, ambas se diferenciam na prática social por serem “formas de recepção e reprodução da realidade” que são superiores “em face da práxis imediata da vida cotidiana”. Em outras palavras, são formas de atividade humana que ultrapassam os limites da cotidianidade atingindo outros níveis da prática social, outros níveis de relação com o gênero humano. Mas para entendermos essa afirmação precisamos primeiro compreender melhor a natureza dessas duas esferas de atividade.

Para tratarmos das especificidades das esferas científica e artística perante o cotidiano tomaremos como fundamentação geral a *Estética* de Georg Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, 1968, 2010), uma teoria da arte propriamente marxista que também é conhecida como *teoria do reflexo*. Nesta teorização, ciência e arte são entendidos como reflexos da realidade objetiva, ou formas de consciência dessa realidade.

Uma tese fundamental do materialismo dialético sustenta que qualquer tomada de consciência do mundo exterior não é mais do que o reflexo da realidade, que existe independentemente da consciência, nas ideias, representações, sensações, etc. dos homens. É claro que o materialismo dialético, que na formulação geral deste princípio concorda com todos os tipos de materialismo e se opõe a todas as variantes do idealismo, é diferente do materialismo mecanicista. Quando Lenin criticava sobre isso o velho materialismo, insistia precisamente neste motivo fundamental, ou seja, o de que o velho materialismo não estava em condições de conceber dialeticamente a teoria do reflexo (LUKÁCS, 2010, p.23).

O primeiro apontamento necessário ao se falar da teoria do reflexo é que ela não é puramente uma teoria estética, exclusivamente aplicada ao campo das artes. Na verdade, a concepção da consciência como reflexo da realidade objetiva é a base da epistemologia marxista, é “uma tese fundamental do materialismo dialético”, e está presente desde a obra marxiana. O que Lukács desenvolveu em sua teoria estética é a observação deste pressuposto sobre o fenômeno artístico. Assim como toda perspectiva filosófica materialista, a raiz da concepção da ciência e da arte como reflexos da

realidade objetiva não poderia partir de outro pressuposto que não daquele princípio que observamos anteriormente: a prioridade ontológica da realidade objetiva frente à consciência, ou, que a realidade existe em si independentemente do que ela é para nós. Desta maneira, num sentido mais geral, toda forma de consciência não pode ser outra coisa senão a reprodução da realidade objetiva na subjetividade¹².

Mas tratar a ciência e a arte como reflexos da realidade objetiva não significa admitir que essas sejam fotocópias, meras transposições diretas da realidade objetiva para a subjetividade. A suposição de que a reprodução da realidade objetiva na consciência seja uma recepção passiva da realidade por parte do sujeito é completamente estranha à dialética marxista. É nesse sentido que a concepção de reflexo no materialismo histórico-dialético se opõe tanto ao materialismo que precedeu a obra marxiana, quanto às correntes idealistas que pretendem esclarecer as questões acerca da subjetividade humana. Na primeira *Tese sobre Feuerbach* Marx destaca o princípio epistemológico subjacente ao velho materialismo, demonstrando suas relações com as filosofias idealistas. Diz ele:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] (MARX; ENGELS, 2007, p. 533, *grifos e intervenções no original*).

¹² A psicologia soviética parte desta tese como seu fundamento primário, ou seja, da ideia de que o psiquismo humano não nasce de fenômenos puramente subjetivos, mas sim são apropriações de funções sociais que existem objetivamente. Por isso, na visão da escola da psicologia iniciada por Vigotski o psiquismo pode ser entendido como a *imagem subjetiva da realidade objetiva*. De acordo com Martins (2013, p. 31), “ao afirmar o método materialista dialético como requisito para o estudo do homem concreto, isto é, em suas múltiplas determinações, a psicologia soviética anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material. Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre experiência interna e externa, entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras”. Não adentraremos aqui os fundamentos provenientes da psicologia na discussão acerca da imagem subjetiva da realidade objetiva. Basta, para nós, destacarmos o diálogo entre as proposições estéticas de Lukács e a teoria erigida por essa escola da psicologia. Tanto o filósofo húngaro quanto a tradição da psicologia soviética tomam como referencial a mesma corrente filosófica (marxismo), bem como o princípio epistemológico central materialista de que a realidade objetiva existe independentemente da consciência. Consequentemente, seus posicionamentos acerca da consciência humana convergem no sentido de entendê-la como um reflexo da realidade objetiva.

Marx mostra nesta tese que o princípio metodológico do materialismo que o precedeu é a aplicação, sobre a gnosiologia da relação sujeito-objeto, de uma prevalência do objeto. Para o autor, o velho materialismo entende os objetos da realidade apenas como elementos separados da subjetividade do indivíduo e não como atividade humana objetivada. Tal perspectiva acarreta na diminuição do papel da atividade humana na construção da realidade objetiva, na resignação dessa atividade a um mundo abstratamente subjetivo sem relação com a objetividade e na limitação da subjetividade à “contemplação” da realidade objetiva. Assim, Marx, Engels, Lenin e outros clássicos do marxismo demonstram que o velho materialismo valoriza de tal forma a materialidade da realidade objetiva que acaba por obscurecer a subjetividade, tornando-a, em última instância, (contraditoriamente) algo metafísico. Por outro lado, como apontado por Marx, é justamente essa limitação teórica que permite que os autores idealistas critiquem o materialismo. Tal crítica se mostra tão irreal quanto a visão criticada, uma vez que nela exagera-se na direção oposta, supervalorizando a subjetividade frente a objetividade e chegando-se ao ponto de questionar a própria existência de uma realidade para além da consciência, ou, nas palavras de Marx acima citadas, uma perspectiva filosófica que “não conhece a atividade real, sensível, como tal”. Trata-se, no fim das contas, nas duas perspectivas teóricas (velho materialismo e idealismo), de não captar a dialética entre a subjetividade e a objetividade.

O conceito de reflexo no materialismo histórico-dialético não se alinha à ideia de que a subjetividade seja uma mera cópia da realidade objetiva, como se o sujeito fosse pura passividade perante a objetividade. Porém, ele também não abre qualquer concessão ao subjetivismo, ao idealismo de uma subjetividade completamente autônoma abstratamente separada da objetividade, uma vez que parte da prioridade ontológica da realidade objetiva, presente desde a escolha do termo “reflexo”. A concepção de reflexo parte da dialética entre subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade, consciência e realidade objetiva; mas, principalmente, parte do princípio geral da atividade humana, do trabalho, da prática social como fundadora do mundo humano.

Não se pode falar de uma reprodução direta, imediatamente igual, da objetividade na subjetividade justamente porque essa reprodução parte da contradição dialética entre estes dois polos. Existe todo um movimento vivo, uma constante tensão entre a atividade do indivíduo e a objetividade socialmente construída, entre as singularidades biográficas de um único indivíduo e o processo geral de

desenvolvimento do gênero humano. Por um lado, o indivíduo formará sua subjetividade como reflexo da realidade objetiva de acordo com as peculiaridades de sua vida individual, por outro, ele só é um indivíduo humano na medida em que é indivíduo de uma forma social determinada, e todos os seus elementos mais essenciais provêm dessa sua ligação com a totalidade da prática social, inclusive no que responde à sua subjetividade. A subjetividade não é uma cópia da realidade objetiva, mas tem fundamento nela.

Compreendido o sentido da concepção de reflexo adotada por Lukács em sua *Estética* avancemos no estudo das especificidades das esferas científica e artística. Para tanto, seguiremos o seguinte encaminhamento: partiremos da discussão da unidade existente entre as práticas científica, artística e cotidiana alçando aos poucos os elementos específicos que diferenciam uma da outra. De acordo com Lukács (1968, p. 160, intervenção nossa em colchetes):

Na determinação das características peculiares destes campos de atividade humana, seriam necessariamente obtidos resultados equívocos se não se estabelecesse firmemente que – em todos os três casos [práticas científica, artística e cotidiana] – é refletida a mesma realidade objetiva, que, portanto, é a mesma não só como conteúdo mas também em suas formas, em suas categorias.

Neste excerto, Lukács destaca o aspecto unitário das três esferas de atividade em questão, isto é, o fato de que a realidade refletida tanto na ciência, como na arte ou em outras objetivações da vida cotidiana é sempre a mesma. Essa conclusão deriva novamente dos princípios do materialismo histórico-dialético: o ponto de partida de Lukács é a realidade concreta. O significado do termo “concreto” no marxismo é diferente daquele encontrado no senso comum. Na teoria marxista a concretude da realidade é uma concepção calcada na categoria de totalidade, isto é, da unidade complexa do real, ou, nas palavras de Marx (2008, p. 258): “o concreto é concreto, porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Nesse sentido, a realidade concreta não se limita àquela em que vivemos imediatamente nossas vidas; ela é uma totalidade, uma síntese de inúmeras relações naturais e sociais decorridas em todo o processo histórico.

Mas a própria terminologia marxista abarca uma dialética: ao utilizar-se do termo “concreto” para se referir a tal síntese historicamente multideterminada, o materialismo histórico-dialético exclui desde logo toda carga metafísica possivelmente colocada na concepção de realidade concreta. A totalidade dos processos históricos

sintetizados na realidade concreta não é concebida por esta teoria como um espírito místico que perpassa o real, e sim como fruto relações materiais da vida, como a vida real que experimentamos no nosso dia-a-dia. Nesse sentido, a universalidade contida na concepção de realidade concreta, ou seja, os elementos mais gerais que historicamente constituíram a realidade em que vivemos, só podem existir por meio das relações singulares da vida de cada indivíduo. Por outro lado, o fato de que vivemos a realidade por meio de relações singulares, por meio da vida particular de cada indivíduo, não quer dizer que existam várias realidades, uma para cada pessoa. A incomensurabilidade das singularidades no interior da realidade concreta não configura realidades diferentes para cada indivíduo: todos estamos inseridos na mesma realidade, que é somente uma.

Partindo deste pressuposto percebemos o motivo pelo qual Lukács considera que tanto na ciência, como na arte ou nas objetivações cotidianas é sempre a mesma realidade objetiva que é refletida. Uma vez que essas três formas de objetivação humana estão unificadas na realidade concreta, mesmo que consideremos que elas sejam atividades essencialmente diferentes, cada uma com suas especificidades, não podemos presumir que o que é refletido na ciência é uma coisa e na arte é outra; ciência e arte são, antes de tudo, atividade humana sobre a realidade objetiva, a qual, por ser sempre a mesma e única realidade, é também o objeto último dessas duas formas de atividade. Isso significa que não somente o conteúdo presente em cada uma destas objetivações é o mesmo, mas que as categorias gerais que nos permitem compreender esse conteúdo também se manifestam tanto na arte como na ciência e nas objetivações de nosso dia-a-dia. Em contrapartida, sabemos mesmo que intuitivamente que ciência e arte são duas atividades bem diferentes uma da outra. Assim, mesmo que o conteúdo e as categorias presentes nessas formas de objetivação sejam, em última instância, os mesmos, isso não quer dizer que eles se manifestem da mesma maneira em cada uma delas.

Vejamos como o processo histórico foi diferenciando a ciência e a arte da prática cotidiana a partir da natureza específica de cada uma dessas esferas superiores de atividade humana. De acordo com Bela Kiralyfalvi (1983, p. 124):

Lukács acredita que nas sociedades primitivas não existia separação nos modos de reflexo. O que mais tarde se separa em reflexos científico, religioso e artístico, distintamente diferentes um do outro, são, nesta fase de desenvolvimento, indistinguíveis. O ritual primitivo contém elementos científicos (utilitários), religiosos (mágicos) ¹³ e

¹³ Apesar de que neste excerto Kiralyfalvi trate a magia e a religião de forma semelhante, Lukács faz uma relativa distinção entre estas duas atividades. Para Lukács, a magia está mais diretamente ligada ao

artísticos (formais). O criador é cientista, sacerdote (mago) e artista, todos ao mesmo tempo, fazendo o que ele faz para o bem-estar da comunidade, para a sobrevivência. A partir daí, o primeiro estágio de desenvolvimento da arte consiste na separação da reflexão antropomórfica (arte e religião), da reflexão (científica) desantropomórfica. O segundo estágio é uma divisão dentro da categoria de reflexão antropomórfica, isto é, a separação da arte da religião (...).

Resumidamente, a diferença entre arte e ciência é que “a arte cria o mundo do homem, sempre e exclusivamente... Em todas as facetas deste reflexo (ao contrário do reflexo científico), o homem está presente como determinante: na arte o mundo fora do homem só ocorre como um elemento mediador de preocupações, ações e sentimentos humanos”. A diferença essencial entre arte e religião é que na arte “a imagem refletida da realidade é concebida como reflexo, enquanto a magia e a religião atribuem o status da realidade objetiva aos seus sistemas de reflexão e exigem crença neles”.

Imaginemos uma sociedade ancestral, com suas necessidades, seus costumes e seu grau de desenvolvimento histórico (possibilidades e limites da prática social). O ser humano deste período, assim como o indivíduo dos tempos de hoje, se definia pelo trabalho, por sua ação direcionada ao domínio da realidade visando criar as mediações necessárias para o atendimento de suas necessidades. Ciência, arte e religião inserem-se neste contexto: são formas de atividade humana que atendem necessidades específicas e que se desenvolvem de acordo com estas especificidades.

Essas três formas de atividade refletem de maneira peculiar a realidade objetiva, o que equivale a dizer que a construção da consciência como reflexo da realidade objetiva se dá de formas distintas em cada uma delas. No caso da ciência, esse reflexo está fundamentado na realidade como ela é em si, no mundo objetivo que independe do seu significado para nós. A ciência *desantropomorfiza* a realidade para a construção da consciência, isto é, retira dela toda a carga subjetivista, fruto de uma leitura meramente individual da realidade, para desvelar o real como ele é em si na objetividade; desantropomorfizar: retirar a forma humana do objeto. Isso não quer dizer que a ciência desconsidere o fator humano, a subjetividade, a sociedade, e todas outras dimensões da realidade que envolvem diretamente o ser humano – caso assim pensássemos, toda ciência social e, em última instância, este próprio trabalho, careceriam de justificativa –, mas a função da ciência é desvelar como essas coisas são objetivamente, ou seja, como elas são em si mesmas, em sua universalidade que independe do olhar individual – e aí se inclui também a subjetividade, ou a análise objetiva da subjetividade.

esforço por dominar a natureza. Ela surge antes da religião, mas não desaparece com o surgimento da religião, que incorpora a magia em seus rituais. Sobre essa diferença, veja Lukács (1996a, pp. 104-105).

Já a arte participa do processo de construção da consciência mostrando para o ser humano uma dimensão muito peculiar da realidade objetiva: ele mesmo (gênero humano). Diferentemente da ciência, “que transforma em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua objetividade, na sua essência, suas leis” (LUKÁCS, 1968, p. 296), na arte esse mundo externo só tem valor como mediação para que o ser humano se defronte com a própria humanidade. Isso significa que, ao passo que a objetivação de caráter científico reflete a realidade em si, a objetivação artística se apropria das formas deste mundo para refletir precisamente esse olhar humano sobre a realidade – o qual, por sua vez, também é algo pertencente à realidade objetiva, também possui objetividade social. Em suma, o que é refletido na arte não é a realidade objetiva em si, mas o próprio ser humano. O reflexo artístico é *antropomórfico* por natureza, isto é, visa *criar* reproduções da realidade que não almejam ser a realidade em si¹⁴, mas sim mostrar, por meio dessa reprodução, aspectos humanos presentes na prática social para o próprio ser humano.

Mas nos primórdios da sociedade essas diferentes formas de atividade não se caracterizavam como independentes umas das outras. Suas especificidades tinham não se objetivado suficientemente a ponto de podermos compreendê-las como distintas. Quanto mais voltamos no tempo mais a atividade do ser humano no domínio da realidade se dá como um amálgama de diversos modos distintos de ação humana. Assim, na sociedade primitiva, ciência, arte e outras formas de objetivação se encontravam muitas vezes fundidas. É o caso, por exemplo, de um ritual de cura, que abarcava tanto elementos desantropomorfizadores, como no domínio das propriedades curativas de uma planta, quanto antropomorfizadores, como nas expressões artísticas

¹⁴ Ao ressaltarmos que a objetivação artística não almeja ser a realidade em si delimitamos a principal diferença entre a arte e a religião, a qual é também apontada no trecho supracitado de Kiralyfalvi. De acordo com Lukács, tanto a arte como a religião se caracterizam como reflexos antropomórficos da realidade, como objetivações que não refletem diretamente a realidade objetiva, mas sim o olhar humano sobre ela. Contudo, se na arte têm-se a plena consciência de que a obra se trata de um reflexo, e não da realidade mesma, na religião o reflexo antropomórfico é entendido como realidade. Como apontado por Lênin, “a arte não requer que suas obras sejam reconhecidas como realidade” (*apud* LUKÁCS, 1968, p. 251), mas na religião as imagens criadas pelo ser humano são tomadas como coisas que realmente existem e justamente por isso dependem da crença do indivíduo. Isso implica uma diferença essencial entre os reflexos artístico e religioso: a arte é um reflexo antropomórfico que colabora para a formação da consciência do ser humano sobre a realidade objetiva – no caso, uma autoconsciência, ou uma consciência dos elementos propriamente humanos presentes na realidade –, já a religião é um reflexo antropomórfico que gera uma falsa consciência da realidade objetiva. Não adentraremos aqui a crítica marxista sobre a religião. Neste trabalho dissertaremos somente sobre os reflexos científico e artístico da realidade objetiva, nos abstendo de discutir sobre o reflexo religioso. Entretanto, uma vez que todos estes reflexos encontravam-se unidos na prática social ancestral é importante deixar claro esta diferença entre a arte e a religião, evitando qualquer confusão na análise da especialização histórica dos reflexos desantropomórfico e antropomórfico.

através do som e do movimento (música, dança, interpretação teatral etc.) que enriqueciam subjetivamente o mero ato de se curar. O fato de que neste ritual se acreditasse que a cura fosse proveniente da mística contida no rito (magia/religião) não exclui dois outros fatos: a) que foi o domínio do princípio ativo da planta o verdadeiro fator de cura, e que esse domínio corresponde ao conhecimento desse princípio ativo como ele é em si, isto é, como elemento objetivo da realidade; e b) que as manifestações artísticas envolvidas no ritual, mesmo que sejam de cunho religioso, o transformam em algo muito mais significativo do que simplesmente observar uma pessoa tomar um chá de uma planta, e que este grau de envolvimento, de mobilização subjetiva para com a atividade, pode até mesmo contribuir para a própria cura. Estes dois fatos (a e b) correspondem, respectivamente, às atividades científica e artística em seus primórdios, ainda indiferenciáveis, mas já perceptíveis em suas especificidades de desantropomorfização (a) e antropomorfização (b) – obviamente, já perceptíveis aos nossos olhos hodiernos, pois à época de sua prática a fusão orgânica dessas diferentes atividades impedia a captação de suas especificidades: elas eram fundidas também na consciência do indivíduo que as praticava.

Esta fase amalgamada da ciência e da arte prepara a separação entre os reflexos desantropomorfizador e antropomorfizador. Há muito na história da humanidade podemos observar o fazer científico já distinguido de outras formas de atividade, já especializado – pense-se, por exemplo, na sociedade grega e no nascimento da formulação filosófica da busca do entendimento do mundo pela racionalidade. Este processo de especialização corresponde a uma conquista do ser humano sobre sua própria atividade, tornando essa esfera de ação que a sociedade moderna chamou de ciência cada vez mais conscientemente voltada para aquilo que lhe é de sua natureza, isto é, a desantropomorfização.

Mas tal diferenciação e especialização histórica das esferas de atividade científica e artística – que deriva de suas naturezas específicas de serem reflexos desantropomorfizadores e antropomorfizadores – não exclui o pressuposto de que ambas estão inseridas na mesma e única realidade. Desta maneira, retomando a última citação de Lukács (1968, p. 160), ciência e arte devem necessariamente se unificar não somente por seu conteúdo, a realidade objetiva, mas também em suas formas, isto é, nas categorias mais gerais que expressam o comportamento da realidade objetiva. Uma das formas mais gerais e características da realidade – e que, portanto, deve se refletir tanto

na ciência como na arte – é aquela que pode se compreender teoricamente pelas relações entre o *fenômeno* e a sua *essência*.

A autêntica dialética de essência e fenômeno se baseia no fato de que ambos são igualmente momentos da realidade objetiva, produzidos pela realidade e não pela consciência humana. No entanto – e este é um importante axioma do conhecimento dialético –, a realidade apresenta diversos graus: existe a realidade fugaz e epidérmica, que nunca se repete, a realidade do instante que passa, e existem elementos e tendências de uma realidade mais profunda, que ocorrem segundo determinadas leis, ainda que estas se transformem com a mudança das circunstâncias (LUKÁCS, 2010, p.27).

Aquilo que nos aparece na realidade imediata é, na maioria das vezes, o objeto no seu aspecto fenomênico, a “realidade fugaz e epidérmica” que vive no “instante que passa”. Essa dimensão da realidade é aquela onde os acontecimentos são demasiadamente conjunturais, restritos a um intervalo de tempo e às características concretas (totalidades) presentes naquele momento. É a realidade que vivemos a cada instante, a realidade do acontecimento, do exato momento no qual o leitor está lendo esta frase, por exemplo. Os fenômenos simplesmente acontecem na nossa vida, aparecem aos nossos olhos, razão pela qual a dimensão fenomênica da realidade também pode ser entendida como aparente, como a *aparência* do fenômeno. Na dialética usa-se a categoria da *singularidade* para tratar do aspecto fenomênico da realidade: uma manifestação da realidade está tão mais próxima de sua forma fenomênica, da tendência a seu estado aparente (aparência) quanto maior for a singularidade desse fenômeno, quanto mais ele se restringir àquela situação específica.

Mas a realidade objetiva não é uma miríade de acontecimentos desligados um do outro. Todo fenômeno tem seus traços mutáveis e permanentes, e a simples existência destes últimos já eleva o fato fenomênico para fora de si mesmo, para a conexão com outros fenômenos. A mesma realidade que aparece para nós sob a forma de fenômenos possui também níveis mais profundos, mais duradouros. Esses traços são duradouros pois carregam as determinações do fenômeno, aquilo que fez o fato singular acontecer e ser como ele é; expressam a *essência* dessa forma fenomênica. Eles são tão mais essenciais quanto mais universais (categoria dialética da *universalidade*), quanto mais emanarem do fenômeno como determinações que ultrapassam a singularidade do momento episódico, quanto mais abarcarem outros acontecimentos singulares, quanto mais abrangerem diversos fatos sob o mesmo corpo lógico.

Essa dupla apreensão da realidade objetiva, sua compreensão pela via da dialética entre fenômeno e essência, não pode, entretanto, prescindir do fato de que

estamos sempre tratando da mesma e única realidade. O fato de definirmos aparência e essência como diferentes dimensões, distintos momentos da realidade, não significa que estejamos cindindo a realidade em estratos isolados e independentes. A realidade objetiva é somente uma e, se ela possui a característica de aparecer como um fenômeno singular, tal fenômeno só existe dado a fatores mais gerais, mais universais. Por um lado, o fenômeno é limitado quando considerado em si mesmo, carecendo de qualquer relação mais profunda com seus aspectos mais essenciais. Por outro, a essência não pode ser outra coisa senão um elemento determinante que se manifesta, que aparece pela via do fenômeno, ou, nas palavras de Lênin (*apud* LUKÁCS, 1968, p. 222), “a aparência é a Essência em *uma* de suas determinações, em um de seus aspectos, em um de seus momentos. A *Essência* parece ser precisamente isso. A aparência é o ‘aparecer’ da própria Essência em si mesma”. Observando isso do ponto de vista das categorias dialéticas temos que

A realidade objetiva, independente da consciência, contém em si objetivamente todas as três categorias (singularidade, particularidade e universalidade) e que, portanto, se o reflexo abandona o terreno da imediata singularidade, isto não significa abandonar a objetividade (...); mas que, por outro lado, as categorias de universalização (e portanto também a particularidade) não possuem nenhuma forma autônoma na realidade mesma, que elas são antes imanentes a esta realidade como determinações que sempre aparecem (LUKÁCS, 1968, p. 176).

O materialismo histórico-dialético, por partir da concepção da concretude da realidade (totalidade), não admite divisões engessadas que contraponham essência e fenômeno, bem como observa que ambos são aspectos da realidade, isto é, não são criações da nossa consciência, mas sim captações das características do real. Uma vez partindo desse pressuposto fica fácil entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade são categorias teóricas, mas, como toda a real abstração teórica, não são meras elucubrações da consciência, e sim sínteses abstratas, captações de traços reais da vida. Como apontado por Lukács, essas três categorias pertencem à realidade objetiva, existem objetivamente nela. Um fenômeno só pode ser realmente compreendido se abstrairmos seus atributos mais gerais e mais determinantes (movimento da singularidade à universalidade). Em contrapartida, essa abstração universalizante não tem “uma forma autônoma na realidade mesma”, ou, como vimos em Marx, não é um “indivíduo vivo”: ela só existe pela via do fenômeno que a eleva à concretude do ser aparente (movimento da universalidade à singularidade); são “determinações que aparecem”, que “emanam” da realidade. Singularidade e universalidade – bem como a

particularidade, que discutiremos mais à frente - são categorias que expressam uma tendência da realidade mesma: a tendência de se apresentar como um fenômeno singular cuja essência que só pode ser atingida quando reproduzimos, no plano do pensamento, seus elementos mais universais.

Entendida a dialética entre fenômeno e essência por meio das categorias de singularidade e universalidade, vejamos como esses traços da realidade objetiva se comportam nas duas diferentes atividades humanas em discussão: os reflexos científico e artístico.

A tendência fundamental do reflexo científico é de separar claramente fenômeno e essência; (...) o reflexo científico da realidade deve dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência a fim de poder expressar teoricamente a essência, inclusive as leis que regulam a conexão entre essência e fenômeno (LUKÁCS, 1968, pp. 219-220).

Lukács exprime neste trecho a especificidade do reflexo científico no que responde às relações entre fenômeno e essência. Sua visão sobre o tema se assemelha – como não poderia deixar de ser – à perspectiva de Marx, que com sua clássica máxima define com a precisão e a amplitude necessárias o ser da ciência: “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1986, p. 271).

Ao vivenciarmos a realidade não estamos em contato somente com a aparência ou com a essência do fenômeno, mas com ela como um todo, fenômeno e essência fundidos, uma totalidade concreta que aparece para nós. Mas ocorre também que a aparência fenomênica é demasiadamente singular e epidérmica e, nesta imediatez, pouco demonstra a sua essência, seus determinantes. Para superar a aparência do fenômeno e atingir sua essência é que a ciência existe como prática social. Ela age, como destacado por Lukács, “separando” a aparência da essência: captando elementos cada vez mais universais que não se limitam àquele fenômeno em específico, ou, inversamente, aplicando princípios gerais ao caso singular para o entendimento de sua essência. Tais elementos universais se expressam como sínteses teóricas, como reflexos da essência do fenômeno no plano do pensamento, modelos abstratos que refletem os traços reais da realidade objetiva.

Em termos das categorias dialéticas estamos falando dos movimentos que ocorrem entre a singularidade e a universalidade, ou seja, da *generalização* dos traços do fenômeno. A forma científica é tão mais elevada quanto maior é seu grau de universalidade, quanto mais for capaz de refletir elementos gerais universalmente.

Como exemplificado por Lukács (1968, pp. 182-183), a tendência à matematização de toda a ciência, ainda que seja uma utopia “(em parte por razões de princípio, em parte por causa do estado atual do conhecimento da realidade objetiva)”, exprime um traço característico do pensamento científico: o de elevar “o máximo número possível de casos singulares, aparentemente heterogêneos, a mais compreensiva generalização possível”. O que Lukács pretende com este exemplo não é defender que todo fenômeno possa ser matematizado, transformado de sua forma concreta e viva em relações quantitativas, mas que a matematização expressa uma tendência legítima que emana do próprio ser da ciência. Essa tendência significa simplesmente a necessidade, intrínseca a todo reflexo científico, de superar toda a forma singular dos fenômenos do nosso cotidiano, de compreender o sentido objetivo desse fenômeno para além da imediatividade do momento de sua aparência, de ultrapassar a fugacidade da forma aparente e compreendê-la no interior de outras formas que, também em suas aparências fugazes, faziam-se superficialmente heterogêneas. Na matemática, eleva-se a generalização (movimento da singularidade à universalidade) típica do reflexo científico a níveis extremos. Sob formas altamente gerais e abstratas (números e relações numéricas) extrai-se cada vez mais profundamente o fator homogêneo que permeia cada singularidade a ponto de refletir aspectos qualitativos através de expressões gerais quantitativas.

Por outro lado, se a atividade científica se vale da generalização como princípio para a compreensão da realidade objetiva, o movimento inverso, que vai do universal ao singular, é também uma dinâmica típica do reflexo científico. É por isso que, para Lukács, “o critério de sua justeza [generalização científica] e da sua profundidade é precisamente esta universal aplicabilidade a fenômenos de conteúdo aparentemente heterogêneo” (*idem*, p. 183, intervenção nossa entre colchetes). Se a essência só pode existir pela via do fenômeno, o reflexo científico, como captação pela consciência dos aspectos gerais desse fenômeno, é tão mais rico quanto mais amplamente aplicável, ou quanto mais englobar as diferentes singularidades. É o movimento do universal ao singular que justifica a própria existência do reflexo científico, tanto no julgamento da justeza de uma tese quanto na ação de investigação do objeto. Lukács lembra-nos do diagnóstico em medicina como um exemplo desse movimento, “onde se torna claro que todo progresso real somente pode ocorrer pelo caminho indireto da generalização e da

justa aplicação do universal ao particular¹⁵” (*idem, ibidem*). Em outras palavras, Lukács está dizendo que o descobrimento de uma doença em uma pessoa enferma só pode acontecer pela aplicação da generalização científica sobre o caso específico. Mas esse retorno do universal ao singular já não observa a singularidade em seus traços imediatos e meramente aparentes, mas sim em sua conexão dialética com a universalidade.

O movimento entre categorias de universalidade e singularidade se comporta de maneira diferente no reflexo artístico da realidade. De acordo com Lukács,

De fato, enquanto no conhecimento teórico este movimento de dupla direção vai realmente de um extremo ao outro, tendo o termo intermediário, a particularidade, uma função mediadora em ambos os casos, no reflexo estético o termo intermediário torna-se literalmente o ponto do meio, o ponto de recolhimento para o qual os movimentos convergem. Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo. (1968, p. 161).

A particularidade é uma categoria presente tanto no reflexo científico quanto no reflexo artístico e isso ocorre porque, na verdade, ela pertence à realidade objetiva, assim como a singularidade e a universalidade. Sua propriedade em ambas as formas de reflexos é a de ser um ponto intermediário entre o singular e o universal. Na análise científica da sociedade, por exemplo, dizemos que o sistema capitalista é um modo de produção particular. Nesse caso, utiliza-se a categoria da particularidade para expressar um termo intermediário tanto na direção do universal quanto do singular. O marxismo observa o sistema capitalista como particularidade pois ele não é a única forma que já existiu de produção; existem outras formas particulares de produção (escravismo, feudalismo), além da forma mais universal sintetizada pela categoria de trabalho. O capitalismo é um recorte histórico particular da totalidade do processo de produção humana. Por outro lado, não existe um fenômeno imediato no mundo que possamos nomear de capitalismo, da mesma forma como apontamos e dizemos: “aquilo é uma cadeira”. O conceito de capitalismo contém por si só um grau de universalização que não permite que o relacionemos de forma tão direta e singular a um fenômeno; mas, uma vez que o capitalismo não é um “indivíduo vivo” que flutua sobre a sociedade, e

¹⁵ Neste trecho Lukács utiliza a categoria de “particular” em um sentido muito próximo de “singular”, ou seja, da singularidade dos fenômenos. Discutiremos a seguir as especificidades da categoria da particularidade na ciência e na arte, bem como, mais a frente, algumas questões pertinentes à tradução de “particularidade” para o português. Por ora, basta que apontemos a referida forma de utilização na frase em questão.

sim a própria lógica geral das relações sociais atuais, ele só pode existir nas singularidades da vida concreta de cada pessoa. Portanto, o capitalismo não pode ser reduzido nem à sua forma universal e nem à sua singularidade: ele é um modo particular de produção humana.

Entretanto, vemos com este próprio exemplo que no reflexo científico este ponto intermediário está sempre inserido no movimento que vai do singular ao universal e do universal ao singular, ou, como descrito por Lukács na citação acima, que vai de “um extremo ao outro”. Abordamos no parágrafo acima a relação entre particularidade e universalidade tomando como referência a universalidade, isto é, os outros modos de produção e a forma de produção geral (trabalho). As relações entre a particularidade e a singularidade, por sua vez, também são observadas sob o referencial da singularidade, ou seja, da impossibilidade de adequação direta do conceito de capitalismo ao fenômeno singular. Isso mostra que, muito embora a particularidade na ciência constitua-se como um ponto intermediário entre a singularidade e a universalidade, os movimentos conclusivos se mantêm na direção de um extremo ao outro.

Diferente é o caso da arte, onde o movimento conclusivo está direcionado para o centro, para a particularidade. No reflexo artístico a singularidade e a universalidade coexistem de maneira orgânica no interior da particularidade. Nas palavras de Lukács, a obra de arte supera a singularidade e a universalidade “no sentido hegeliano da palavra [superação], ou seja, é ao mesmo tempo uma destruição, uma conservação e uma elevação a um nível superior” (1968, p. 221, intervenção nossa entre colchetes). A chamada *superação por incorporação*, herança da dialética hegeliana ao marxismo, ganha concretude, existe como objeto da realidade em uma obra artística. A obra de arte não se identifica nem com os elementos imediatos da realidade objetiva, a chamada esfera da vida cotidiana, singulares em sua essência, e nem com a universalidade intrínseca a um conceito teórico, com sua tendência à capacidade de generalização e aplicação universal. Ela se constitui na coexistência da singularidade e da universalidade, ou seja, tendo particularidade como centro de sua organização formal. A particularidade é a categoria que expressa o comportamento da realidade objetiva típico da arte, o qual, também em termos de categorias dialéticas, se dá como superação por incorporação tanto da singularidade quanto da universalidade.

Para o entendimento da particularidade como categoria central do reflexo estético retornemos primeiramente ao princípio geral de que a arte, assim como a ciência, é um reflexo da realidade objetiva. Toda a forma artística tem como

fundamento a vida real das pessoas, ou seja, a singularidade presente na imediata realidade objetiva de nosso dia-a-dia. Por outro lado, tanto a ciência como a arte são atividades que têm a característica de ultrapassar os limites dessa imediaticidade, de ir além da mera aparência da realidade, tão típica da esfera cotidiana. Como bem alertado por Lukács (*idem*, p. 219), uma vez que “o ser que está na base da ciência e da arte é objetivamente idêntico”, a capacidade de refletir o mundo em seus aspectos mais essenciais presente no reflexo científico, “deve valer igualmente para o reflexo estético”. Assim como a ciência, a arte deve reproduzir o mais fielmente a realidade em sua essência, justamente para que ultrapassemos os limites imediatos de nossa vida cotidiana. Uma obra de arte será tão mais rica quanto melhor refletir os aspectos essenciais da realidade objetiva, quanto mais mostrar ao ser humano a realidade como ela é objetivamente.

Mas essa fidelidade do reflexo estético com relação à realidade objetiva não ocorre da mesma forma que na ciência. Ambos os reflexos existem para que ultrapassemos as camadas meramente aparentes da nossa vida cotidiana em direção à essência desses fenômenos, mas, na ciência, para que isso aconteça, é típico do fazer científico que ele generalize-os, que encontre suas relações objetivas com outros acontecimentos, os quais, também em sua forma aparente, não possuem relação à primeira vista. Esse processo de generalização na ciência visa, portanto, ultrapassar toda a forma fenomênica e imediata do fato investigado e, por meio da abstração (conceitos e teorias), atingir o maior grau de correlação deste fenômeno com outros, o máximo de universalidade possível. Daí que nesse processo de generalização um conceito científico normalmente careça de empiria, de uma forma palpável na nossa vida cotidiana – tentamos exemplificar isso acima com o conceito de capitalismo, que não tem uma forma empírica imediata como uma cadeira –, o que não quer dizer que tal conceito não seja real e pertencente à objetividade. Também vimos que essa superação da singularidade promovida pela ciência ocorre mesmo quando percorremos o caminho inverso, da universalidade à singularidade, como no caso de um diagnóstico médico. A arte, por sua vez, reflete a realidade objetiva sob outra dinâmica de relações entre fenômeno e essência.

A generalização artística e a científica, como observamos várias vezes, seguem caminhos diversos. Na questão decisiva da relação entre fenômeno e essência, a especificidade da arte se manifesta no fato de que a essência se dissolve completamente no fenômeno, e na obra de arte jamais ela pode assumir uma forma autônoma, separada do fenômeno, ao passo que na ciência ela pode estar separada dele –

conceitualmente – e as íntimas ligações lógicas, metodológicas e objetivas entre uma e outro não devem suprimir essa separação conceitual (LUKÁCS, 1968, p. 221).

A particularidade, que como centro do reflexo artístico, como momento de síntese de universalidade e singularidade supera estas em si, determina a forma específica de generalização do mundo fenomênico imediato, a qual conserva suas formas fenomênicas mas as torna transparentes, propícias à ininterrupta revelação da essência (*idem*, p. 223).

Existe uma diferença, crucial para o entendimento do reflexo artístico, quando falamos das relações entre fenômeno e essência na ciência e na arte. Ao passo que a generalização científica deve superar a singularidade fenomênica por meio do máximo direcionamento possível à universalidade, a arte se caracteriza pela mútua existência de uma forma fenomênica e de sua essência, uma fundida na outra e inseparavelmente ligadas. Tal como a ciência, a obra de arte deve refletir a essência da realidade e não sua superfície aparente. Mas diferentemente do fazer científico, onde a imediaticidade da vida cotidiana é superada, a arte tem por especificidade a conservação do aspecto singular e momentâneo da realidade objetiva. Nela, a superação da singularidade do fenômeno ocorre mantendo-se seus aspectos singulares. Se na ciência a essência da realidade é separada da aparência, da forma imediata como o fenômeno aparece, na obra de arte a essência não existe fora do fenômeno, do modo como a obra existe imediatamente para cada um de nós.

Esse movimento no qual os traços singulares do fenômeno são ultrapassados trata-se precisamente do processo de generalização, da “enérgica conquista e elaboração do essencial” que, nesse sentido, “segue um caminho similar ao do reflexo científico” (LUKÁCS, *idem*, p. 220). Contudo, na arte a superação da aparência da realidade ocorre justamente *por meio* dessa aparência, por meio das formas fenomênicas presentes na singularidade da realidade. Daí que a superação da singularidade na arte seja uma superação por incorporação, isto é, ao mesmo tempo em que a arte existe para que ultrapassemos os limites de nossa esfera cotidiana de vida tal processo de superação deve manter, no fazer artístico, seu aspecto de fenômeno imediato, ou seja, sua singularidade. Daí também que, em termos de categorias dialéticas, a particularidade expresse o princípio organizador da generalização artística. Observarmos a arte do ponto de vista da particularidade nos permite compreender metodológico-categorialmente o movimento no qual a singularidade dos fenômenos da vida é ultrapassada, mas ainda sim mantida.

Tomemos, por exemplo, a natureza morta, um gênero estilístico da pintura. Um quadro deste gênero se caracteriza basicamente pela reprodução de objetos inanimados, como mesas de jantar, fruteiras ou vasos de flores. Apesar de se definir essencialmente por esse reflexo da singularidade de um objeto específico a força estética de um quadro de natureza morta não está na sua capacidade de reproduzir exatamente tais objetos, como uma cópia da realidade da forma como ela imediatamente se apresenta, tal como o vaso modelo se encontra aos olhos do pintor. Pouco importa para o valor artístico desse quadro se, na reprodução de um vaso de flores, a quantidade de pétalas estiver (ou não) exatamente igual àquela encontrada no vaso real – a não ser que isso seja uma escolha intencional do pintor. Se um quadro deste gênero se caracteriza por uma proximidade à singularidade da vida, pela reprodução de objetos cotidianos e estáticos em suas características peculiares, é também verdade que a mera reprodução desses objetos não justificaria a existência dessa obra como prática social. De fato, para viver a realidade em sua imediaticidade e singularidade não seria necessária uma atividade tão específica como a pintura: bastaria observar o vaso. Toda obra de arte deve superar a singularidade dos fenômenos imediatos para atingir a essência desses fenômenos e, em última instância, para justificar sua existência como atividade humana. Assim, o valor artístico de um quadro de natureza morta está justamente na capacidade desse quadro de nos mostrar algo que vá além de um vaso de flores, algo que se refira a coisas muito mais gerais do que a cor de uma pétala ou o formato do vaso.

Mas se parássemos nossa análise neste ponto estaríamos tratando a obra de arte como a ciência, isto é, observando a generalização artística tal qual a científica. Entender a especificidade da arte como prática social começa pela compreensão de que o quadro de natureza morta é mais do que a reprodução de um vaso de flores, *mas ainda sim é uma reprodução de um vaso de flores*. Assim, por mais que o conteúdo da obra seja muito mais profundo e universal do que a cor de uma pétala ou o formato do vaso é precisamente por meio desses elementos singulares que ele é expresso, que ele toma forma concreta. Diferentemente da ciência, na arte o movimento de superação da singularidade imediata deve obrigatoriamente manter seu aspecto aparente, sua forma de aparecer para nós, ou seja, sua singularidade. Vemos, deste modo, um processo de dupla superação da universalidade e da singularidade o qual pode ser mais bem compreendido se observarmos a obra de arte como particularidade.

Essa síntese (superação por incorporação) da singularidade e da universalidade na particularidade proporciona uma união orgânica entre fenômeno e essência. Ora, mas

não somente na obra de arte singularidade e universalidade, fenômeno e essência, aparecem unidos organicamente; existe mais um elemento que possui exatamente essa característica: a realidade objetiva. O comportamento da obra de arte se assemelha ao próprio comportamento da realidade objetiva, bem como a criação de uma obra é a criação de um “mundo”.

Surge assim na obra de arte um “mundo próprio”, um mundo particular no sentido literal da palavra, uma individualidade da obra. Em sua autonomia sensível, ele é igualmente sustentado pela recíproca concordância dos detalhes imediatamente evocativos. Mas esta sua eficácia é sempre, tão-somente, o poderio do conteúdo espiritual elevado a uma nova imediaticidade. Este conteúdo pode conter as mais elevadas e importantes verdades universais, mas elas só podem se tornar componentes orgânicas de um tal complexo ativo se se fundirem em perfeita homogeneidade com a nova imediaticidade sensível dos outros elementos da obra, se também elas, como aqueles, viverem e atuarem exclusivamente na atmosfera da particularidade, da particularidade específica de cada obra singular. A homogeneidade assim obtida de um mundo originariamente heterogêneo – no que diz respeito ao conteúdo abstrato das partes componentes do ponto de vista estético – não apenas assinala os limites da individualidade da obra de arte, não apenas a distingue da realidade objetiva, mas também faz surgir nela, sob todos os aspectos que interessem a qualquer criação concreta, um mundo próprio, de evidência imediata, possuidor de leis próprias (LUKÁCS, 1968, p. 258).

Na criação de toda obra de arte faz-se concreto um “mundo próprio”. Pode-se afirmar, pois, que nela cria-se uma nova realidade com todas as características gerais da realidade objetiva, principalmente aquela que corresponde à sua capacidade de ser sentida de forma imediata. Sendo assim, o princípio mais geral a se constatar em uma obra de arte é que ela é, da mesma maneira que a realidade objetiva, uma totalidade em si encerrada e única, o que Lukács denomina como a *individualidade* de uma obra. O reflexo estético é “autônomo” à realidade objetiva, existe como um ente fechado em si mesmo, total e completo. Entretanto, a utilização das aspas ao nos referirmos ao “mundo” da obra já sugere que não se trata de outro mundo separado daquele em que nós vivemos, uma vez que, sob a perspectiva marxista da concretude do real (totalidade) jamais poderíamos considerar a arte, que é uma produção humana, fora do mundo dos humanos. Tais aspas exprimem o comportamento da arte perante a realidade: a de criar uma nova unidade entre essência e fenômeno para o desvelamento da essência, como um mundo próprio com a mesma capacidade de atingir-nos imediatamente como o faz a realidade objetiva.

Neste ponto, novamente o contraste entre as objetivações científicas e artísticas permite-nos compreender com precisão a especificidade da arte. A ciência não cria um conceito, mas sim capta-o como elemento imanente à realidade objetiva. Desta forma, as proposições científicas se ligam umas as outras, relacionam-se e referem-se umas as outras porque, no fim das contas, todas estão tratando do mesmo objeto, que é a realidade. Como nos atenta Lukács, “no caso de surgir alguma contradição, a nova proposição ou é errada (ou, eventualmente, incompleta, formulada insuficientemente etc.) ou obriga a que as proposições que a contradizem sejam revistas e, a depender do caso, sejam rechaçadas, expressas diversamente etc.” (*idem*, p. 242).

Já a arte se caracteriza por *criar* uma nova unidade entre aparência e essência, reordenando os fenômenos da realidade objetiva de tal forma que é constituída uma nova totalidade, uma nova “realidade”, que se comporta como a realidade objetiva, mas que se diferencia dela por superar a heterogeneidade da esfera cotidiana da vida. Nessa criação toda a superficialidade da aparência fenomênica é elevada a um mundo particular – literalmente, se o compreendermos pela categoria de particularidade –, um meio homogêneo onde os fenômenos fazem sentido uns com os outros. Isso é possível porque na obra de arte a heterogeneidade típica da experiência cotidiana é suspensa e reordenada sob suas próprias leis, as quais não têm nenhuma obrigação de condizer – pelo menos internamente – com a realidade objetiva.

Tal autonormatividade da arte, sua relativa liberdade perante a realidade objetiva, ou, como bem definiu Tchernichévski, sua capacidade de explicar e julgar o que reproduz (*apud* LUKÁCS, 1968, p. 248), é a causa de inúmeros problemas na análise do fenômeno artístico. Muitas vezes esses problemas ocorrem por não se entender as especificidades da obra de arte frente a outras formas de reflexo, como a ciência. Diferentemente do reflexo científico, na arte, “se dois pintores figuram diversamente a mesma paisagem ou retratam diversamente a mesma pessoa, não existe contradição no sentido indicado” (*idem*, p. 243). Não há como falar que uma obra está mais certa ou errada do que a outra da mesma forma como fazemos tal julgamento no campo da ciência. Isso não quer dizer, contudo, que ambas tenham o mesmo valor artístico, que não possamos comparar uma à outra e julgar qual delas é mais rica, isto é, qual delas reflete melhor o conteúdo da realidade objetiva. O não entendimento dessa especificidade do reflexo artístico acaba muitas vezes levando a um relativismo do valor da obra, à ideia de que nenhuma obra de arte pode ser melhor do que a outra. Em outras palavras, partindo de um aspecto verdadeiro da obra de arte, sua autonormatividade,

acaba-se por extremizá-lo até que se perca qualquer perspectiva de julgamento dessa obra perante a vida concreta. Uma obra de arte pode e deve ser comparada à outra em termos de valor artístico, principalmente do ponto de vista educacional, onde é necessário que selecionemos os conteúdos mais ricos para a formação humana, mas esta comparação deve considerar os parâmetros próprios do reflexo estético.

Nesse sentido, é essencial que compreendamos a individualidade da obra de arte e afirmemos seu caráter último de reflexo da realidade objetiva. O fato de que a especificidade mais geral da arte seja a sua individualidade, ou seja, a criação de um “mundo”, não quer dizer que este novo “mundo” não tenha relação com a realidade. Pelo contrário, quanto mais a arte se aproxima da realidade maior é sua riqueza de conteúdo e, conseqüentemente, sua importância na prática social. Como destacado no excerto de Lukács acima reproduzido a eficácia da obra “é sempre, tão-somente, o poderio do conteúdo espiritual elevado a uma nova imediaticidade”. O que o autor quer dizer com essa afirmação é que toda essa capacidade da obra de revelar a essência de modo imediato, mesmo sendo uma criação humana no sentido mais profundo da palavra, não parte da mera subjetividade do criador, mas sim é simplesmente o conteúdo essencial não aparente na realidade objetiva elevado a uma nova forma, sob a qual ganha a capacidade de revelar-se de maneira imediata. A dificuldade está na compreensão de que tal elevação depende exclusivamente da perfeição da obra em dar forma a um conteúdo determinado, isto é, da composição mais perfeita possível de um novo “mundo” em sua individualidade.

Forma-se então uma contradição dialética entre o objeto artístico e a realidade. Por um lado, o reflexo estético tem total autonomia formal perante a realidade objetiva. Por outro, essa autonomia é determinada precisamente pela justeza entre o conteúdo da obra e o a realidade objetiva. Essa contradição se expressa de maneira aguda quando se tenta extrair o valor artístico de uma obra levando-se em conta o quanto ela é “parecida” com a realidade objetiva. Para Lukács (1967b, p. 26):

O problema do “parecido” experimenta, então, uma intensificação e aprofundamento dialéticos: a nova imediatez da obra de arte, que supera e restabelece a imediatez da vida cotidiana, se distancia, por um lado, daquele “modelo” reproduzido da vida cotidiana que lhe dá forma, e pode até mesmo representar um mundo fantástico que, diretamente considerado, não tenha modelo algum na vida. Por outro lado, precisamente isso permite acentuar muito mais e fazer evocador o “parecido” do artisticamente refletido com os momentos essenciais da evolução da humanidade.

Uma obra de arte deve ser um reflexo o mais “parecido” possível com a realidade objetiva. Contudo, esse reflexo é estético, e deve seguir a dinâmica estética de reprodução da realidade. Ou seja, a arte tem uma maneira específica de refletir a realidade que não se assemelha nem um pouco com o que consideramos ser algo “parecido” no senso comum. O processo de superação da superfície da realidade promovido pela arte suspende os fenômenos cotidianos elevando-os a uma nova forma fenomênica que muitas vezes pode não se assemelhar em nada com a realidade objetiva que lhe serviu de modelo. A individualidade da obra impõe uma tal autonomia perante as formas fenomênicas da vida cotidiana, uma tal liberdade formal, uma tal autonormatização, que ela pode se desprender completamente da realidade objetiva imediata (modelo). Desta forma, um conto completamente fantasioso que narra um mundo fantástico cujas imagens não tenham qualquer relação imediata com a realidade objetiva pode ser mais “parecido” com o real do que nossa própria experiência cotidiana, por exemplo. Isso acontece pois é justamente essa autonomia da obra o princípio organizador máximo do reflexo estético, ou seja, é justamente nesse distanciamento da realidade objetiva imediata permitido pela individualidade da obra que ela se aproxima da realidade objetiva, que torna-se “parecida” com ela.

Essa dupla característica da obra de arte perante a realidade objetiva, a de ser e não ser parecida com a realidade objetiva, aparenta, à primeira vista, ser um paradoxo. Afinal, como poderia uma obra de arte se assemelhar à realidade justamente por não parecer com ela? Tal enunciado só pode soar paradoxal se desconsiderarmos todos os pressupostos da teoria do reflexo, a ideia central de que a arte é um reflexo da realidade objetiva, mas é um reflexo constituído dentro de suas especificidades, *um reflexo mimético da realidade* – para nos utilizarmos, finalmente, uma vez que já esclarecido seu significado nas discussões acima arroladas, do termo exato empregado por Lukács. A questão do “parecido”, que em muitas teorias estéticas acaba por suscitar contradições insolúveis, é resolvida dialeticamente na teoria do reflexo sem prejuízo tanto para a obra quanto para a realidade objetiva que a serviu de modelo. A concepção da arte como mimese da realidade nos permite superar tanto proposições idealistas e irracionalistas, as quais, partindo do princípio – em si justo – da individualidade da obra de arte acabam por desvinculá-la completamente da realidade objetiva, quanto aquelas perspectivas que reduzem o reflexo artístico à reprodução das formas singulares do cotidiano, e, por isso, contraditoriamente, afastam-se da realidade objetiva.

Partindo da problemática das relações entre a obra de arte e a realidade objetiva, analisemo-la à luz das categorias da dialética, observando alguns exemplos das relações singularidade/particularidade e universalidade/particularidade. Pretendemos, assim, expor ainda mais as peculiaridades da mimese da realidade exercida pela arte, delimitando com maior precisão o objeto estético e, conseqüentemente, seu papel na prática social.

Se agora pretendemos esclarecer alguns dos aspectos mais importantes dessa situação, deparamo-nos com a seguinte questão: o que é essa realidade que a criação artística deve refletir com fidelidade? Aqui, importa acima de tudo o caráter negativo da resposta: essa realidade não é somente a superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais, casuais e momentâneos. Ao mesmo tempo que coloca o realismo no centro da teoria da arte, a estética marxista combate firmemente qualquer espécie de naturalismo, qualquer tendência à mera reprodução fotográfica da superfície imediatamente perceptível do mundo exterior (LUKÁCS, 2010, p. 24).

Neste trecho Lukács destaca as diferenças entre o realismo defendido pela estética marxista e a reprodução da realidade imediata comum às correntes naturalistas da arte. Para o filósofo húngaro o naturalismo padece de uma contradição interna: se, por um lado, essa corrente considera o reflexo da realidade imediata como centro organizador da obra, por outro, para ser verdadeiramente rica, uma obra deve necessariamente superar tais formas aparentes. A crítica de Lukács ao naturalismo visa colocá-lo em oposição às ideias defendidas pela estética marxista. O realismo defendido por Lukács em nada se assemelha com a reprodução da realidade imediata, como uma fotocópia da realidade objetiva. Trata-se, antes de tudo, de refletir a essência da realidade de forma artística, mimética, de afirmar categoricamente a realidade objetiva como fundamento último da arte e a obra como reflexo estético dessa realidade. Esse posicionamento crítico do autor às escolas naturalistas da arte tem como base essa dificuldade, imposta pelas próprias leis internas desta corrente artística, de superar o aspecto singular e momentâneo da realidade para atingir sua essência, isto é, de superar a singularidade dos fenômenos imediatos.

Essa exigência da superação da singularidade dos fenômenos parte da própria natureza do fazer artístico: a de ser um reflexo antropomórfico da realidade. Em nenhum momento uma obra de arte pode ser reduzida ao simples fato fenomênico uma vez que a arte é sempre o olhar humano sobre o fenômeno, uma vez que nela está refletido o próprio ser humano e não o fenômeno em si. Desse modo, na arte esse olhar

humano é o centro organizador da forma artística. Nas palavras de Lukács, “a proposição ‘sem sujeito não há objeto’, que na teoria do conhecimento implicaria num equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética (...); o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda sua estrutura” (1968, p. 196). A superação da singularidade da realidade é uma exigência deste princípio fundamental: a realidade refletida na arte não é a realidade em si mesma, mas sim a sua dimensão humana.

Estamos tratando aqui do processo de generalização específico da arte, ou seja, do movimento de superação da singularidade que ocorre como consequência do caráter antropomórfico do reflexo artístico. Ele parte do simples fato de que a “particularidade pode nascer tão-somente sobre a base da escolha, da exclusão, da universalização das singularidades imediatas” (LUKÁCS, *idem*, p. 211). O fato que a mimese não seja uma cópia da realidade em si mesma, mas sim uma síntese do olhar humano sobre essa realidade coloca desde o princípio o fator da escolha, da generalização dos elementos imediatos promovida pela subjetividade do artista. Se voltarmos ao exemplo do quadro de natureza morta veremos que a cor das flores de um vaso não tem importância se a observarmos do ponto de vista da sua fidelidade com relação à realidade objetiva – na verdade, pouco importa até mesmo se o vaso existiu na vida real –; tais cores ganham importância estética precisamente quando partem da escolha do pintor. Tal procedimento de escolha, de exclusão de todas as outras cores para a seleção de somente uma, esteticamente importante, já é um processo de superação da singularidade do vaso de flores e de sua aproximação a elementos muito mais gerais, muito mais universais. Por outro lado, vemos que este processo de generalização é diferente daquele promovido pela ciência: ao passo que no reflexo científico ele deve eliminar o máximo possível da subjetividade do cientista, na arte é exatamente a subjetividade do artista que fundamenta a generalização dessa singularidade.

Mas se o reflexo mimético não pode se limitar à reprodução da realidade objetiva em sua singularidade, tampouco isso pode ocorrer do ponto de vista da subjetividade. A subjetividade que deve ser refletida na obra não é a subjetividade imediata do artista, mas uma subjetividade mais universalizada, mais pertencente ao gênero humano como um todo do que à vida particular de cada indivíduo. Na composição da obra o artista deve superar o seu olhar pessoal e individual e atingir uma essência humana mais universalizada, não limitada à sua personalidade. Isso porque muitas vezes o olhar pessoal do artista não corresponde com aquele (que deve ser)

empregado no feitiço da obra. Muitas vezes a subjetividade imediata, singular e pessoal do artista deve ceder à sua própria obra, à objetividade da realidade refletida nela.

Esta contradição entre a subjetividade imediata do artista e o conteúdo de sua própria obra já apresentou vários casos que nos ilustram muito bem tal problemática. Engels, em uma carta à escritora Margaret Harkness, aborda este problema tomando como exemplo o escritor Honoré de Balzac (1799-1850):

Considero que uma das maiores vitórias do realismo, um dos traços mais valiosos do velho Balzac, é que ele se viu forçado a escrever contra suas próprias simpatias de classe e preconceitos políticos, que tenha *visto* o caráter inevitável da ruína dos seus aristocratas prediletos e os tenha descrito como homens que não mereciam sorte melhor e que *visse* os verdadeiros homens do futuro precisamente onde eles se encontravam (ENGELS, 2010, p. 69, *grifos no original*).

Ao analisar precisamente este trecho Lukács escreve:

Terá ocorrido, talvez, um milagre? Ter-se-á revelado aqui uma genialidade artística “irracional”, misteriosa, que não pode ser apreendida conceitualmente e que rompeu as cadeias das concepções políticas que adulteravam? Nada disso. O que a mencionada análise de Engels demonstra é, substancialmente, um fato simples e claro, cuja verdadeira significação, contudo, só foi pela primeira vez efetivamente descoberta e analisada por ele e por Marx. Trata-se, antes de mais nada, daquela honestidade estética incorruptível, isenta de qualquer vaidade, própria dos escritores e artistas verdadeiramente grandes. Para eles, a realidade, tal como ela é, tal como se revelou em sua essência após pesquisas cansativas e aprofundadas, está acima de todos os seus desejos pessoais mais caros e mais íntimos. A honestidade do grande artista consiste precisamente no fato de que, quando a evolução de um personagem entra em contradição com as concepções ilusórias em função das quais ele se engendrara na fantasia do escritor, este o deixa desenvolver-se livremente até suas últimas consequências, sem se perturbar com o fato de que suas mais profundas convicções viram fumaça por estarem em contradição com a autêntica e profunda dialética da realidade. Tal é a honestidade que podemos constatar e estudar em Cervantes, Balzac e Tolstói (LUKÁCS, 2010, p. 33).

O exemplo de Balzac demonstra de forma acentuada aquilo que é típico de qualquer processo de criação de uma obra artística: o fato de que nesse processo o artista deve subjugar suas convicções meramente pessoais em favor da obra, em favor da justeza do conteúdo desta obra em relação à realidade objetiva. Balzac, que viveu em um período em que a França passava por mudanças estruturais de classe, com a decadência da aristocracia monárquica e a ascensão da burguesia como classe dominante, era um conservador. Sua simpatia pessoal voltava-se aos aristocratas em declínio e seus sentimentos e posicionamentos políticos direcionavam-se para a

restauração do regime monárquico. Contudo, nos seus livros, o que se apresenta é um retrato oposto. Os personagens aristocráticos recebem um tratamento em que ficam expostas de maneira intensificada suas contradições de classe, seus problemas éticos e sua condição reacionária. Por outro lado, a burguesia, então classe revolucionária, é representada como artífice do desenvolvimento histórico, da superação das contradições do antigo sistema feudal e da criação de suas próprias contradições.

A contraposição entre a figura pessoal de Balzac e sua própria obra artística é um exemplo claro do que Lukács chamou, na citação acima, de “honestidade estética incorruptível”. Essa honestidade nada mais é do que a capacidade do artista de articular sua subjetividade, a totalidade de seus sentimentos e crenças pessoais, à mais profunda representação da realidade objetiva no conteúdo da obra. No caso da literatura isso ocorre comumente quando da construção de personagens, ou seja, quando uma figura composta pelo escritor é tão verdadeira perante o real conteúdo proveniente da realidade objetiva que muitas vezes entra em oposição a algumas opiniões mais imediatas do artista. Nesses casos, como indicado por Lukács e como visto no exemplo de Balzac, cabe ao grande escritor dar a autonomia necessária a este personagem, respeitando a individualidade da obra e deixando-o desenvolver-se “por si mesmo”, proporcionando-lhe um conteúdo que reflete o mais intensa e precisamente possível a realidade objetiva. O artista precisa ter desenvolvido em sua subjetividade essa capacidade mimética de captar a realidade de forma mais rica do que as explicações que ele mesmo dá à realidade. É disso que se trata o “triunfo do realismo” apontado por Engels: da superação das pequenezas da vida cotidiana do escritor para a composição de uma obra que reflete intensamente o conteúdo da realidade objetiva em sua totalidade, em sua amplitude extensiva e intensiva que ultrapassa a imediaticidade e singularidade da vida de cada indivíduo.

Ora, mas observando atentamente esse processo de superação da singularidade da subjetividade individual, vemos que, à primeira vista, ele se assemelha àquela generalização promovida pela ciência, isto é, à desantropomorfização que ocorre no reflexo científico quando o olhar pessoal de um indivíduo é superado em favor da essência da realidade, da realidade como ela é em si independentemente do que é para nós. Estamos falando, portanto, de um movimento da singularidade à universalidade. Contudo, já vimos também que a forma artística está completamente estruturada por meio da subjetividade, que “não existe nele [objeto estético] ‘átomo’ ou ‘célula’ sem subjetividade” (LUKÁCS, 1968, p. 196, intervenção nossa em colchetes). Assim, por

um lado, na constituição de uma obra de arte deve-se superar qualquer subjetividade meramente pessoal, deve-se ir além dessa singularidade por meio de um movimento direcionado à universalidade, o que leva a uma desantropomorfização do reflexo. Por outro lado, o reflexo estético é antropomórfico por natureza, e este movimento do singular ao universal não pode eliminar toda a subjetividade, pelo contrário, deve mantê-la como centro organizador da obra. Com efeito, ao consideramos a grandeza de Balzac pela sua capacidade de deixar o personagem desenvolver-se “por si mesmo”, não devemos esquecer que tal personagem não tem vida real própria; em todos os momentos, quem está escrevendo o livro e construindo este personagem é Balzac, com toda sua subjetividade, a qual não pode simplesmente ser deixada de lado.

Para Lukács (1968, p. 198), as teorias estéticas burguesas, por não compreenderem a dialética entre essas duas dimensões igualmente presentes em qualquer obra artística, acabam por concebê-la do ponto de vista irracionalista. Isso acontece, por exemplo, com o mito da intuição do artista: considera-se – corretamente – que o artista deve captar uma universalidade supra subjetiva, mas como essa universalidade se manifesta justamente pela subjetividade do artista ela acaba por se tornar algo inexplicável, como se o artista fosse aquele capaz de intuir essa essência da realidade individualmente e exclusivamente por meio da sua subjetividade. Tal entendimento estético acaba por obscurecer ambos os polos dessa relação dialética: de um lado, o conteúdo essencial refletido na obra se distancia da realidade objetiva e ganha aspectos extremamente metafísicos, como se o artista entrasse em contato com um mundo transcendente que existe acima da vida concreta de cada uma das pessoas e extraísse de lá os elementos necessários para a composição da obra – fica evidente, assim, o caráter idealista dessas teorias –; de outro, a superação da subjetividade imediata do artista, o contato estabelecido com esse “mundo transcendente”, uma vez que acontece justamente por meio da subjetividade, acaba por se resignar a ela, limitando todo este processo dialético a algo que ocorreria exclusivamente no interior do indivíduo e que, em última instância, não pode ser explicada pela via da racionalidade.

Tomando como base a exposição que realizamos até aqui podemos considerar que essa dificuldade na compreensão da contradição entre a superação e a conservação da singularidade está calcada na negação da obra de arte como reflexo da realidade objetiva. É justamente na rejeição de que o conteúdo de uma obra é o conteúdo essencial da realidade, que é reflexo dela, que tal conteúdo recebe uma feição metafísica

e subjetivista, cabendo a uma pré-disposição do artista – inexplicável racionalmente – de entrar em contato com esse conteúdo. É nesse sentido que Lukács, na citação acima, questiona-se retoricamente se a contradição entre a obra de Balzac e suas preferências políticas teria sido um “milagre”, uma intuição que nem o próprio escritor francês poderia controlar. Do ponto de vista da teoria do reflexo este fato não corresponde a qualquer ação miraculosa do artista, tampouco esse processo transcende à capacidade explicativa da racionalidade. Trata-se tão somente da captação e formulação da essência da realidade, que possui sim um caráter universal, isto é, que ultrapassa os limites da esfera individual e imediata da vida, mas que também pertence à singularidade da vida de cada um de nós, tanto em sua dimensão objetiva como subjetiva.

Poderíamos resumir essa discussão no seguinte questionamento: enfim, o fazer artístico deve ultrapassar a subjetividade imediata ou, pelo contrário, deve manter-se nela? Para a teoria do reflexo a resposta seria: nem um, nem outro. Por um lado, a subjetividade imediata da vida é muito limitada e incomensurável para servir como fonte de reflexo da essência da realidade. A subjetividade organizadora da obra artística não deve ser aquela imediata e pessoal, mas sim a subjetividade historicamente constituída pelo processo de desenvolvimento do gênero humano. Por outro lado, da perspectiva do materialismo histórico-dialético essa subjetividade que ultrapassa os limites do indivíduo também não pode ser outra coisa senão a dimensão subjetiva de uma pessoa real e viva. Por este motivo a superação da singularidade da subjetividade no reflexo estético não pode abandoná-la por completo; pelo contrário, como vimos, trata-se de uma superação por incorporação: quanto mais bem articulada é a síntese entre o caráter afetivo imediato da obra (singularidade) e o conteúdo que transcende essa imediaticidade e atinge o gênero humano como um todo (universalidade), mais rico será esse reflexo estético.

Essas problemáticas que envolvem o duplo processo de superação da singularidade e da universalidade na particularidade de uma obra de arte ressaltam as especificidades da esfera de objetivação artística perante a vida cotidiana e a ciência. Com efeito, todo nosso encaminhamento neste item visou este objetivo central. Se iniciamos tentando compreender a música como uma esfera de objetivação que atua de forma específica para o desenvolvimento do gênero humano, temos agora uma primeira aproximação a esta tese. A música, como uma expressão artística, deve ser concebida pelos mesmos parâmetros gerais aqui apresentados. Mas se pretendemos discutir a importância da música para a formação humana não podemos nos limitar a considerá-la

um reflexo antropomórfico da realidade objetiva; precisamos avançar no sentido de determinar a especificidade da música perante outros campos artísticos. Tal análise nos indica um caminho para a compreensão do papel da atividade musical no processo de desenvolvimento do gênero humano, ou, em outras palavras, seu valor educacional.

1.2.2. A música como mimese do mundo afetivo humano

Para atingir uma compreensão dialética das especificidades da música como reflexo antropomórfico da realidade objetiva nos basearemos novamente na *Estética* de György Lukács, mais precisamente no item dedicado exclusivamente à música (1967b, pp. 7-81). Um primeiro ponto a ser destacado é a localização deste item em meio à organização da *Estética* como um todo. Lukács disserta sobre a música como um item do capítulo 14, denominado *Questões limítrofes da mimese estética*. Isso significa que, para o autor, a música expressa de maneira mais aguda uma problemática geral do reflexo artístico. Não é tão difícil intuirmos qual é esta problemática: em se comparando com outras artes, poderíamos afirmar que a música é também um reflexo da realidade objetiva?

Lukács inicia o referido item retratando exatamente essa questão: “hoje em dia se nega de muitos pontos de vista o caráter mimético da música. Ainda mais: a negação de seu caráter refigurativo, tomada como coisa óbvia, é frequentemente um dos principais argumentos contra a teoria do reflexo” (*idem*, p. 7). Ou seja, o filósofo aborda a música como uma das questões que delimitam o entendimento da mimese porque essa forma de expressão artística, devido às suas especificidades, é comumente tomada como um exemplo da impossibilidade de se considerar a arte como um reflexo da realidade objetiva. Tal problemática é também retratada por Kiralyfalvi (1975), que aponta que, “por seu aparente alto grau de abstração, a música apresenta mais problemas para a teoria da reflexão de Lukács do que qualquer outra forma de arte”, destacando ainda que “muitas pessoas duvidam da característica mimética da música e usam essa área para refutar a aplicabilidade geral da concepção de reflexo” (pp. 60-61).

Daí que, na visão de Lukács, a filosofia antiga tenha chegado bem mais perto de formular uma apreensão da especificidade da música do que muitas teorias estéticas contemporâneas. Para o autor – em que pese todo idealismo característico do pensamento grego, muitas vezes ligado à mística religiosa do mito, e todas as

divergências ao que se considera ser a realidade objetiva – tal superioridade da estética clássica decorre do fato de que “não havia dúvida para os gregos de que toda relação humana com a realidade, tanto a científica como a artística, se baseia em um reflexo da natureza objetiva dessa realidade” (LUKÁCS, 1967b, p. 8). Por outro lado, mesmo partindo deste axioma, os gregos perceberam com precisão que o objeto da música não era semelhante ao das demais artes, mas sim estava voltado para a vida interior do ser humano.

O filósofo húngaro cita um mito do surgimento da música contido na 12ª Pítica de Píndaro (*idem*, pp. 8-9). Nele, conta-se que a deusa Atena ficou tão impressionada com os lamentos da irmã de Medusa, Euríala, que decidiu fixá-los de forma objetiva. Criou-se então o aulos¹⁶, ou a música do aulos. Para o autor (*idem*, p. 9):

Isso nos ajuda a apreciar a maturidade do pensamento estético na antiguidade clássica grega. Enquanto muitos autores modernos – frequentemente nada depreciáveis – confundem o afeto com sua representação mimética, ou derivam, ao menos, simples e diretamente este daquele, para Píndaro o principal é precisamente o salto qualitativo entre ambos. A exposição mítica se propõe precisamente sublinhar esse salto qualitativo: ao apresentar a mimese da dor como invenção divina, ao passo que a dor mesma é coisa humana, se exclui desde o princípio toda confusão, toda absorção, ainda que, por outro lado, o mesmo mito impeça toda subjetivização e ponha o “divino” – como mimese, como reflexo do fato vital humano – por cima da corrente cotidianidade humana.

Lukács considera que, mesmo sob uma formulação mítica – o que limita o entendimento concreto das relações entre a música e a vida – a narrativa contém uma reflexão relativamente precisa sobre a especificidade da atividade musical. Primeiramente, percebe-se neste mito que a fonte da criação do aulos, ou da música, é a vida, isto é, foi no sofrimento real e vivido de Euríala que se baseou a criação da música. Exclui-se, desta forma, qualquer concepção que desloque o conteúdo da música da vida cotidiana, dos sentimentos e emoções reais vividos pelas pessoas. Por outro lado, percebe-se que o som do aulos não é exatamente o sentimento vivido por Euríala, mas sim a sua refiguração e fixação na forma de som promovida pela deusa Atena. Essa diferença entre os dois objetos, a sentimento mesmo e a sua refiguração, ganha uma acentuação devido à estrutura mítica na qual, como bem ressaltado por Lukács, o sentimento mesmo é o sofrimento individual de Euríala, uma coisa humana e particular,

¹⁶ Aulos era um instrumento musical de sopro utilizado na Grécia antiga.

limitado à vida cotidiana, ao passo que sua formulação artística é uma coisa divina, ou seja, que transcende os limites do sofrimento individual.

Na leitura de Lukács a criação do aulos narrada pelo referido mito é tão precisa porque expressa duas teses centrais para o entendimento da objetivação musical: 1) que o conteúdo da música difere-se das outras artes na medida em que trata especificamente da vida interior humana, do mundo afetivo, dos sentimentos e emoções contidos na vida; 2) que tais sentimentos e emoções sintetizados na música não são os sentimentos e emoções em si mesmos, aqueles vividos na vida cotidiana, mas uma refiguração artística desses sentimentos que supera aqueles encontrados na cotidianidade. De certa maneira, toda a discussão subsequente neste item não ultrapassará essas duas teses centrais. Realizaremos, sim, um aprofundamento nelas, de modo a entendê-las com maior precisão a partir das relações entre o *conteúdo* e a *forma* da música.

Partindo do entendimento de que o conteúdo da música remete-se à vida interior humana, cabe-nos definir melhor o que seja este conteúdo. De acordo com Lukács (1967b, pp. 35-36):

Essa relação geral entre a vida interior do homem e o desenvolvimento de seu destino externo é o que oferece finalmente a possibilidade de determinar mais precisamente agora o lugar específico que ocupam os sentimentos e as impressões. Pois, ainda que se mantenha firmemente o princípio de que também os sentimentos, como os demais elementos da interioridade humana, nasçam exclusivamente da interação do homem com seu mundo circundante e somente por meio dele possam influir eficazmente em sua vida, no entanto, há que recordar com não menos insistência que ocupam um lugar muito específico no complexo total da interioridade, que constituem sem dúvida a parte mais subjetiva da *psique* humana.

Neste trecho, o filósofo húngaro realiza uma primeira aproximação para a definição das especificidades do mundo afetivo humano e, portanto, do conteúdo da música. Destarte, Lukács aponta que o núcleo de qualquer teorização sobre a vida interior do ser humano não poderia ser outro senão as relações concretas da vida, a dialética subjetividade/objetividade e indivíduo/sociedade que de tantas formas já discutimos até o presente momento do nosso trabalho. A dimensão interior do ser humano não se confunde com o “desenvolvimento de seu destino externo”, mas também não está deslocada dele. Tal proposição está intimamente ligada com a perspectiva marxista da prática social como fundamento da vida humana, do ser humano como um ser eminentemente ativo que constrói seu destino com base no domínio das possibilidades da realidade. Assim, se o ser humano possui a capacidade de tomar sua

vida para si e autodeterminar sua história, este processo envolve *todas* as dimensões da vida humana, inclusive as mais profundamente subjetivas, as mais aparentemente desligadas do mundo externo.

Tal posicionamento contrapõe-se àquilo que se entende por sentimentos e emoções no senso comum. Normalmente estes elementos da vida interior do ser humano são identificados como algo que se limita à subjetividade de um indivíduo isolado. Ocorre que essa interpretação da interioridade é uma visão parcial do que seja a dimensão subjetiva da realidade. Dizemos que é parcial, pois, de fato, a interioridade sempre corresponde à dimensão interior ser humano real e vivo: uma emoção é uma vivência afetiva sentida concretamente por alguém. Entretanto, essa visão – em si, justificada –, por separar a subjetividade em relação à realidade objetiva, acaba por tanger seu contrário, isto é, acaba por isolar a subjetividade considerando-a resignada ao interior de uma única pessoa. Uma compreensão dialética da realidade não pode em nenhum momento desligar o indivíduo do processo geral de desenvolvimento da realidade objetiva. Os conteúdos da nossa subjetividade, mesmo aquelas emoções e sentimentos aparentemente mais íntimos, existem também (e primeiro) objetivamente como prática social. Em outras palavras, os sentimentos e emoções têm uma existência objetiva alicerçada nas relações sociais, bem como uma historicidade: determinadas relações históricas são acompanhadas de determinadas emoções e sentimentos.

Mas na totalidade das relações de desenvolvimento do ser humano sua dimensão interior ocupa uma posição bem peculiar. Como apontado por Lukács na citação acima, falar em “interioridade” não é a mesma coisa que falar em “sentimentos”; a interioridade humana envolve diversos elementos que não podem ser reduzidos aos sentimentos e emoções; estes somente “ocupam um lugar muito específico no complexo total da interioridade”. Essa especificidade dos sentimentos e emoções é justamente a de serem “a parte mais subjetiva da *psique* humana”, isto é, a parte da subjetividade mais voltada ao interior do indivíduo. Podemos compreender melhor tal peculiaridade se a observarmos de uma perspectiva epistemológica. Para Lukács (1967b, p. 37):

Se passamos dessas funções do mundo emocional no equilíbrio anímico dos homens à estrutura interna dele mesmo, nos chama a atenção a maior frouxidão de sua vinculação objetiva em comparação com outras formas de reação. Desde a simples percepção até o pensamento claro aparece uma intenção orientada a um determinado objeto; e, ademais, é essencial a toda a atividade psíquica desse tipo uma tendência a captar com seus meios específicos a natureza real do objeto que a desencadeia, a que se orienta: uma tendência em transformar o em si desse objeto em um para nós. Essa relação,

naturalmente, é tanto mais intensa quanto mais diretamente está ligada com os impulsos da prática, a ação. A relação é muito mais frouxa e indeterminada no caso dos sentimentos. Isso não significa de modo algum que, por regra geral, eles não sejam desencadeados imediatamente – e em última instância sempre – pelo mundo externo, nem que não sejam reações a este. Mas tais reações são sempre de caráter fundamentalmente subjetivo. Determinam muito menos o para nós objetivo da coisa que o comportamento puramente pessoal, puramente subjetivo do homem a respeito dela. Têm, ademais, uma ampla independência relativa frente ao objeto e suas diferentes relações com o sujeito.

Lukács destaca aqui a especificidade dos sentimentos e emoções no complexo da interioridade humana contrastando-os com outras formas de atividade subjetiva, notadamente, a percepção e o pensamento. Como nos mostra o autor, tanto as formas mais rudimentares de percepção quanto o pensamento mais elaborado têm em comum um voltar-se “para fora”, uma “intenção orientada a determinado objeto”; não somente isso: na essência desse direcionamento está a natureza típica da percepção e do pensamento de serem formas de atividade que proporcionam a apreensão do objeto pelo sujeito, a “tendência em transformar o em si desse objeto em um para nós”. Já os sentimentos e emoções se caracterizam por outra relação sujeito-objeto. Neles a atividade parece estar muito mais voltada “para dentro” do sujeito – obviamente, tomando-se todo o cuidado para não dicotomizar o que estamos chamando de “dentro” e “fora”, isto é, para não estabelecer uma rígida separação entre a dimensão interior e exterior do indivíduo. Se a percepção e o pensamento têm como um traço específico de sua natureza seu direcionamento ao objeto, os sentimentos e as emoções estão voltados para o próprio sujeito, isto é, estão muito mais ligados ao comportamento do sujeito frente ao objeto do que às características do objeto. Assim, dada esta especificidade epistemológica, as relações entre o mundo afetivo e os objetos do mundo externo são muito mais indiretas, menos imediatamente associáveis e muito mais “frouxas” em suas ligações do que a encontrada nas atividades de percepção e pensamento.

Essa peculiaridade dos sentimentos e das emoções de se referirem mais à própria subjetividade do indivíduo do que às características do objeto impõe um comportamento específico dos sentimentos e emoções perante a vida. Uma vez que mais “desligadas” do objeto imediatamente dado, o mundo afetivo acaba possuindo uma relativa independência – muitas vezes ampla – frente tal objeto. Essa “falta de relação” entre os sentimentos e emoções e o mundo externo imediato é frequentemente perceptível na vida. Por exemplo, é muito comum que determinadas situações nos suscitem afetos que

muitas vezes não sabemos explicar o porquê sentimos isso naquele momento. Lukács aponta também que os sentimentos “podem seguir funcionando mais ou menos plenamente de acordo com sua antiga dinâmica, ainda que o homem tenha desenvolvido em direções diametralmente contrapostas seu modo de vida, suas posições frente a ela, suas convicções, etc.” (*idem*, p. 36). Em outras palavras, muito embora as condições concretas da vida de um indivíduo mudem completamente, o que deve alterar também sua subjetividade, suas posições e escolhas frente ao mundo, é comum vermos casos onde os sentimentos e as emoções sentidas pelo indivíduo em questão estejam ligadas à vida anteriormente vivida por ele.

Podemos sentir amor ou ódio em alguma determinada situação, mas também podemos senti-los em situações completamente diferentes, sem que estas resguardem qualquer semelhança com a situação anterior. Desta forma, poderíamos perguntar: “qual dos dois é amor/ódio?”. Provavelmente o leitor perceba mesmo que intuitivamente que tal pergunta não é cabível e a razão que se esconde por trás dessa negativa é a natureza específica dos sentimentos e das emoções de estarem voltados mais para a vida interior mesma do ser humano do que para a sua vida exterior. Observando deste prisma vemos que afirmar que as duas situações nada têm de semelhantes está errado, pois pelo menos um elemento existe em comum: o próprio sujeito da ação. Uma vez que os sentimentos e as emoções estão prioritariamente voltadas para o sujeito e não para o mundo externo, diferentes situações podem desencadear sentimentos semelhantes com total fruição da relação sujeito-objeto em ambas.

Portanto, é perfeitamente possível que sentimentos desencadeados por um determinado acontecimento do mundo externo se tornem independentes dos efeitos posteriores desse mundo sobre o sujeito e sejam levados a uma existência própria, independente das demais impressões do mundo externo, e até “nadando contra a corrente” em certo sentido. Isso pode ter como consequência que os estímulos externos tomem cada vez mais o caráter de mera ocasião, e que a adequação entre o agente desencadeador dos sentimentos e eles mesmos empalideça e até pareça desaparecer. Por isso os sentimentos e as impressões são, como reflexos da realidade, muito mais subjetivos e muito mais distantes de uma tendência aproximadora que todas as demais reações dos homens. Nos sentimentos predomina o momento da reação subjetiva, predominam as necessidades e peculiaridades do sujeito receptor; esta circunstância produz na vida muitas vezes quase uma duplicação do processo de reflexo. O que age diretamente não é tanto o sujeito quanto seu reflexo transformador na vida emocional do sujeito (LUKÁCS, 1967b, p. 38).

Sentimentos e emoções são reflexos da realidade na consciência nos quais predominam a “reação subjetiva” ou as “necessidades peculiares do sujeito receptor”.

No reflexo de caráter afetivo importa menos a própria realidade objetiva do que as reações do sujeito frente ela; importa mais as impressões do indivíduo sobre o mundo do que o mundo em si; a vida interior mais do que a exterior. Portanto, já que voltado para o sujeito, o mundo afetivo atua mais como reflexo do próprio reflexo que o sujeito faz da realidade do que como reflexo da realidade em si. O reflexo emocional possui então outro aspecto qualitativo: ele não se trata de um reflexo direto da realidade objetiva, mas de um reflexo formado a partir de um reflexo, ou, como destacado por Lukács na citação acima, “uma duplicação do processo de reflexo”.

Essa estrutura se assemelha a uma refiguração mimética da realidade. Semelhantemente ao reflexo artístico, os sentimentos e emoções são concebidos sob uma estrutura antropomórfica, isto é, tendo a subjetividade um papel mais importante na organização do reflexo do que a própria objetividade imediatamente dada. A diferença entre o reflexo emocional e o reflexo estético reside no fato de que no primeiro a mimese ocorre de maneira *espontânea* e no segundo trata-se de uma atividade humana *consciente*. Os sentimentos e emoções são mimeses espontâneas da realidade objetiva.

Uma vez que os sentimentos e emoções têm prioritariamente a dimensão subjetiva do indivíduo como centro organizador, a vida interior como objeto, o conseqüente “afrouxamento” de suas ligações com o mundo externo faz com que a realidade objetiva refletida no mundo afetivo não seja uma realidade determinável, um fato ou conjunto de fatos “x ou y”, mas uma objetividade que não pode ser determinada com exatidão. Nas palavras de Lukács: uma *objetividade indeterminada*. Mas considerar que a realidade objetiva refletida nos sentimentos é uma objetividade indeterminada não significa que eles não sejam reflexos da realidade objetiva: seu caráter primário ainda é o de refletir a objetividade, o de referir-se às formas objetivas, mas tais formas objetivas são sempre mediadas pela subjetividade, são sempre vivências afetivas da realidade objetiva. Se o objeto do reflexo afetivo é sempre uma impressão singular, uma reação emocional sobre a realidade objetiva e não realidade em si, resulta que a objetividade contida neste reflexo existe, mas não pode ser determinada com precisão ou, melhor dizendo, não se constitui como objeto do reflexo.

Tais características do reflexo propriamente emocional da realidade objetiva levam a uma contradição dialética em sua relação com a vida. Por um lado, os sentimentos e as emoções não possuem o mesmo caráter teleológico encontrados em outras interações entre o ser humano e a realidade objetiva. Dificilmente podemos relacionar um sentimento ou uma emoção com uma finalidade imediata de nosso

cotidiano. Em que pesem todas as diferenças qualitativas presentes desde as objetivações mais simples, como a criação de um instrumento rudimentar, às mais elaboradas, como a objetivação científica, um traço comum a todas elas é o seu direcionamento mais claramente detectável a uma finalidade. Já os sentimentos e as emoções não estão ligados diretamente às necessidades de nosso cotidiano. É claro que é somente em um episódio específico concretamente existente na vida de um indivíduo que uma emoção pode se manifestar, porém não podemos afirmar com precisão o porquê sentimos aquela emoção naquele momento, isto é, qual a finalidade dessa emoção para aquele caso específico. Isso acontece porque as emoções são delimitadas pela realidade objetiva, mas por uma objetividade indeterminada.

Mas embora essa “frouxidão” entre o reflexo afetivo e a vida exterior humana se manifeste também na sua falta de finalidade imediata, esse afastamento perante a vida cotidiana não pode ser mais do que um distanciamento parcial – e daí a contradição dialética que ressaltamos. Prova disso é a impossibilidade de que os sentimentos e emoções se desenvolvam autônoma e livremente com total indiferença aos acontecimentos da vida. Lukács remete-se ao drama *O Pequeno Eyolf*, de Henrik Ibsen, para exemplificar este fato. O filósofo húngaro destaca a condição da personagem Alfred Allmets, que fracassa no seu intento de entregar-se inteiramente ao luto da perda do seu único filho. Mesmo vivendo profunda e sinceramente uma dor, sendo esta tão intensa quanto pode ser a tristeza causada pela morte de um filho, Allmets é obrigado a admitir a sua irmã: “antes de você chegar eu estava me retorcendo indescritivelmente em minha dilacerante dor... quando me surpreendi perguntando-me o que íamos comer ao meio-dia” (IBSEN *apud* LUKÁCS, 1967b, p. 41). Essa cena sintetiza com toda vivacidade própria da arte o problema que estamos abordando. Por mais que as emoções e os sentimentos sejam sentidos energeticamente e que mobilizem todo o ser do indivíduo, necessidades mais banais do cotidiano podem interromper seu decurso de pleno desenvolvimento. Essa característica das relações entre os sentimentos e a vida não deve ser considerada uma debilidade, mas sim um comportamento próprio do reflexo emocional. A fraqueza dos sentimentos e das emoções em face das necessidades cotidianas, sua incapacidade de manter-se em pleno desenvolvimento vivencial sujeitando-se muitas vezes aos fatos mais banais, não significa uma limitação propriamente dita, mas a única possibilidade de existência concreta dos sentimentos perante a vida, e qualquer um que tente refutar esta ideia deveria imaginar como uma

pessoa poderia viver tomada total e ininterruptamente pela tristeza do luto. O caráter prático da vida impõe tal comportamento aos sentimentos.

Assim, o desenvolvimento total das impressões não tem lugar imediatamente na vida mesma, como reação vivencial dos acontecimentos desta, senão reduzido à representação mimética, a qual – eliminando todo o heterogêneo – se concentra única e exclusivamente em torno de um correspondente círculo emocional e desencadeia sentimentos catárticos no homem que na vida e pela vida era propriamente o sujeito de tais vivências (LUKÁCS, *idem*, p. 42).

Precisamente essa impossibilidade do pleno desenvolvimento dos sentimentos e emoções na vida cotidiana de cada pessoa nos leva ao núcleo da definição da arte como uma objetivação humana, bem como da especificidade da música no cosmos de todas as artes, ambos entendidos à luz das necessidades da prática social.

Uma vez que impedidos por sua própria natureza de se desenvolverem livres dos limites pragmáticos e imediatistas do cotidiano, os sentimentos e emoções que ocupam a vida interior humana só poderiam ser plenamente sentidos com a criação de um instrumental especificamente direcionado para tal. Esse instrumental específico para o domínio dos sentimentos e emoções é justamente aquele que proporciona a objetivação dessa vida interior. O domínio da vida interior humana só pode ocorrer na medida em que essa interioridade é objetivada e torna-se uma coisa separada do sujeito, objetiva e autônoma. Tal é a capacidade da obra de arte que a justifica como prática social: objetivar a vida interior do ser humano para que o ser humano se confronte objetivamente com ela, permitindo assim o seu domínio e desenvolvimento. Nesse sentido, vale também apontar a precisão da definição de arte oferecida por Lev Vigotski no seu livro *Psicologia da Arte* (1999): *a arte é técnica social do sentimento*, isto é, “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Assim, finalmente podemos observar da maneira adequada as questões que nos propusemos a responder no início deste capítulo. A pergunta “qual a necessidade da música no processo de desenvolvimento do gênero humano?” aparece agora sob contornos muito mais claros, enriquecida por todas as considerações aqui desenvolvidas. Entendendo-se a música ainda no interior das outras artes vemos que é justamente como uma técnica social do sentimento, como uma atividade capaz de objetivar a vida interior do ser humano proporcionando o domínio dessa dimensão da realidade (sua própria vida interior), que a música se insere na esfera de objetivações humanas. A música, assim como todas as artes, proporciona o contato do indivíduo com

as formas mais desenvolvidas do sentir; é, portanto, uma atividade de relação consciente com a condição de ser humano.

Discutiremos mais atentamente a importância da música no processo de desenvolvimento do gênero humano quando tratarmos especificamente da catarse, categoria central tanto do efeito estético quanto das proposições educacionais defendidas pela pedagogia histórico-crítica. Por hora, a discussão da arte como uma objetivação humana só nos interessa de um ponto de vista estético, ou seja, como recorte para o entendimento do núcleo concreto do conteúdo e da forma da música. Assim, se todas as artes se caracterizam pela objetivação da vida interior humana, a especificidade da música deriva precisamente dessa característica geral. Lukács assim define a peculiaridade do conteúdo da música perante as outras artes (LUKÁCS, 1967b, pp. 43-44).

Nos expressamos sem dúvida de um modo aparentemente paradoxal quando buscamos o ponto de partida filosófico para alcançar o mais especial e próprio da música em uma negatividade imediata, a saber: em sua objetividade radicalmente indeterminada em relação ao mundo externo, tal como já descrevemo-la (...). O fato de que isso se manifeste de modo mais chamativo na música não significa que não tenha validade geral para todas as artes (...).

Essas considerações dissolvem o aparente paradoxo de nosso ponto de partida até fazer dele mera aparência. A notável simultaneidade de um ultra distanciamento da vida e uma ultra proximidade da vida, que é própria da música, se esclarece assim por si mesma. Pois sua distância com relação à vida, o fato de que seu meio homogêneo não tenha imediatamente nada a ver com a realidade objetiva dada e que, portanto, não apareça sequer imediatamente como mimese sua, se funde por si mesmo com sua proximidade à vida, com o fato de que aparentemente enuncia sem mediação alguma a essência mais subjetiva e interna do homem; tudo isso fica claro se se parte da indicada negação como determinação. O meio homogêneo da música pode expressar os sentimentos e as emoções dos homens com uma plenitude sem inibições, com uma pureza sem perturbações, precisamente porque libera da mimese da realidade, que frequentemente tem lugar espontaneamente nos sentimentos, de toda sua ambígua vinculação aos objetos; a música pratica essa radical depuração mediante a posição de uma nova mimese que duplica aquela outra espontânea. Na mimese duplicada, o meio homogêneo assim produzido dos sons, dos sentimentos e das emoções refigurados perdem, mediante a objetividade indeterminada, toda vinculação com as coisas externas, e podem se desenvolver plenamente de acordo com sua própria lógica e sua própria dinâmica; mas, ao mesmo tempo, a verdade do modelo vital refletido se mantém totalmente preservada na formação mimética e até cobra nela possibilidades de cumprimento que lhe seriam necessariamente inacessíveis na vida mesma.

Optamos por reproduzir este trecho relativamente longo na íntegra para não prejudicarmos o desenvolvimento de suas ideias, bem como para ressaltar seu potencial explicativo do conteúdo da música. Vejamos pontualmente cada elemento tratado.

Como apontado por Lukács, “tudo isso fica claro se se parte da indicada negação como determinação”. Vimos sob diferentes perspectivas que todo reflexo artístico deve negar a reprodução direta e imediata da realidade objetiva justamente para trazer à luz uma dimensão da realidade que somente ele pode mostrar; uma dimensão especificamente humana, que se refere mais ao próprio ser humano do que ao mundo como ele é em si. Ou seja, toda arte está de certa forma voltada “para dentro”, essencialmente formulada sobre as impressões do indivíduo perante o mundo e, em última instância, pode mesmo ser definida como técnica social do sentimento. Mas, ao passo que em todas as outras artes a questão da negação das formas imediatas da realidade como determinação do conteúdo da obra se constitui *um* dos vários elementos do reflexo artístico, na música esse princípio é elevado a núcleo da organização do reflexo, à essência da instituição do objeto musical em seu conteúdo e forma. Em outras palavras, embora a negação da realidade objetiva imediata seja um axioma de todo reflexo estético da realidade, em nenhuma outra arte tal característica é tão determinante quanto na música.

Essa especificidade do conteúdo propriamente musical é facilmente perceptível se comparamos, por exemplo, uma pintura e uma música. Tomemos, de um lado, o célebre quadro *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix, e, de outro, a *Sinfonia n°3*, de Ludwig van Beethoven. Frente a essas duas obras artísticas, perguntemos: qual é o conteúdo expressado em cada uma? As possíveis dúvidas geradas por esta pergunta expõem de maneira decisiva a especificidade da música perante as outras formas de reflexo artístico. O conteúdo de uma pintura retratando uma mulher com os seios desnudos segurando em uma das mãos a bandeira da França e em outra um mosquete em meio a uma cena de guerra é muito mais explícito em suas relações com os problemas encontrados na realidade objetiva do que no desenvolvimento melódico-harmônico da *Eroica*. O contraste fica ainda mais evidente se considerarmos que ambas referem-se ao mesmo universo temático: o movimento revolucionário burguês ocorrido na França entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Lukács (1967b, p. 59) remete-se à mesma composição de Beethoven comparando-a à recepção popular dos poemas de Shelley: embora ambas as obras se refiram a tal universo revolucionário

francês, os poemas de Shelley sofreram resistência de uma parcela público ainda ligada às ideias monarquistas, ao passo que a *Eroica* gozou de grande receptividade.

Estes exemplos mostram que o conteúdo da música, mais do que nas outras artes, é erigido sob a centralidade da negação como determinação, sob o princípio do afastamento do caráter imediato da realidade objetiva como principal elemento da composição de uma obra musical. A recusa da reprodução dos objetos imediatos da realidade, que em outros campos artísticos ocorre como *um* dos momentos necessários para a formulação de um reflexo estético, se manifesta, nas palavras de Lukács supracitadas, “de modo mais chamativo na música”. Na música não é possível encontrar um paralelo direto entre determinado conjunto de notas ou outros elementos da forma musical (os princípios de organização das notas, as melodias e harmonias, o ritmo, os timbres, as dinâmicas etc.)¹⁷ e determinado objeto ou situação da realidade objetiva, muito diferente de uma bandeira da França retratada em uma pintura que, muito embora represente artisticamente muito mais que um simples lábaro, não deixa de ser ainda uma bandeira da França.

Esse distanciamento entre o conteúdo da música e a realidade objetiva imediata se deve ao fato de que na mimese musical toda vinculação aos objetos imediatos *dissolve-se na forma de objetividade indeterminada* até perder qualquer referencial externo. A mimese musical não se dá sob a base da dimensão externa da realidade objetiva, mas sim sob a vida interior humana. Não é uma mimese voltada “para fora”, mas sim “para dentro”, isto é, para uma objetividade que já se internalizara de tal forma

¹⁷ Na discussão sobre o conteúdo e a forma da música obrigatoriamente nos deparamos com a necessidade de definir os elementos formais pelos quais a música expressa seu conteúdo. Ocorre que esses elementos da forma musical também são historicamente determinados, ou seja, também se transformam, gerando problemas para sua definição. Por exemplo, se entendermos que a forma musical é constituída pelas notas e pelos seus princípios de organização isso não abrangeria as tendências da música de vanguarda do século XX, que expandiram os componentes musicais para muito além dos tons e ritmos. Por outro lado, adotar invariavelmente a definição de que a música se constitui como organização de sons, generalizando os elementos da forma musical a qualquer possibilidade sonora, tal qual comumente entendido na atualidade, não se mostra menos problemática: quando utilizamos um martelo e, desta forma, organizamos os sons, isso é música? A nosso ver, as diferentes questões que envolvem essa dificuldade de definição dos elementos da forma musical devem ser analisadas de duas maneiras. Primeiramente, deve-se afirmar, antes de qualquer coisa, a historicidade da prática musical e, conseqüentemente, das tentativas de definição de seus elementos. Em segundo lugar, deve-se ter em mente as contradições das atuais manifestações musicais e os problemas que decorrem dessas contradições para a definição da música e de seus componentes. Discutiremos mais a frente sobre alguns problemas estéticos ligados à música de vanguarda do século XX, entendendo esses problemas como expressão do caráter alienador da música no capitalismo. Uma vez que essa análise crítica influencia na escolha de um termo para definir os elementos da forma musical, optamos por adotar a expressão “notas musicais e seus princípios de organização”, conscientes dos limites e do reducionismo dessa definição, mas cuja conceituação não entra em conflito com a crítica empreendida sobre a música de vanguarda do século XX. Sobre as diferentes definições de música recomendamos o verbete *Music*, do dicionário *Grove Music* (NETTL, 2001).

na subjetividade do indivíduo que não pode ser mais diretamente relacionada à realidade imediatamente dada senão por meio das reações afetivas, senão pela movimentação anímica dos sentimentos e emoções em uma vivência afetiva.

Já que a mimese musical está mais voltada “para dentro” do que as outras artes, já que seu conteúdo está circunscrito aos sentimentos e emoções socialmente construídos, e já que, como vimos anteriormente, o próprio reflexo emocional da realidade já possui por si só uma estrutura mimética perante a realidade objetiva (reflexo do reflexo), é justo definirmos, com Lukács, *o conteúdo da música como uma mimese da mimese*. Como vemos na citação acima (LUKÁCS, 1967b, pp. 43-44), por meio da generalização tipicamente estética o artista “aplica uma nova mimese que duplica aquela outra espontânea”, ou seja, emprega um processo mimético *consciente* de depuração das emoções para criar um meio homogêneo, revelando os aspectos mais essenciais dessa dimensão da realidade objetiva (emoções e sentimentos) que, por si só, já se tratava de uma mimese *espontânea* da objetividade imediatamente dada. Essa imposição de uma mimese artística sobre a mimese espontânea do mundo afetivo ocorre precisamente por meio da negação como determinação. Ou seja, é justamente liberando a mimese “de toda sua ambígua vinculação com aos objetos” que “o meio homogêneo da música pode expressar os sentimentos e as emoções dos homens com uma plenitude sem inibições”. É exatamente na negação de qualquer reprodução da imediata forma exterior da realidade que o meio homogêneo da mimese musical se instaura permitindo que sentimentos se desenvolvam em todo seu potencial.

A música se aproxima mais da realidade justamente por se distanciar dela. Observando esta frase à luz das discussões aqui percorridas sua aparência contraditória acaba por perder qualquer aspecto dicotômico e ganhar uma riqueza dialética, uma mútua determinação que explica a si mesma. O conteúdo da mimese musical torna-se finalmente palpável e relacionável com vida de um ponto de vista plenamente imanente, sem necessidade de transcender a atividade humana. É precisamente a vida interior do ser humano o conteúdo da mimese musical, seus sentimentos e emoções perante a realidade concreta e vivida. Mas os sentimentos e emoções são reflexos delimitados por uma objetividade que não é aquela imediatamente dada, assim, a mimese artística dessa vida interior também deve adquirir esse caráter perante a vida: sua negação radical de qualquer forma existente imediatamente na realidade objetiva é justamente o que possibilita a criação de um meio homogêneo que supera todas as formas singulares de

sentimentos e emoções e “enuncia sem mediação alguma a essência mais subjetiva e interna do homem”.

Podemos, então, nos remeter novamente ao mito narrado por Píndaro concordando com Lukács na sua precisão em destacar o que há de mais específico tanto do ponto de vista do conteúdo da música quanto de sua relação com a vida (LUKÁCS, 1967b, p. 9). Neste mito, a justa relação entre o conteúdo da música e a vida é formulada na medida em que se considera o *salto qualitativo* entre a vida e a arte como o ponto determinante. Com efeito, os sentimentos e emoções que constituem o conteúdo da música não são aqueles encontrados na vida cotidiana, singulares e individuais, mas sim sua fixação objetiva que só ocorre por meio da criação do meio homogêneo de uma obra de arte. Precisamente nessa criação todas as idiosincrasias singulares são superadas, levando a uma síntese das formas desenvolvidas do sentir, um aprofundamento na essência da vida interior humana. Tamanha é a diferença qualitativa entre o sentimento cotidiano e aquele que se constitui como conteúdo de uma música que no referido mito a música é retratada como obra da deusa Atena, ao passo que o sentimento cotidiano restringe-se ao lamento singular de Euríala.

Definidos os aspectos gerais do conteúdo da música, devemos agora nos preocupar com a forma específica com a qual esse conteúdo torna-se um objeto, uma união entre conteúdo e forma. A primeira coisa a considerarmos, portanto, são as relações gerais que ligam o conteúdo a sua forma. Nas palavras de Lukács (1968, p. 272):

Tentaremos mostrar agora como a elaboração formal constitui o verdadeiro princípio decisivo, ao passo que a elaboração estética do conteúdo é um simples trabalho preliminar, que em si tem pouco valor artístico; e isto porque a permanência na simples elaboração do conteúdo tem como resultado não um produto artístico inferior, mas simplesmente algo que não tem nenhum valor do ponto de vista estético. Esta falta de autonomia, contudo, em nada diminui a prioridade do conteúdo, ou seja, absoluta insubstituíbilidade daquele trabalho artístico preliminar sobre o conteúdo para a última realização formal realmente artística.

Lukács demonstra neste trecho todo tratamento dialético das relações entre conteúdo e forma na arte. Para ele, o trabalho com as formas da realidade é o momento mais decisivo da elaboração do reflexo estético. Isso porque é dela que emana o princípio sensível da arte, sua capacidade de ser sentida e não somente compreendida abstratamente como no conceito científico. É a capacidade de sentirmos imediatamente o conteúdo que diferencia a *forma* artística da *forma* científica, pois, como vimos, na

arte o aspecto fenomênico da essência é mantido, possibilitando que apreensão do conteúdo se dê pela via sensível, direta, imediatamente ocorrida por meio de um fenômeno fundido à sua essência (obra de arte).

Mas se a especificidade de todo reflexo estético está neste seu caráter mimético, ou seja, na sua constituição de fenômeno e essência fundidos, resulta que o elemento evocador da forma é o momento mais decisivo de toda a esfera da arte. É por meio da elaboração formal que o conteúdo torna-se artístico e adquire a capacidade de ser sentido. Essa característica essencial da arte não contradiz a prioridade de seu conteúdo, simplesmente significa que uma elaboração plenamente conteudística, completamente despreocupada na manipulação formal dos elementos da realidade no seu intuito de manifestar uma evocação, não pode reter qualquer valor artístico, se aproximando mais do que seria uma elaboração científica do que uma elaboração propriamente artística. Como exemplificado por Lukács (1968, p. 289):

É verdade que *Édipo* de Sófocles contém uma grande quantidade de ensinamentos para o historiador da antiguidade; mas é igualmente verdade que nove décimos dos espectadores ou dos leitores deste drama nada sabem ou sabe muito pouco destes pressupostos históricos concretos: e, não obstante, eles sentem com profunda emoção a sua eficácia. Por outro lado cair-se-ia no extremo oposto, igualmente falso, se se fizesse esta eficácia depender exclusivamente da “magia” da perfeição formal.

Apesar de a atividade artística se caracterizar pelo trabalho com as formas da realidade, pela sua ação direcionada à manipulação dos elementos formais fornecidos pela objetividade – como, por exemplo, elevar uma forma objetiva de uma bandeira a um estágio significativo superior –, a estética marxista não permite que privilegiemos unilateralmente esse aspecto formal. Com efeito, a acentuação da importância da forma na determinação do objeto artístico em detrimento do seu conteúdo levam constantemente a um formalismo, a uma fetichização da forma e ao obscurecimento do conteúdo. Poderia alguma coisa ser somente forma? Poderia algo não conter qualquer conteúdo e se constituir única e exclusivamente por uma manifestação formal? A teoria do reflexo nega veementemente qualquer afirmativa para estas perguntas e, como colocado por Lukács, admite sua herança hegeliana em que *toda forma é a forma de um conteúdo determinado*, indo além de Hegel ao considerar que o materialismo histórico-dialético “estabeleça firmemente a prioridade do conteúdo, mesmo reconhecendo esta recíproca relação de conversão de conteúdo na forma e vice-versa” (1968, p. 181). É

justamente priorizando o conteúdo como determinante de sua forma que entendemos a dialética conteúdo/forma sem prejuízo a nenhum desses polos.

Considerando a forma musical como algo que é determinado por seu conteúdo seus traços gerais emergem com clareza das discussões até aqui empreendidas sobre o conteúdo da música.

Antes de tudo, deve-se levar em conta o caráter inseparavelmente espiritual-sensível de todos os elementos formais. Esta unidade é ainda mais claramente perceptível quando na forma parece ser mais incontestável o caráter sentimental, de estado de espírito, puramente evocativo (LUKÁCS, 1968, p. 279).

O que precede basta para descrever os contornos do meio homogêneo da música de um modo grosseiramente geral. As demais artes refletem imediatamente a concreta objetividade do mundo externo e do mundo interno humanos, e as concretas formas de objetividade assim conseguidas – e relevantes desde o ponto de vista que estamos tratando da arte – se homogeneizam em composições unitárias nas quais se expressa o funcionamento orientador, suscitador de evocações, das formas esteticamente criadoras. Em contrapartida, o meio homogêneo da música se limita estritamente a esse papel orientador, evocador (LUKÁCS, 1967b, p. 47).

Toda forma artística é, antes de tudo, uma essência capaz de ser sentida de maneira fenomênica, ou uma unidade “espiritual-sensível”. A organização formal do meio homogêneo da obra de arte visa, portanto, viabilizar essa evocação, permitir que o conteúdo seja sentido. Por outro lado, tal organização formal é sempre a organização de um conteúdo em uma forma, e, portanto, o processo que cria os “contornos” é determinado por esse conteúdo, pelas necessidades impostas por ele para que seja alçado à condição de uma obra de arte. Tal é a dialética forma/contorno característica da arte em geral: sua especificidade frente outras objetivações humanas se assenta em seu caráter evocativo proporcionado pela forma, a qual, por sua vez, depende da justeza da relação entre seu conteúdo e a realidade objetiva.

Uma vez que a forma deriva de seu conteúdo e, considerando que o conteúdo da música é o meio homogêneo elaborado a partir da vida interior humana, resulta que a forma musical deve conter estes mesmos traços relativos à interioridade humana. Ela deve adotar as peculiaridades próprias do fato de que o conteúdo da música está mais voltado para as emoções e sentimentos humanos do que para a própria realidade objetiva imediata, ou seja, deve também partir do princípio de que ela é um reflexo de uma objetividade indeterminada. Em suma, a forma musical deve, assim como seu conteúdo, ser o reflexo estético dessa dimensão interior humana.

Se voltarmos ao que dissemos acerca do comportamento típico dos sentimentos e emoções perante a vida veremos que seu elemento central também reside precisamente nesse caráter evocador. Como o reflexo emocional está direcionado prioritariamente para a vida interior humana, nele são mais importantes as impressões imediatas do indivíduo sobre o mundo e, portanto, não se pode conceber o mundo afetivo senão como um sentir, como sentimentos e emoções vividos; uma emoção, em si, é sempre um ato evocador. É por isso que no excerto acima Lukács identifica que a capacidade evocativa de um reflexo artístico é tão mais evidente quanto mais ele for organizado pelos sentimentos, quanto mais a mimese estiver voltada para a vida interior humana como base concreta do reflexo. Em outras palavras, o caráter evocador da forma, sua capacidade de evocar o conteúdo, é mais manifesto naquelas formas de reflexo artístico onde os sentimentos e emoções são os fatores determinantes, o conteúdo a ser expresso.

Essa tendência maior à evocação que caracteriza os reflexos artísticos mais voltados à interioridade, ou melhor, essa característica evocativa que emana do conteúdo de uma obra que reflete artisticamente a vida interior humana, não corresponde somente à forma musical. Lukács exemplifica esse traço geral da estética recorrendo à teoria da literatura de Christopher Caudwell, que considera a lírica exclusivamente pelo lado evocativo. Lukács explica que, para o esteta inglês, diferentemente de outros gêneros que visam refletir a realidade, a lírica é um gênero literário que tem por objetivo expressar “unicamente a pura e isolada subjetividade, fazendo apelo exclusivamente a esta” (1968, p. 276). De acordo com Lukács, semelhante leitura tem seus limites: primeiro, porque isola a subjetividade do indivíduo da objetividade de sua própria vida, transformando-a em um mundo obscuro isolado no interior da pessoa; segundo, porque atribui o caráter evocativo da arte somente à lírica. Entretanto, embora sua teoria contenha essas limitações, Caudwell vê com clareza que a lírica se diferencia de outros gêneros literários justamente por seu aspecto destacadamente evocativo e, mais que isso, que tal tendência à evocação parte do seu conteúdo prioritariamente voltado para a vivência de sentimentos e emoções.

Mas por mais que a lírica esteja prioritariamente voltada para a evocação de emoções ela ainda é um gênero literário. O conteúdo lírico na literatura é formulado, por exemplo, narrando a história de um amor impossível entre dois jovens. Assim, como destacado por Lukács no excerto acima (LUKÁCS, 1967b, p. 47), por mais que a lírica se diferencie de outros gêneros literários por sua acentuação na reflexão do mundo

interno do ser humano ela também se caracteriza por refletir “imediatamente a concreta objetividade do mundo externo”, ou seja, as formas concretas encontradas no mundo. O autor também realiza a comparação entre a música e a poesia lírica em sua *Estética* (*idem*, p. 59) atentando-nos do fato de que “mesmo o poema lírico mais subjetivo, mais dissolvido em estados de ânimo, tem que refletir de modo imediato – embora com os meios da linguagem poética, naturalmente – determinados objetos do mundo externo”. Para o filósofo húngaro, “o poema lírico molda as emoções desencadeadas por esses objetos como interações entre componentes do mesmo grau, ao passo que na música não pode haver mais que uma objetividade indeterminada” (*idem, ibidem*). Com isso, Lukács quer dizer que, diferentemente da poesia lírica, a música é a objetivação artística cujo conteúdo está plenamente voltado para o interior do indivíduo, isto é, puramente direcionado para os seus sentimentos e emoções desencadeados por uma objetividade que já se internalizou de tal forma na subjetividade humana que chega a se desfocar em suas relações com os objetos da realidade imediata.

Ora, mas se essa é a característica mais geral do conteúdo da música, e uma vez que a forma é determinada pelo conteúdo, resulta que a compreensão dos aspectos mais gerais da forma da música devem conter esses mesmos traços: *a forma musical se caracteriza prioritariamente pela evocação*; limita-se praticamente a esse papel orientador e evocador de seus conteúdos específicos, os sentimentos e emoções. É significativo, portanto, que o trabalho artístico especificamente musical se dirija ao domínio e manipulação dos sons: um material aparentemente “imaterial”, que permite formular um meio homogêneo sob os sentimentos e emoções justamente por não referir-se às formas objetivas mais palpáveis características do nosso campo visual.

Em síntese, toda a trajetória deste capítulo caminhou dos aspectos mais gerais que definem a música como objetivação humana aos elementos mais específicos. Isso nos proporcionou estabelecer uma concepção de conteúdo e forma da música com a riqueza e amplitude necessárias para relacionarmos-la ao desenvolvimento da prática social. Mas tal amplitude, por mais que necessária para a análise das relações entre a música e a educação escolar, faz com que as considerações até aqui expostas não sejam suficientes para o entendimento do papel da música no processo de desenvolvimento do gênero humano e, conseqüentemente, para a compreensão do seu papel educacional. Para que isso ocorra precisamos identificar na realidade concreta tanto a base conteúdoística da música, isto é, os sentimentos que acompanham o desenvolvimento do ser humano, quanto a forma particularmente musical com a qual estes sentimentos se

expressam. Tais relações concretas entre o conteúdo e a forma de música só podem ser esclarecidas mediante uma análise histórica: devemos observar como o conteúdo da música, a vida interior humana, se desenvolveu historicamente e como isso se expressou nas formas musicais existentes. Além disso, do prisma educacional, é necessário que identifiquemos nos processos de transmissão da cultura musical as correlações com este desenvolvimento da música.

Faremos isso no nosso próximo item. Entretanto, é importantíssimo que o leitor perceba que as análises estéticas empreendidas no presente segmento do trabalho são fundamentais para o entendimento desse desenvolvimento histórico do conteúdo e da forma da música e, principalmente, para observar esse desenvolvimento à luz do processo mais amplo realizado por todo gênero humano.

CAPÍTULO 2: MÚSICA E HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE A MÚSICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO HUMANO

2.1. A música e a dialética entre o indivíduo e o gênero humano

A objetivação musical reflete a vida interior do ser humano em cada momento de sua trajetória histórica. Essa historicidade fica evidente se se considera como ponto de partida o ser humano real e vivo, com sua prática social concreta, sua visão de mundo, suas capacidades físicas e mentais, suas potencialidades e sua dinâmica subjetiva, que envolve a cognição e os afetos (emoções e sentimentos). Seria possível que o indivíduo do período medieval produzisse uma música tal qual a de Beethoven? Tal questionamento atenta-nos para o fato de que, muito embora o desenvolvimento da objetivação musical tenha ocorrido por seus meios específicos, isto é, sob sua própria lógica, este processo não está separado do movimento geral da história humana, e que, quem está por trás dos desdobramentos históricos da música é o indivíduo concretamente existente e historicamente localizado, com toda sua riqueza de elementos subjetivos a serem considerados.

Essa perspectiva analítica centrada no indivíduo como um ser histórico sociocultural é particularmente adequada quando tratamos de qualquer reflexo artístico da realidade, uma vez que, como reflexo antropomórfico, toda objetivação artística tem no indivíduo o centro organizador do reflexo estético, tanto do ponto de vista da composição da obra quanto de sua recepção. A individualidade do ser humano, seu ser-*assim único*, é, portanto, um dos principais fatores determinantes da análise estética. Isso se mostra ainda mais decisivo no caso da música. Uma vez que a objetivação musical é fundamentada especificamente no reflexo da vida interior do ser humano, seus sentimentos e suas emoções, pode-se dizer que o conteúdo da música está intimamente relacionado com as peculiaridades do indivíduo que sente determinado afeto, ou seja, pode-se dizer que está diretamente ligada à individualidade humana. Mas para entendermos dialeticamente a importância da individualidade no desenvolvimento histórico da objetivação musical, primeiro precisamos compreender as contradições presentes quando analisamos as relações entre o indivíduo e o gênero humano. De acordo com Marx (2004, p. 171):

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo *é o ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela ainda não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – *é*, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*.

A primeira coisa a se destacar quando discutimos a questão da individualidade humana da perspectiva do marxismo é a sua relação dialética com aquilo que não é unicamente individual, ou seja, aqueles elementos que correspondem à sociedade. Para o materialismo histórico-dialético, indivíduo e sociedade não podem ser compreendidos como coisas separadas uma da outra, e isso não quer dizer somente que o indivíduo participa da sociedade ou que está ligado a ela, mas sim que ele *é* o próprio ser da sociedade, a manifestação concreta da existência social. O marxismo, como uma filosofia materialista, exclui qualquer possibilidade de apreendermos a sociedade como algo puramente abstrato, como um espírito que flutua acima da vida concreta de cada indivíduo. Por outro lado, a filosofia marxista também reconhece a existência de coisas propriamente humanas que vão além dos limites individuais. Mas diferentemente das filosofias idealistas que entendem esse elemento supra individual sublimando-o em algo com feições místicas – e acabam, por isso, excluindo de sua análise o próprio indivíduo concreto e existente – o marxismo parte do movimento dialético entre o indivíduo e a história social, identificando a existência objetiva e material da sociedade. A sociedade existe objetivamente precisamente nas objetivações humanas, as quais medeiam as relações entre os indivíduos.

Tomar a concepção de indivíduo em relação dialética com a sociedade implica considerar que uma pessoa nunca deixa de participar da dinâmica da prática social; que seu cotidiano, mesmo que aparentemente isolado e deslocado do contato com outras pessoas, ou, nas palavras de Marx, mesmo que sua vida não seja uma “forma imediata de uma manifestação comunitária”, sua prática é intrinsecamente social. Isso ocorre pelo princípio básico de que toda a atividade humana não é uma relação direta entre ser humano e natureza, mas sim uma atividade mediada pela experiência humana acumulada em suas objetivações. Entretanto, considerar que “a vida individual e a vida genérica do homem não são diversas” não significa dizer que todas as relações entre o indivíduo e o gênero humano sejam iguais. Cada indivíduo possui sua singularidade

historicamente determinada, um “modo de existência individual”. Tais elementos singulares determinam diferentes níveis de aproximação ou isolamento perante o gênero humano, tornando sua vida cotidiana um “modo mais particular”¹⁸ ou mais universal da vida genérica”.

Essa ideia de que existam diferenças nas diversas formas de relação do indivíduo com o gênero humano é precisamente o tema que discutiremos ao longo deste item do trabalho, bem como o papel da música como mediadora desta relação. Observaremos este tema de duas maneiras: primeiro, do ponto de vista histórico do desenvolvimento da individualidade e das transformações da vida interior do indivíduo; segundo, dos diferentes níveis de relação entre o indivíduo e o gênero humano mediados pelas objetivações.

2.1.1. Transformações da individualidade e do mundo afetivo humano

Quanto menos desenvolvidas as relações entre os seres humanos, menos possibilidades existem de individualização. Para o senso comum e para certas concepções do ser humano, pode parecer um paradoxo aquilo que é perfeitamente claro e coerente na concepção marxista: o ser humano só se individualiza e só conquista sua liberdade por meio do desenvolvimento das relações sociais e da realidade humana objetivada. A individualização e a socialização são duas faces de um mesmo processo (DUARTE, 2013, p. 171).

Este processo de progressiva ampliação de uma gama de relações humanas, ao mesmo tempo coincide – no que diz respeito a tendência geral da história humana – com um processo de crescimento da autonomia do homem em relação ao seu ambiente imediato e grupo social, com o desenvolvimento da subjetividade humana com base em sua autonomia, em suma: com o surgimento da *individualidade*. (...) Seres humanos tornam-se indivíduos, no sentido real da palavra, somente em um processo histórico de crescimento dos contatos sociais – em primeiro lugar através do avanço da troca – que dissolve essas comunidades que apareciam como *pré-condições naturais* de vida dos indivíduos, isto é, como algo definido e imutável. A universalização e individualização do homem constituem, nesse sentido, um processo unitário (...) (MÁRKUS, 2015, pp. 66-67, *grifos no original*).

¹⁸ Como já destacado anteriormente em Lukács, neste trecho Marx também utiliza o termo “particular” em um sentido próximo de “singular”, da pessoa em sua singularidade individual. Em momento oportuno, discutiremos algumas questões pertinentes à tradução de “particularidade” para o português, que ora tende à ideia da singularidade da vida pessoal do indivíduo e ora é tomada propriamente pelo que entendemos neste trabalho como a categoria de “particularidade”. Em outras áreas de estudo normalmente esta diferença não gera grandes problemas analíticos. Mas no caso de um trabalho cujo objeto de estudo seja a arte ela se torna vital para a compreensão textual, uma vez que, como vimos, a categoria de particularidade é o centro de todo o processo de análise.

Para entendermos dialeticamente o processo histórico de desenvolvimento do indivíduo e de sua vida interior precisamos partir da ideia de que esse processo não está separado do desenvolvimento do gênero humano. A autonomia do indivíduo perante a sociedade, ou seja, sua individualidade, sua singularidade como um ser individual, não está dada desde o ponto de partida da prática social. Não se pode confundir indivíduo e individualidade: mesmo que desde o início da prática social existam empiricamente pessoas individuais agindo de forma relacional com outras pessoas, a individualidade humana é uma conquista histórica da humanidade, um resultado do desenvolvimento histórico da atividade humana. O indivíduo vai se transformando em um ser progressivamente mais autônomo a partir do desenvolvimento da própria sociedade.

Quanto mais voltamos na história, mais percebemos que o ser humano individual estava diretamente ligado aos processos internos da comunidade à qual pertencia. Sua alimentação, seus costumes e mesmo seu sistema de crenças estavam completamente circunscritos aos limites do coletivo imediatamente dado ao seu entorno. Sua vida pessoal praticamente não se diferenciava da vida da comunidade, bem como a comunidade determinava os elementos principais da sua individualidade. Na medida em que os diferentes grupos sociais vão entrando em contato uns com os outros aumentam as relações de troca entre eles. Na verdade, o que ocorre é que aquilo que era uma necessidade restrita a determinado coletivo passa a ser também uma necessidade de outro coletivo. Nos termos utilizados no marxismo, dizemos que aquilo que tinha um *valor de uso* para uma comunidade passa também a ter um valor de uso para a outra; nasce assim uma nova forma do valor: o *valor de troca* (MARX, 2013). É desse contato e da troca da produção entre comunidades locais que cada vez mais vai se originando um processo de universalização da vida humana – algo já pressuposto pelo trabalho –; um processo de quebra das barreiras que isolavam geograficamente e culturalmente um coletivo do outro, de ultrapassagem de todos os limites imediatos impostos pelas condições locais para uma incessante ampliação das possibilidades objetivas e subjetivas da existência humana.

Esse processo de universalização da vida significa também que cada vez mais o indivíduo deixou de estar reduzido aos limites imediatos da sua comunidade. Cada vez mais aquilo que era um elemento da *sua* comunidade que permeava e regulava a *sua* vida se dissolve, dando lugar a formas progressivamente mais amplas de interação social. Em consequência disso, o indivíduo vai se tornando mais autônomo em face das

condições sociais puramente locais anteriormente dadas. Por meio de um longo processo histórico o indivíduo vai se transformando em algo distinto do seu entorno social imediato, algo único e singular, que se vê em face da sociedade como uma coisa diferente dela.

Tal distinção entre indivíduo e sociedade, entretanto, não se realizava plenamente nas formas sociais anteriores ao capitalismo. Nas sociedades pré-capitalistas o indivíduo e a comunidade na qual ele estava imediatamente inserido se confundiam; um ligava-se intimamente ao outro, e os traços da individualidade eram completamente permeados pelas características singulares da comunidade. Como nos explica Duarte, baseando-se nos *Grundrisse*, de Marx:

Nesse primeiro estágio do desenvolvimento da individualidade humana, as pessoas relacionam-se com as condições objetivas de vida “como a natureza inorgânica de sua subjetividade”. Isso significa que a individualidade nessas sociedades se desenvolve em unidade imediata e identificação espontânea com as condições “naturais” de existência. Daí que a propriedade da terra seja o “modo de existência objetivo” do indivíduo, “um pressuposto de sua atividade da mesma maneira que sua pele e seus órgãos sensoriais”. Ou seja, nas sociedades pré-capitalistas, a vinculação das pessoas às condições particulares de produção da existência é parte inseparável de sua individualidade. O indivíduo desse estágio histórico não se apresenta na forma abstrata de trabalhador, mas na forma concreta de um indivíduo que é parte de uma comunidade, trabalha com a terra e produz determinados valores de uso. Sua forma de existência individual está, portanto, circunscrita ao âmbito da existência como membro daquela comunidade, a qual, por sua vez, tem como base de sua existência uma determinada forma de propriedade das condições objetivas de trabalho. Em outras palavras, trata-se de uma individualidade presa a circunstâncias particulares. Por esta razão, denomino a individualidade existente nesse estágio de *individualidade concreta particular* (DUARTE, 2013, p. 181).

O chamado primeiro estágio histórico do desenvolvimento da individualidade humana é constituído por todas as sociedades pré-capitalistas. Nestas sociedades, as possibilidades de desenvolvimento da individualidade estavam diretamente ligadas a certas particularidades da comunidade que se expressam em relações de propriedade. O proprietário de terras, por exemplo, gozava de possibilidades de uma formação individual bem diferente da do ferreiro; já este ferreiro era comumente filho de outro ferreiro, e seu filho viria também a trabalhar na forja. Em outras palavras, as condições objetivas de vida de cada indivíduo, determinadas pela apropriação privada da terra e dos instrumentos de trabalho, eram como elementos orgânicos do seu ser individual, como traços essenciais que constituem sua individualidade da mesma maneira que suas

peculiaridades biológicas. O ser humano como indivíduo existia somente na medida em que confirmava as relações de propriedade da sua comunidade, ou os limites de sua individualidade eram completamente determinados pelas condições objetivas de vida peculiares ao grupo social no qual estava imediatamente inserido.

Esse modelo de relação entre o indivíduo e a sociedade ocorria devido à fase de desenvolvimento das forças produtivas. As comunidades ainda eram relativamente separadas umas das outras, tanto do ponto de vista da base material do sistema de trocas de produtos, quanto da superestrutura que se instaura a partir dessas relações de trocas. Cada comunidade tinha sua produção (em sua maioria, de subsistência), suas leis e seus traços culturais, como um sistema social relativamente fechado em si mesmo. Outro modo de dizer a mesma coisa é que a maioria da produção de uma comunidade pré-capitalista era voltada ao valor de uso interno de seus produtos, sendo o valor de troca uma mera consequência, um excedente do processo interno de produção. Cabia ao indivíduo desse estágio do desenvolvimento humano ser parte orgânica desse processo produtivo, sendo que a sua individualidade se dilui em meio às particularidades das relações de produção de cada comunidade – deriva daí, por exemplo, o fato de que vários sobrenomes tenham se originado a partir de respectivas atividades de trabalho, como “Ferreiro”. O papel social desse indivíduo era ser um membro específico daquela comunidade, isto é, que exercia uma atividade específica no sistema interno de produção, ou, nas palavras de Duarte, “uma individualidade presa a circunstâncias particulares”.

Mas embora consideremos que a individualidade nas sociedades pré-capitalistas fosse restrita às condições particulares de existência de cada indivíduo, devemos também perceber que a condição individual se manifestava de forma concreta. O sobrenome “Ferreiro” não somente identificava uma família, mas também a atividade social realizada por ela, bem como o círculo imediato de vida de seus integrantes. Isso quer dizer que o exercício de seu trabalho era uma fusão concreta e imediata da identidade individual dos membros internos da família “Ferreiro” à participação desses indivíduos nas relações de produção da sociedade. Em suma, nas sociedades pré-capitalistas, mesmo que os traços singulares de um indivíduo estivessem determinados pelas peculiaridades de sua atividade na comunidade, pode-se dizer que essa relação particular entre a individualidade e a comunidade imediatamente dada existia concretamente na atividade do trabalhador. Desta forma, a individualidade pré-capitalista pode ser considerada uma *individualidade concreta particular*, uma vez que

é determinada pelos limites objetivos e subjetivos particulares à dada comunidade, mas também se manifesta de forma concreta na vida do indivíduo.

Com as mudanças no modo de produção da vida humana, mudam-se também as relações entre indivíduo e gênero humano. O advento do capitalismo significa uma nova fase no processo geral de reprodução da humanidade; um novo modo de produção, uma nova totalidade de relações sociais que obedecem a uma lógica diferente daquela encontrada no escravismo e no feudalismo. Como dissemos há pouco, nos sistemas produtivos anteriores ao capitalismo o nível do desenvolvimento das forças produtivas restringiam a produção aos limites locais, ou seja, uma produção centrada nos valores de uso de um determinado grupo social. Na medida em que as relações de troca entre as comunidades vão se intensificando, os valores de troca dos produtos vão se equivalendo, a ponto de se materializar em uma forma concreta na realidade: o dinheiro é a forma do valor de troca de um produto, valor esse que também é estabelecido a partir das necessidades desse produto na sociedade, isto é, seu valor de uso. Em outras palavras, nesse processo de um gradativo aumento da produção de subsistência e, conseqüentemente, do aumento da troca dessa produção, cada vez mais a importância das peculiaridades de cada um dos produtos vai desaparecendo, até se constituírem em um valor abstrato em comum. Como nos explica Marx (2013, p. 60):

Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor de uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor de uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato.

Neste trecho, Marx analisa o caráter abstrato dos produtos do trabalho e da atividade de produção existente no valor de troca das mercadorias. Esse caráter abstrato provém do fato de que no valor de troca diluem-se todos os aspectos particulares de um produto, isto é, tudo o que ele é empiricamente (mesa, casa, fio), bem como a utilidade específica desses produtos na sociedade. Por outro lado, esse elemento puramente abstrato que é o valor que emerge das relações de troca não pode existir como um “indivíduo vivo” e, portanto, depende também da utilidade desses produtos na

sociedade, do seu valor de uso. Chegamos aqui num ponto essencial para a compreensão da concepção marxista do sistema capitalista: ao passo que nas sociedades pré-capitalistas era o valor de uso dos produtos que determinava o processo produtivo, isto é, sua aplicabilidade no atendimento das necessidades úteis de determinada comunidade, no capitalismo a relação entre os valores de uso e de troca é invertida, e a utilidade prática de cada produto (mesa, casa, fio) torna-se algo secundário. Em outras palavras, nas sociedades pré-capitalistas a produção geral estava prioritariamente voltada para os valores de uso dos produtos, ao passo que no capitalismo a produção está voltada ao valor de troca.

O capitalismo é o sistema de produção onde o que importa não é o produto em si, mas sim o valor de troca estabelecido por este produto. No capitalismo não se produz mesa, casa ou fio, mas sim dinheiro. O dinheiro se transforma em capital quando ele é empregado na obtenção de mais dinheiro por meio da extração de valor excedente do trabalho (*mais valor* ou *mais valia*). Sociedade capitalista é a sociedade comandada pela dinâmica reprodutiva do capital.

Resulta, assim, que no sistema capitalista não encontramos somente o produto em seu caráter abstrato (valor de troca), mas também a atividade do marceneiro, do pedreiro e do fiandeiro passam a se equivaler como um trabalho humano em abstrato. Naturalmente, essas novas condições de vida social acabam refletindo no processo de formação da individualidade humana. De acordo com Duarte (2013, p. 190),

A unidade imediata, que existia entre os indivíduos e as condições objetivas na vida comunitária voltada à produção de valores de uso, é dissolvida, fazendo com que o indivíduo tenha de se relacionar com as condições de produção, mediado pelo valor de troca de sua força de trabalho. Por isso, essa é uma relação abstrata. A universalidade das relações humanas é criada, no capitalismo, pela forma abstrata de universalidade do mercado, de equivalência entre valores de troca, numa palavra, pela forma da universalidade do dinheiro como mediação social. Ao passo que nas comunidades produtoras de valores de uso o indivíduo se objetivava por meio de seu trabalho em um âmbito limitado (particular), no capitalismo, o indivíduo se objetiva de forma universal, pois o produto do seu trabalho possui intrinsecamente a universalidade do valor de troca, a universalidade do dinheiro.

Tudo se transforma, nas palavras de Marx (2013), nessa “objetividade fantasmagórica”, que não contém qualquer “átomo de matéria natural”. Tudo se transforma nessa objetividade abstrata e puramente social que é o valor.

O capitalismo se constitui como a primeira forma efetivamente universal de produção humana, ou nas palavras de Duarte (2013, p. 186), “a primeira sociedade

puramente social da história, porque nela os indivíduos não formam uma unidade imediata e natural com as condições de existência”. Nesse modo de produção as relações particulares entre a atividade de trabalho de um indivíduo e a sua comunidade são substituídas por relações universais, na qual o indivíduo se relaciona não mais com a sua comunidade local e sim com toda a sociedade, mediado pelo valor de troca inerente à sua força de trabalho. Os produtos do seu trabalho, suas objetivações na realidade, são também universais, uma vez que se relacionam com toda a produção global por meio da universalidade do valor, cujo representante é o dinheiro.

Contudo, esta universalidade que o capitalismo proporciona tanto à atividade do indivíduo quanto ao seu produto não é concreta, mas existe somente como valor de troca universal, ou seja, na forma abstrata do dinheiro. Diferentemente das sociedades anteriores, as relações universais entre os indivíduos *realmente* existem objetivamente na sociedade capitalista, mas só existem em sua forma abstrata de mercado. Nesse sentido, o capitalismo contém uma contradição essencial: por um lado, ele “cria os pressupostos do desenvolvimento da individualidade livre e universal” (DUARTE, *idem*, p. 185), para o pleno desenvolvimento do indivíduo, na medida em que universaliza sua objetivação; por outro lado, tais pressupostos não podem se efetivar mais do que abstratamente no interior da sociedade capitalista, sob a forma abstrata de universalidade que é o dinheiro e o mercado, e não em uma relação concreta presente na vida de cada indivíduo. Sua individualidade é, portanto, uma *individualidade abstrata universal*.

A individualidade no capitalismo se caracteriza por uma autonomia do indivíduo perante a sociedade nunca antes encontrada na história da humanidade. O indivíduo se vê como algo distinto da sociedade exatamente porque a sociedade está objetivamente contraposta a ele na forma de mercado, diferentemente das sociedades pré-capitalistas onde sua comunidade imediatamente dada penetrava de forma orgânica em todas as dimensões da sua individualidade. Porém, dado que essa autonomia só se efetiva por meio do caráter abstrato dos valores de troca, as relações concretas de liberdade do indivíduo perante a sociedade são relativas, isto é, podem existir ou não concretamente na vida das pessoas. Do ponto de vista do mercado e de toda sua superestrutura legal o indivíduo é um ser autônomo e livre para vender sua força de trabalho (sua atividade; seu tempo de vida) para a sociedade. Mas essa liberdade só se efetiva abstratamente nas leis reguladoras do mercado, uma liberdade que se limita a uma negociação mediada por dinheiro. Na realidade concreta o indivíduo não é livre para negociar sua força de

trabalho porque a sociedade possui diferentes graus de apropriação dos meios de produção, ou, em outras palavras, a sociedade é formada por diferentes classes sociais. Tais relações de propriedade influenciam na negociação da compra ou venda da força de trabalho, limitando a liberdade de negociação do indivíduo na venda de sua atividade e determinando o grau de autonomia, de liberdade e de universalidade da sua individualidade.

A individualidade no capitalismo é, portanto, contraditória. Por um lado, as condições universais proporcionadas pelo capitalismo ampliam os limites do indivíduo para além daquele círculo social com o qual se relacionava imediatamente em outras fases da história humana. O indivíduo se vê capaz de expandir sua individualidade universalmente, de se tornar algo a mais do que aquilo que lhe é determinado pela vida imediata, de ser universalmente livre. Por outro lado, uma vez que essa individualidade universal só se efetiva abstratamente por meio do dinheiro e do mercado, o indivíduo se depara com os limites concretos dessa universalidade, limites esses que fundamentam o próprio sistema produtivo.

Essa dupla condição do indivíduo na sociedade capitalista é refletida nas suas produções artísticas. De fato, ao tratarmos do indivíduo no sistema capitalista não estamos reduzindo-o a mera negociação de sua força de trabalho, mas sim demonstrando que é precisamente esta dinâmica social a base concreta de toda a sua individualidade, o processo real que baliza a sua formação como indivíduo, o que abrange toda a sua existência, objetiva e subjetivamente. Quais os sentimentos e emoções proporcionados por essa relação contraditória entre o indivíduo e a sociedade no capitalismo? Tal qual mudaram as relações de trabalho no capitalismo, mudou também a vida interior do ser humano? Com base nos estudos que desenvolvemos até o momento em nossa investigação vemos que estas questões, apesar de serem bastante amplas, expressam justamente aqueles problemas encontrados nas formas artísticas posteriores ao advento do sistema capitalista de produção. A objetivação artística reflete essa condição humana fazendo-nos sentir esse processo contraditório.

Lukács (1967b, pp. 55-56) analisa a obra *Dom Quixote* (1998) de Miguel de Cervantes, como uma das grandes sínteses artísticas das problemáticas da individualidade.

A novidade deste romance, do ponto de vista da literatura universal, é que nele se opõe pela primeira vez, com uma autonomia hostil, a interioridade humana ao mundo externo. Sem dúvida, antes da aparição de Dom Quixote, em comparação com a Antiguidade, há um

crescimento constante do poder e a importância da interioridade humana; assim ocorre desde Dante até Ariosto. Mas até Cervantes o que estava aumentando era apenas o peso específico da interioridade humana no âmbito de um contexto inquebrável do homem e do mundo circundante. A novidade revolucionária de Cervantes é que sua personagem constrói em seu interior um “mundo” inteiro e o opõe de forma combativa ao mundo externo: após cada inevitável derrota factual, Dom Quixote consegue inserir o vitorioso inimigo no mundo interior por ele criado, fazer dele um elemento da própria interioridade firmemente articulado. É claro que a luta termina com a catástrofe do Cavaleiro da Triste Figura, que ao final abandona o seu “sistema insensato” e se submete como um homem normal à realidade normal. Mas não se esqueça daquela melancolia, daquele comovido lamento catártico com o qual o leitor é obrigado a registrar a “cura” do herói. Sem dúvida, a permanência na mera interioridade é, em si mesmo e, em última instância, a psicologia da loucura. Mas a tragicomédia de Dom Quixote é tão profunda porque nela a razão e a falta de razão da interioridade são medidas e pesadas com total precisão: se a negação do novo mundo, aniquilador da cavalaria por parte do herói cervantino, não estivesse – apesar de toda insanidade – profundamente justificada, a humanidade não estaria obrigada a preservar como uma herança inalienável, no caminho da sua renovação, a falta de fé de Dom Quixote na justificação do novo mundo, e Dom Quixote seria simplesmente um louco. Mas, tal como são as coisas, Dom Quixote incorpora a justificativa de certas formas de interioridade em frente ao curso histórico simples e externo.

A primeira edição de Dom Quixote foi lançada em 1605, em Madrid. Embora nesta época as relações de produção propriamente capitalistas ainda estivessem muito incipientes, para Lukács, Cervantes foi capaz de captar com precisão a condição do indivíduo perante as novas instituições sociais. Nas palavras do filósofo húngaro, “é original o artista que consegue captar em seu justo conteúdo, em sua justa direção e em suas justas proporções, o que surge de substancialmente novo em sua época” (LUKÁCS, 1968, p. 207).

Esse novo conteúdo refletido por meio da personagem Dom Quixote é exatamente essa autonomia do indivíduo perante sua vida, uma individualidade que se vê tão livre e independente dos seus limites objetivos que acaba por se contrapor completamente ao mundo externo, a ponto de beirar a insanidade. Na síntese artística oferecida pelo Cavaleiro da Triste Figura se equilibram todas as contradições da transformação da individualidade do ser humano, todos os sentimentos e emoções que envolvem a transformação de um indivíduo que deixa de estar imediatamente ligado às tradições medievais locais (individualidade concreta particular), permitindo-nos *sentir* toda essa nova condição moderna da individualidade.

Dom Quixote é, basicamente, uma personagem que cria um “mundo” interior para se contrapor ao mundo externo. Essa interioridade extremamente autônoma em face do mundo exterior permite que ele viva a sua individualidade nos mesmos moldes de um passado que já ficou para trás. Por outro lado – e daí a riqueza contraditória desse romance –, Quixote só é capaz de criar este “mundo” interior dada a autonomia do indivíduo proporcionada pelas novas condições sociais. O fato de que essa interioridade seja levada até as últimas consequências pela personagem insere a dramaticidade necessária para a composição literária, que culmina na “derrota” definitiva de Quixote para o mundo externo e na “cura” de sua loucura. Mas essa resignação da individualidade aos limites concretos da vida não se realiza sem um espírito trágico da derrota de nosso herói. Para o leitor de Dom Quixote, a derrota do herói significa também a sua derrota, a renúncia da universalidade e da liberdade do indivíduo perante as condições objetivas da realidade, que impedem que tal universalidade e liberdade sejam plenamente efetivadas. É por este motivo que, ao ler o referido romance, sentimos toda a contradição subjetiva da condição existencial do indivíduo moderno, pois ela é também a *nossa* contradição; caso assim não fosse, nas palavras de Lukács acima citadas, “a humanidade não estaria obrigada a preservar como uma herança inalienável, no caminho da sua renovação, a falta de fé de Dom Quixote na justificação do novo mundo”.

Não é nossa intenção aqui realizar uma análise literária de Dom Quixote. Somente tomamos esta obra para exemplificar o movimento de transição entre dois estágios do processo de desenvolvimento da individualidade e do gênero humano, como esse processo transforma também as dimensões mais interiores do indivíduo e como uma objetivação artística é capaz de refletir com profundidade as contradições presentes nele. Entendidos esses estágios, passemos agora para o segundo eixo da análise das formas mais singulares ou mais universais da existência individual que anunciamos anteriormente: os diferentes níveis de relação entre o indivíduo e o gênero humano mediados pelas objetivações.

2.1.2. O caráter contraditório da música na sociedade capitalista: humanização e alienação

Partamos do estabelecimento das diferenças entre as categorias de gênero humano e sociedade, algo essencial para o entendimento das contradições discutidas neste trabalho:

A relação entre indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas, nas quais cada ser humano está inserido. A genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior a sua socialidade. Por que, então, a utilização da categoria de gênero humano na análise da formação do indivíduo, isto é, por que não analisar a formação simplesmente com uma relação entre indivíduo e sociedade? Porque, embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua plena objetivação como ser genérico. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história da luta de classes, fazendo com que a vida da maior parte da humanidade se efetive dentro de limites muito aquém do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 111).

A genericidade do ser humano se manifesta na realidade concreta por meio das diversas formas de organização social nas quais o indivíduo está inserido, as quais podem variar desde âmbitos de convivência mais restritos, como uma comunidade local, até círculos sociais de maior amplitude, como um país ou determinada classe social. Consequentemente, por um lado, é por meio de sua sociedade que o indivíduo faz parte do gênero humano, por outro lado, isso quer dizer também que essas várias formas de organização social proporcionam diferentes níveis de relações entre o indivíduo e o gênero humano. Daí a importância de diferenciarmos gênero humano de sociedade, pois não necessariamente a inserção em determinado círculo social significa uma relação do indivíduo com o gênero humano, ou, nas palavras de Duarte, “a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua plena objetivação como ser genérico”. Isso implica uma importante contradição dialética: o indivíduo pode afirmar sua relação com o gênero humano negando a estrutura social na qual está inserido, bem como pode negar sua genericidade ao afirmar essa estrutura social.

Essa diferença qualitativa entre as relações do indivíduo com o gênero humano e com sua sociedade ocorre porque “o indivíduo nunca se relaciona imediatamente com a totalidade do gênero humano, pois essa relação é sempre mediatizada pelas

circunstâncias sócio-históricas concretas nas quais ele vive” (DUARTE, *idem*, p. 112). Em outros termos, o indivíduo sempre se relaciona com o gênero humano por meio de suas objetivações – na verdade, mais correto seria pensar que o gênero humano possui sua existência objetiva nas objetivações dos seres humanos –; tais objetivações, por sua vez, possuem uma historicidade. Ocorre que a trajetória do desenvolvimento da humanidade é contraditória e, muito embora tenha criado possibilidades de uma vida humana universal e livre para todas as pessoas, esse movimento de universalização se deu pela exploração do ser humano sobre ele mesmo.

Tomemos a objetivação científica como um exemplo dessa relação contraditória. É bastante evidente o papel da ciência para o desenvolvimento do gênero humano, para a ampliação dos limites da vida, tanto em seu sentido mais genérico quanto individualmente. Entretanto, admitir que atividade científica foi de suma importância para essa universalização da vida não significa negar que a ciência seja usada para o aumento da exploração humana. O maquinário, por exemplo, que pode ser observado de forma positiva como um recurso material que aumenta as potencialidades do ser humano frente os limites da natureza, aparece diariamente na sociedade capitalista como um fator que proporciona a exploração, a mecanização do próprio trabalhador, que se torna um apêndice da máquina, reduzindo as perspectivas da vida humana. Assim, o desenvolvimento da história social se caracteriza pela crescente criação de possibilidades de maior universalidade e liberdade do gênero humano, mesmo que, até o presente momento histórico, esse processo tenha ocorrido por meio da privação de universalidade e liberdade de indivíduos.

Estamos falando aqui da dialética entre a *humanização* e a *alienação* do ser humano. O processo de desenvolvimento do gênero humano ocorreu como uma constante ampliação dos limites de sua existência, uma incessante afirmação da natureza universal de sua atividade. Por isso, pode-se dizer que a história da humanidade é um progressivo processo de humanização, ou seja, um contínuo movimento em que o ser humano faz-se humano ao confirmar os traços essenciais de sua atividade. Como vimos no primeiro capítulo, esse elemento humanizador, esse *voltar-se para si* da atividade humana, parte das próprias características do trabalho. Contudo, constatar que existe um processo de crescente humanização do gênero humano não significa concluir que isso se faça presente na vida de cada indivíduo. Pelo contrário, a história nos mostra que quanto mais se avançou no desenvolvimento do gênero humano, mais esse desenvolvimento

esteve a par da vida individual de cada pessoa. Como esclarece Márkus (2015, p. 115, *grifos no original*):

Mais precisamente, a alienação não é nada além desta discrepância, segundo a qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento dos indivíduos, no qual os aspectos autoformativos e criativos da atividade humana só aparecem no contexto social global, mas não estão presentes nos efeitos da atividade do indivíduo sobre si próprio. Alienação, portanto, nada mais é que *a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana*, no sentido que Marx deu a esses termos.

Há muito na história as relações humanas estão estruturadas por meio de classes sociais, isto é, por meio de diferentes níveis de apropriação privada dos meios de produção. Mas o que significa dizer que os meios de produção são privados? Acima de tudo significa que o trabalho de um indivíduo, sua força produtiva e criativa – em última instância, sua vida – não pertence a ele mesmo. Ela pertence a outra classe de indivíduos, outra classe social, que se apropria da sua atividade para atender às necessidades do processo de produção no qual *os dois* estão inseridos e são agentes. As formas como essa apropriação privada da atividade se legitima nas sociedades são as mais diversas: muitas das sociedades escravocratas e feudais, por exemplo, garantiam o privilégio de uma classe social por meio de uma justificativa religiosa; já no sistema capitalista essa legitimação se dá pela via do direito inalienável da propriedade privada e do “livre” mercado – para o materialismo histórico-dialético, em ambos os casos trata-se tão somente da superestrutura correspondente ao processo de produção material da vida humana. Mas o ponto essencial para a compreensão da chamada luta de classes é perceber que tanto nas sociedades classistas pré-capitalistas quanto no capitalismo a atividade do indivíduo é alienada dele mesmo, ou seja, é separada de sua existência individual. Isso faz com que o poder produtivo e criativo nela contido seja apropriado coletivamente em diversos níveis (classes sociais) que promovem o desenvolvimento do gênero humano, mas que também impedem que essa riqueza produzida retorne como desenvolvimento da sua vida pessoal.

Essa separação entre o desenvolvimento do gênero humano e a existência individual se agrava no capitalismo. Por um lado, o capitalismo é um sistema que supera qualquer outro na produção de riqueza, precisamente porque a essência de sua dinâmica social está no incremento da produção, na ampliação do potencial produtivo humano. Entretanto, por outro lado, esse incessante aumento da capacidade criativa coletiva só pode ocorrer por meio do crescimento da exploração da atividade de

indivíduos. O avanço contínuo da exploração humana acontece porque a forma de trabalho típico da sociedade capitalista é trabalho assalariado, isto é, uma espécie de relação de trabalho onde o trabalhador não recebe em troca de sua atividade o produto de seu trabalho, mas sim uma quantidade de dinheiro, a qual não é equivalente à quantidade de trabalho executado na produção. O dinheiro transforma em algo abstrato todas as relações concretas entre produtor e produto, justamente por ser o valor de troca que medeia essas relações. Esse caráter abstrato inerente ao trabalho assalariado permite que a atividade do indivíduo seja explorada em limites extremos, pois ela se transforma tão somente em uma relação numérica estabelecida entre o patrão e o empregado. Como já observamos acima, a negociação dos valores dessa relação numérica não é isenta das condições sociais nas quais se encontram ambos os negociadores, levando a que, de um lado, ocorra um aumento contínuo da concentração da riqueza produzida, e, de outro, um crescimento continuado da exploração do trabalhador. Em outras palavras, um aumento da alienação do trabalho, da apropriação privada da atividade do indivíduo, e, conseqüentemente, da desigualdade entre as classes sociais.

Foge dos limites deste estudo uma análise detalhada das formas como a alienação do trabalho se estrutura na sociedade capitalista. Apenas abordamos rapidamente este tema para demonstrar que a relação entre humanização e alienação é histórica, e se transforma com base nos sistemas de produção da vida humana. Contudo, é necessário ressaltar mais uma vez o caráter contraditório dessa relação. O capitalismo não é somente o sistema produtivo onde a exploração da atividade humana pode crescer exponencialmente, mas, precisamente dado essa característica, é também o modo de produção que é capaz de criar a maior quantidade de riqueza, tanto em sua amplitude extensiva quanto intensiva. O capitalismo levou a humanidade a ultrapassar todas as fronteiras objetivas e subjetivas, gerando as *possibilidades* reais de uma plena universalização e liberdade do ser humano. Em suma, o sistema capitalista é modo de organização social que mais produziu possibilidades de humanização, mesmo que para isso a alienação do indivíduo perante essa riqueza humana também ocorra de uma forma extrema.

Em diversas passagens de seus textos, Marx destacou essa contradição entre a humanização e a alienação no capitalismo. Para o autor, o sistema capitalista representava um passo à frente na história humana. Esse posicionamento difere daqueles nos quais o capitalismo é entendido como um retrocesso no processo de desenvolvimento da humanidade. De fato, essas concepções têm sua justificativa

objetiva, pois, uma vez que tal desenvolvimento ocorre por meio do aumento da alienação, o capitalismo parece ser um passo para trás. Mas essa conclusão é demasiadamente unilateral, isto é, não apreende a trajetória do gênero humano como um movimento contraditório e acaba por entender a sociedade capitalista somente em sua dimensão alienadora. No excerto a seguir, o filósofo alemão contrapõe os limites da humanização e da alienação tanto nas sociedades pré-capitalistas quanto no capitalismo, apontando o caráter mais desenvolvido do último:

Desse modo, a antiga visão, em que o ser humano aparece sempre como a finalidade da produção, por estreita que seja sua determinação nacional, religiosa, ou política, mostra-se bem superior ao mundo moderno, em que a produção aparece como finalidade do ser humano e a riqueza, como finalidade da produção. De fato, porém, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerados pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão] a elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo [sic], i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão *predeterminado*? [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade? Em que não procura permanecer como alguma coisa que deveio, mas é no movimento absoluto do devir? Na economia burguesa – e na época de produção que lhe corresponde – essa exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento; essa objetivação universal, como estranhamento total¹⁹; e a desintegração de todas as finalidades unilaterais determinadas, como sacrifício no fim em si mesmo a um

¹⁹ Os termos “exteriorização” e “estranhamento” são objetos de inúmeras confusões na teoria marxista. As razões dessas confusões surgem da identificação entre as concepções de exteriorização e objetivação. Como vimos, uma das especificidades da atividade humana é a sua capacidade de se objetivar na realidade, isto é, de tornar objetiva a essência humana. Nesse sentido, poderia se considerar que há um processo de exteriorização dessa essência. Contudo, como nos mostram Duarte e Saviani (2012, pp. 23-24), na análise marxiana, “a palavra exteriorização (*Entäusserung*) não deve ser confundida com objetivação (*Vergegenständlichung*). Exteriorização significa, nesse contexto, que o produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, torna-se algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu”. Ou seja, o termo “exteriorização” na obra marxiana está ligado à ideia de alienação, do distanciamento entre o indivíduo e os produtos de sua atividade, distanciamento este que Marx chama de “estranhamento”. Assim, o grande problema na identificação direta entre exteriorização e objetivação está na possibilidade, não condizente com a análise de Marx, de considerar que a alienação faça parte da essência humana, e não como um traço do nosso sistema produtivo. Percebe-se, desta forma, que na citação acima Marx não está utilizando as palavras “exteriorização” e “estranhamento” como sinônimos de objetivação, mas sim como a condição histórica da atividade humana no capitalismo. Sobre as diferenças entre exteriorização, estranhamento – como sinônimos de alienação – e a categoria objetivação recomendamos também a exposição de Duarte (2013, pp. 70-72), bem como o prefácio autocrítico redigido por Lukács em 1967 ao seu livro *História e Consciência de Classe*, escrito muito tempo antes, no qual o filósofo aponta neste problema conceitual um dos limites de sua própria obra (LUKÁCS, 2003).

fim totalmente exterior. Por essa razão, o pueril mundo antigo, por um lado, aparece como o mais elevado. Por outro, ele o é em tudo que se busque a forma, a figura acabada e limitação dada. O mundo antigo representa a satisfação de um ponto de vista tacanho; ao passo que o mundo moderno causa insatisfação, ou, quando se mostra satisfeito consigo mesmo, é *vulgar* (MARX, 2011a, pp. 399-400, *grifos no original*).

A longa citação demonstra toda capacidade dialética do autor em compreender e expressar o caráter contraditório do desenvolvimento histórico do ser humano. Essa contradição entre a humanização e a alienação encontra-se intensificada no modo capitalista de produção. Retomemos, por exemplo, a discussão sobre a individualidade antes e depois do advento do capitalismo. Nosso atual sistema produtivo é capaz de produzir a universalidade do indivíduo, algo que representa uma evolução perante os limites de uma vida anteriormente restrita a âmbitos mais particulares, uma evolução no processo de humanização. Porém, uma vez que essa universalidade se efetiva somente nas formas abstratas do dinheiro e do mercado, que são também o fundamento do trabalho alienado no capitalismo, “o pueril mundo antigo” “aparece como o mais elevado”, ou seja, menos alienado. Mas a individualidade que se manifesta de forma concreta nas relações particulares de produção pré-capitalistas só é mais elevada se a entendermos também em um âmbito bem particular e restrito da vida, ou, nas palavras de Marx, “em tudo que se busque a forma, a figura acabada e limitação dada”. A individualidade característica do capitalismo é diferente: ela nunca se mostra “satisfeita” com os limites da condição individual; nela o indivíduo busca incessantemente a sua autonomia na mesma medida em que se vê capaz de tornar sua vida mais universal e livre. Mas, uma vez que as possibilidades criadas para tal universalização e liberdade não necessariamente se concretizam na vida do indivíduo, existe também uma “insatisfação” com as condições alienadoras da sociedade capitalista.

Nosso atual debate, contudo, não está mais tratando do processo de desenvolvimento da individualidade, mas sim dos diversos níveis de relação entre o indivíduo e o gênero humano mediados pelas objetivações, ou da dialética entre os processos de humanização e alienação. Desta forma, pretendemos demonstrar agora que a transformação da individualidade encontra-se na base concreta da contradição entre a humanização e a alienação presente no sistema capitalista – embora essa contradição não se resuma à problemática da individualidade –, e que tal concretude está ligada ao fato de que o indivíduo se relaciona com o gênero humano por meio de suas objetivações. Em outras palavras, nos interessa neste momento perceber como uma

objetivação humana – mais precisamente: a objetivação musical – pode tender à humanização ou à alienação, isto é, em que grau ela aproxima ou separa a existência individual do processo de desenvolvimento do gênero humano.

Lukács (1967b, pp. 78-79) estabelece as relações entre a condição contraditória da individualidade no capitalismo, o reflexo disso na objetivação musical e os efeitos dessa objetivação na vida de uma pessoa:

O homem privado²⁰, o indivíduo como tal, tem uma dupla fisionomia objetiva social, e portanto também como sujeito da música: por um lado, em seu destino se expressa o destino de uma época, a decadência das velhas comunidades de eficácia imediata, mediado pelas quais o indivíduo humano, membro seu, participava da vida da sociedade. Por outro lado, o homem agora privado vive sua vida em uma aparente independência a respeito do destino da generalidade: suas ideias, seus feitos, suas emoções não parecem levantar-se por cima dessa existência privada, nem ultrapassar seu círculo (...).

A liberação do mundo emocional do homem na música, seu desenvolvimento vital ilimitado e consumado tem, portanto, que se manifestar de forma dúplex. Pode liberar todas as emoções, levá-las até suas últimas consequências, nascidas da problemática, cada vez mais profunda e trágica, da vida na sociedade capitalista, e que a vida mesma obstaculiza, inibe, deforma etc., nessa formação, e pode assim fazer vivenciável a esse nível, e precisamente em sua consumação homogeneizada, musicalmente depurada, a profunda, ainda que oculta, vinculação dessas emoções, condenadas ao isolamento, com a vida, com a evolução, com as lutas, as esperanças, o desespero e as perspectivas do gênero humano. Esta é a peculiar catarse, jamais antes presente com tal intensidade, que é capaz de desencadear a música moderna²¹.

Neste excerto, Lukács parte exatamente da contradição da individualidade no sistema capitalista, do caráter duplo da vida individual que formulamos com outras palavras nos parágrafos acima. Compreendendo o indivíduo como um ser concreto, cuja vida exterior e interior não se encontram metafisicamente separadas, vemos que as transformações históricas da individualidade correspondem também ao surgimento de uma nova vida emocional e, conseqüentemente, de uma nova música. Quais os sentimentos e emoções que surgem a partir desse processo de transformação da

²⁰ Segundo Newton Duarte, em reunião de orientação, essa tradução espanhola da *Estética* de Lukács optou, em alguns momentos, pela tradução “homem privado” ou “pessoa privada”, ao invés de homem particular ou pessoa particular, talvez para não gerar confusão com a categoria de particularidade (*Besonderheit*). Entretanto, concordarmos com Duarte que essa tentativa de solução tem seus problemas, pois a expressão “homem privado” pode ser entendida como a pessoa limitada à vida privada, o que não parece corresponder ao que Lukács procurou exprimir. O próprio tradutor para o espanhol mostra ter sentido essa dificuldade pois optou em certos momentos, como mostraremos na próxima citação, pelo uso da expressão “individualidade particular”.

²¹ O que Lukács parece se referir com a expressão “música moderna” são as tendências e gêneros musicais construídos na modernidade, ou seja, típicos do capitalismo.

individualidade? De que forma a vida interior de uma pessoa reflete o caráter contraditório da individualidade no capitalismo? Como isso é refletido na música? Sem dúvida, tais perguntas exigiriam um estudo à parte. Entretanto, essas indagações, por si mesmas, já são suficientes para apreendermos a amplitude da problemática em questão.

A individualidade abstrata universal é uma categoria que abrange o indivíduo em todas as suas dimensões e, conseqüentemente, essa condição contraditória do indivíduo no capitalismo deve se manifestar tanto em sua vida interior como na determinação da objetivação musical. Nas palavras de Lukács, uma vez que essa “dupla fisionomia objetiva social” é o fundamento concreto da música, a objetivação musical no capitalismo também deve se apresentar de uma “forma dúplice”.

Primeiramente, a obra musical emergente das condições de vida no capitalismo é capaz de gerar uma liberação emocional de uma maneira nunca antes realizada nas sociedades que antecederam esse modo de produção. Tal liberação tem seu fundamento no caráter contraditório da vida no capitalismo, nos problemas intrínsecos do nosso sistema produtivo que geram sentimentos e emoções sobre a vida, mas que a vida mesmo impõe obstáculos para uma experiência concreta. Outra maneira de expressarmos essa ideia seria dizer que as condições objetivas de vida do indivíduo no capitalismo moldam a sua interioridade, gerando um mundo afetivo contraditório: na mesma medida em que *sentimos* a universalidade do ser humano como uma possibilidade em nossa vida, nosso próprio cotidiano alienado impede-nos de fruir esses sentimentos e emoções. A objetivação musical é uma das vias pela qual tal fruição pode se realizar.

A elaboração da vida interior humana como conteúdo de uma obra artística de caráter musical permite que a “dupla insatisfação” do indivíduo no capitalismo, ressaltada acima por Marx, seja refletida de uma maneira intensa. O meio homogêneo obtido através da atividade humana sobre os sons possibilita que a obra musical manifeste a condição contraditória da individualidade em suas formas mais plenas, isto é, mais profundamente fundadas com base nos sentimentos e emoções derivados daquela ansiedade na superação de todos os limites da vida que é acompanhada do drama da sua não efetivação. Essa riqueza depende, contudo, da intensidade com a qual essas problemáticas afetivas são elaboradas como conteúdo da obra, bem como do trabalho com os elementos peculiares à música que dão uma forma única a esse conteúdo. A dificuldade neste tema está em perceber que a manipulação do material musical não possui um valor estético por si só, mas sim na sua capacidade de refletir os

problemas afetivos gerados pela vida, mobilizando a plena fruição dessas emoções e sentimentos.

É claro que, para o entendimento das relações concretas entre o conteúdo proveniente da realidade (vida interior humana no capitalismo) e a sua formulação artística-musical, deveríamos estabelecer aqui também uma análise propriamente musical. Deveríamos responder à pergunta: “Como o desenvolvimento histórico da música reflete as transformações da individualidade?”. Poderíamos, assim, aludir à hipótese de que o advento de uma universalidade abstrata do indivíduo tem seu paralelo musical no surgimento da polifonia, em contraposição à concretude particular da vida individual e a música monofônica características do pré-capitalismo²². Da mesma maneira, poderíamos entender o reflexo musical dessas mudanças nos traços da individualidade por meio do estudo da passagem do sistema modal para a hegemonia do tonalismo²³. Porém, tais análises – em última instância, imprescindíveis para o completo entendimento da problemática a qual estamos tratando – fogem do escopo do presente trabalho. Interessa-nos, aqui, entender de que maneira uma obra musical, como uma objetivação artística, medeia as relações entre o indivíduo e o gênero humano.

Voltando à citação de Lukács acima, percebemos que, para o autor, a obra musical no capitalismo possui um caráter humanizador. A liberação de sentimentos e emoções destacada pelo filósofo húngaro não significa outra coisa senão a *apropriação de uma riqueza contida na obra musical*; uma riqueza que se baseia precisamente na intensidade em que a condição contraditória da individualidade no capitalismo, algo que é bem mais amplo que a vida individual (universalidade), é sentida por um indivíduo (singularidade) por intermédio de uma obra (particularidade). Assim, na experiência de uma obra musical rica, o indivíduo pode sentir como algo *seu* toda vivacidade

²² Um dos principais eixos de desenvolvimento da música ocidental corresponde às transformações da música da monofonia à polifonia. De forma bem simplificada, trata-se do desenvolvimento ocidental da técnica composicional, que deixa de estar centrada em uma única linha melódica-temática (voz), para progressivamente trabalhar com duas ou mais vozes que, no entanto, devem preservar sua identidade melódica e rítmica individual. Nesse sentido, o princípio da polifonia foi se desenvolvendo: do significado de uma simples multiplicidade de partes nasce o princípio das partes com igual importância e, conseqüentemente, o princípio do equivalente desenvolvimento composicional dessas partes. Para maior aprofundamento recomendamos o verbete *Polyphony*, no dicionário *Grove Music* (FROBEIUS *et alii*, 2001).

²³ Outro eixo de desenvolvimento da música ocidental é a passagem do modalismo ao tonalismo, intimamente ligado à passagem da monofonia à polifonia. De maneira também bem simplificada, a música modal é aquela que se organiza por meio dos modos, isto é, diferentes padrões de agrupamentos das notas musicais. Já a música tonal é aquela na qual a organização musical ocorre sobre o princípio geral das relações de tensão (dominante) e relaxamento (tônica) que se formam a partir de uma determinada hierarquia das notas musicais que giram em torno de um mesmo centro tonal. Para maior aprofundamento recomendamos o verbete *Tonality*, no dicionário *Grove Music* (HYER, 2001).

contraditória do processo de desenvolvimento do gênero humano. Sendo mais específico: um processo de humanização deste indivíduo, de estabelecimento de uma relação íntima entre a sua vida individual e a riqueza afetiva que acompanha a trajetória do ser humano. O elemento central desse processo de humanização é entendido como *catarse* – tema que discutiremos mais atentamente em nosso terceiro capítulo.

Mas se retomarmos o início das ideias desenvolvidas por Lukács na citação acima veremos que esse potencial humanizador da música produzida no capitalismo trata-se tão somente de um dos modos de manifestação dessa “dupla fisionomia objetiva social” que é típica do indivíduo nesse sistema produtivo. Da mesma maneira em que a música no capitalismo pode proporcionar uma elevação dos nossos sentimentos e emoções individuais e cotidianos a âmbitos mais gerais, mais universais, ou seja, mais próximos da riqueza afetiva derivada das problemáticas do desenvolvimento do gênero humano, ela pode também proporcionar uma falsa vivência dessa universalidade. Vejamos o que Lukács afirma na continuação da citação anterior:

Mas dessa mesma situação social e de seus efeitos sobre a música se segue também a possibilidade de outro tipo contraposto de liberação das emoções. Como o indivíduo privado, em consequência de seu imediato isolamento, se encontra fundido no privado – precisamente desde o ponto de vista do emocional –, o ato de liberação, o desenvolvimento vivencial da vida interior, pode fazer irromper precisamente essa particularidade²⁴. Os sugestivos meios da música, sua concentração do meio homogêneo em uma intensidade para si, podem evocar também uma explicitação, uma liberação da mera particularidade autossuficiente. E assim se produz precisamente o contrário da *catarse*: uma reconciliação, difícil de conseguir em outros casos, da individualidade particular consigo mesma, por meio da sublimação musical formal – e somente formal – do emotivo, por meio de uma eliminação de todo mundo externo perturbador, por meio de uma sugestiva fixação e nivelção das emoções ao nível de uma particularidade baixa ou mediana (LUKÁCS, 1967b, pp. 79-80).

Neste trecho, Lukács aponta o caráter alienador presente na produção musical capitalista. Para o autor, da mesma maneira que a vida no capitalismo originou uma

²⁴ O excerto de Lukács traz uma questão terminológica envolvendo as traduções do termo “particularidade” que pode confundir o leitor. Newton Duarte explica: “Nas edições das obras estéticas de Lukács em português, duas palavras distintas empregadas pelo filósofo para referir-se a conceitos também distintos, são vertidas numa mesma palavra: particularidade. Em Alemão, Lukács emprega *Besonderheit* quando se refere à particularidade como uma qualidade da obra de arte, com uma síntese da singularidade e da universalidade, e emprega *Partikularität* quando se refere à condição do indivíduo limitado às necessidades mais imediatamente voltadas à reprodução de sua singularidade. Assim, quando Lukács se refere ao indivíduo particular, usa a expressão *partikulare Individuum*. Já quando emprega o adjetivo “particular” para se referir à obra de arte, usa o termo *besonder*” (DUARTE *apud* SACCOMANI, 2016, p. 129). Assim, vemos que na citação em questão Lukács usa o termo “particularidade” prioritariamente para referir-se à vida privada do indivíduo, às questões pessoais de sua vida, e não como categoria organizadora do objeto estético.

objetivação artística-musical capaz de promover uma liberação dos sentimentos e emoções não encontrada em outras épocas – o que decorre precisamente da impossibilidade de vivermos tal liberação em nosso cotidiano –, essa mesma base concreta da vida pode gerar um reflexo musical cujo efeito não aproxima o indivíduo das máximas possibilidades afetivas do gênero humano, mas sim o distancia, o aliena. Neste caso, trata-se ainda sim de uma liberação emocional, de uma vivência afetiva proporcionada pela obra musical, porém, uma liberação restrita aos sentimentos e emoções meramente individuais, meramente singulares e limitados à pessoa que vivencia essa obra e, precisamente por isso, pobres em sua conexão com o gênero humano.

Essa problemática nos leva novamente às discussões desenvolvidas no nosso capítulo anterior, quando tratamos das relações entre a singularidade e universalidade, superadas por incorporação na particularidade autônoma que é a obra de arte. Não coincidentemente abordamos ali a necessidade de superação da singularidade na composição de uma obra de arte, tanto do ponto de vista da realidade objetiva imediata que é refletida – lembre-se do exemplo do naturalismo na literatura – quanto da subjetividade imediata do artista que compõe a obra – exemplo de Balzac. Retomando essas ideias podemos perceber que o que Lukács está destacando como o caráter alienador da música no capitalismo não é outra coisa senão essa tendência a não superação da singularidade dos sentimentos e emoções na experiência estética da música. É nesse sentido que o filósofo se refere a “irromper a particularidade” (*Partikularität*). Para ele, a produção musical nas condições capitalistas possui uma tendência em considerar a subjetividade imediata e circunscrita ao âmbito da vida privada de um indivíduo o centro da organização da obra artística e do efeito dessa obra, promovendo, assim, uma falsa elevação desse mundo afetivo meramente singular à condição de particularidade estética (*Besonderheit*). Isso faz com que a experiência estética não seja uma aproximação do indivíduo à riqueza afetiva do gênero humano, mas sim um reencontro, no interior da obra, da vida afetiva meramente singular com ela mesma, ou, nas palavras de Lukács, uma “reconciliação (...) da individualidade particular [*Partikularität*] consigo mesma”. Em suma, o efeito estético alienador da música no capitalismo destacado por Lukács refere-se a uma falsa experiência de que o que está se vivenciando com a música seja a fruição de uma riqueza humana contida na obra, quando, na verdade, trata-se de uma experiência resignada aos afetos de um indivíduo singular.

Mas de que maneira a música do período capitalista pode instituir essa falsa elevação da vida interior do indivíduo à riqueza humana? Para entendermos este fenômeno mais fácil seria pensarmos esta falsa elevação como uma elevação meramente *formal*, isto é, como um movimento de superação da singularidade afetiva que supervaloriza a forma e, precisamente por isso, torna-se rasa em termos de conteúdo. Por isso Lukács aponta o processo de alienação presente na música do capitalismo como uma “sublimação musical formal – e somente formal – do emotivo”. O que o filósofo húngaro quer dizer com isso é que a produção musical do período capitalista possui como uma de suas tendências a inclinação a uma elaboração artística relativamente despreocupada com os problemas concretos da vida interior humana (conteúdo), gerando assim uma obra que não eleva esse conteúdo às máximas possibilidades, mas sim o estagna, na medida em que se atenta somente às problemáticas da forma. Em outro texto, Lukács discute o chamado *formalismo* na arte analisando as contradições das chamadas “revoluções da forma” (LUKÁCS, 1968, pp. 231-232):

Do ponto de vista burguês, sobre o qual falamos, afirma-se que considerações como as nossas não levariam em conta a forma artística e faz-se então apelo, ao contrário, às inovações formais, às “revoluções” no problema da forma. Em oposição, nos é fácil responder que, a nosso ver, toda forma artística é a forma de um conteúdo determinado. Por isso também uma forma real e essencialmente nova só pode ser criada a partir de um conteúdo de ideias substancialmente novo (...). Por trás de cada modificação na forma, ainda que os “revolucionários” do caso possam não tê-lo percebido, esconde-se uma transformação do conteúdo da vida. O importante é ver onde e como os artistas captam este conteúdo da vida: se estudam a fundo as modificações na própria vida e elaboram a fundo o seu novo conteúdo, a fim de procurar e encontrar, portanto, a nova forma adequada ao novo conteúdo, ou se se contentam com os fenômenos imediatos e superficiais da vida e proclamam que uma forma aparentemente adequada a esses fenômenos superficiais é algo “radicalmente novo”. Esta nova forma, por mais pesquisada e rebuscada que possa ser, portanto, é também o reflexo de determinados fenômenos novos da vida, mas de fenômenos meramente superficiais; os “inovadores” captaram apenas um pedaço, uma pequena margem, um fragmento do que é realmente novo, eles o destacaram artificialmente e metafisicamente do passado e da perspectiva do futuro, da verdadeira luta histórico-social entre o velho e o novo: por isto, eles não estão em condições de captar no novo, inclusive no que diz respeito ao aspecto artístico formal, os traços permanentes que indicam realmente o futuro ou que caracterizam profundamente a crise do presente; por isto, sua nova forma “revolucionária” é inteiramente superficial e deforma precisamente o novo, é uma forma que restringe e falsifica a essência do novo.

O formalismo não é uma exclusividade da produção musical no capitalismo, mas sim uma tendência presente em todas as expressões artísticas desse período. Uma das principais manifestações dessa tendência é o surgimento de formas artísticas pretensamente “revolucionárias”. Mas tais transformações dos elementos formais seriam verdadeiramente revolucionárias? Pode ser que sim, na medida em que estes novos elementos expressem artisticamente um novo conteúdo. É nesse sentido que, por exemplo, indagamos acima que os surgimentos da polifonia e da tonalidade possam ser expressões musicais das transformações da vida interior do ser humano no capitalismo. Assim, vemos que um processo revolucionário da forma artística normalmente não é algo que acontece repentinamente, e que a elaboração de uma nova forma depende da profundidade da busca do novo conteúdo emergente da realidade objetiva, a fim de encontrar “a nova forma adequada ao novo conteúdo”, nas palavras de Lukács.

Quando essa busca se contenta com a superficialidade das novas tendências e não se aprofunda na composição estética do reflexo (articulação entre conteúdo e forma), seu trabalho formal pode ser levado falsamente à ideia de “novo”. Como aponta Lukács, tal forma “revolucionária” é *também um reflexo do novo*, mas somente de seus traços mais epidérmicos; uma visão *parcial* do que é o novo, que leva a uma elaboração superficial do conteúdo da obra de arte e, conseqüentemente, da forma desse conteúdo. Daí que, para que tais formas sejam consideradas “revolucionárias”, os artistas acabem por atribuir uma total independência aos seus “novos” elementos formais, alçando-os para fora de qualquer tradição de formas artísticas já instituídas – ou, como dito por Lukács, destacando-os “artificialmente e metafisicamente do passado e da perspectiva do futuro, da verdadeira luta histórico-social entre o velho e o novo”. Não se trata de uma crítica à utilização experimental dos elementos da forma, isto é, à liberdade de experimentação de possibilidades formais – pois não pode haver justificativa para tal posicionamento, o qual tende a uma postura repressora –, mas sim à ideia de que essa experimentação possa ter valor estético por si só.

Portanto, pode-se dizer que o caráter alienador presente em algumas tendências da música no capitalismo está relacionado a uma pretensa autonomia da forma perante a realidade objetiva, à “eliminação de todo mundo externo perturbador”, como apontado por Lukács no trecho anteriormente citado (1967b, pp. 79-80). Em suma: um *fetichismo da forma*.

O fenômeno do fetichismo é originário da religião. Como nos explica Duarte (2012b), “a palavra ‘fetiche’ é usada em português por influência da palavra francesa

fétiche que significa feitiço. Segundo o dicionário *Aurélio*, fetiche significa ‘objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder subnatural e se presta culto’” (p. 1). Porém, o fetichismo, mesmo tendo sido originado pelo pensamento religioso, não se manifesta unicamente no interior das religiões. É nesse sentido que, por exemplo, Marx analisa n’*O Capital* (2013) o fetichismo da mercadoria, isto é, a ideia de que o valor de uma mercadoria seja determinado por uma entidade suprasocial que é o mercado, o qual assume, na ideologia burguesa, feições místicas, e cuja imagem famosa é a da “mão invisível”. Assim, o fetichismo da mercadoria não é um fetiche religioso, mas sim uma inversão ideológica na qual “um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria” (DUARTE, 2012b, p. 10).

Essa breve exposição já é suficiente para nos esclarecer a presente utilização deste conceito em nossa análise. O fenômeno do fetichismo na produção musical corresponde à desvinculação da música da vida real dos seres humanos, da base concreta sob a qual se fundamenta a criação musical em seu conteúdo e forma. Uma das principais maneiras que podemos encontrar o fetichismo na música é através do formalismo, isto é, por meio da perspectiva de que o conteúdo da música não tenha relação com qualquer outra coisa senão com os próprios elementos da forma musical; de que a música possa ser uma forma “pura”, ou de que seu conteúdo emane exclusivamente do trabalho formal com os componentes da música.

Um dos motivos para que isso ocorra deriva da própria natureza da mimese musical, especialmente sensível às problemáticas da forma. Sua peculiaridade estética, a de erigir seu conteúdo a partir da negação do reflexo de qualquer elemento imediatamente encontrado na vida exterior humana, faz com que sua forma pareça completamente desligada da realidade objetiva. Ou seja, a música tem por excelência uma tal distância entre seu conteúdo concreto na realidade objetiva e a sua forma (as notas musicais e os seus princípios de organização), que as tentativas de relacionar conteúdo e forma podem tender ao formalismo, ou seja, a uma supervalorização da forma e uma despreocupação com a elaboração do conteúdo da obra.

Essa tendência formalista da música parece se acentuar no capitalismo. Para compreender melhor a problemática do fetichismo da forma como um dos aspectos do caráter alienador da música no capitalismo tomemos um exemplo: a música concreta, um gênero musical que, em linhas gerais, se define por formatar a obra artística a partir

de sons gravados, sejam eles produzidos pela natureza ou pelos seres humanos²⁵. Pierre Schaeffer, pioneiro da música concreta, teorizou sobre sua criação até chegar à sua célula básica, o conceito que guia a produção da obra neste gênero musical: o *objeto sonoro*. O objeto sonoro pode ser entendido como qualquer fenômeno sonoro em si mesmo, desprovido de qualquer relação com sua fonte emissora ou de possíveis significações; o som como fenômeno isolado e independente e de possível manipulação. Schaeffer (1988, p. 23) define a música concreta a partir de sua comparação com a pintura:

(...) pintura figurativa toma seus modelos do mundo exterior, no visível, enquanto a pintura não figurativa se apoia em valores pictóricos forçosamente abstratos; pelo contrário, a música se elaborou primeiramente sem modelo exterior e só remetia a valores musicais abstratos, e agora se faz concreta, figurativa poderíamos dizer, quando utiliza objetos sonoros extraídos diretamente do mundo exterior de sons naturais e de ruídos.

A primeira coisa a destacarmos neste excerto é a rígida dicotomia entre objetividade e subjetividade presente nas concepções de Schaeffer sobre a música em geral e sobre sua própria produção. Para o compositor, o termo “abstração” parece se referir a algo que se restringe à subjetividade, que existe somente dentro do sujeito e que não tem qualquer relação com a realidade objetiva. Daí, para ele, existir dois grandes períodos da história da música: a fase pré-concreta, que se limita à abstração – sendo que este termo ganha aqui ares extremamente metafísicos, exageradamente subjetivistas – e que não tem qualquer relação com “modelos exteriores”; e a fase concreta, que, contrariamente, está fundada na realidade objetiva. Desta forma, o termo “concreto” sugerido por Pierre Schaeffer se diferencia bastante da maneira como o utilizamos no presente trabalho. Schaeffer considera o “concreto” como semelhante à realidade imediata, a realidade empírica na sua singularidade. Tanto o é que o objeto sonoro é aquele desprovido de qualquer relação externa ao próprio som; é o som em sua singularidade.

Essa concepção do que seja a música tem, contudo, sua justificativa. Se retomarmos as análises empreendidas até o presente momento deste trabalho compreenderemos que a rígida oposição entre subjetividade e objetividade presente na visão de Schaeffer parte justamente da especificidade da mimese musical, que se afasta da responsabilidade de ser “parecida” com a realidade objetiva justamente para se

²⁵ Para maiores informações sobre a música concreta ver o verbete *Electro-acoustic music* do dicionário *Grove Music* (EMMERSON; SMALLEY, 2001).

aproximar dela, isto é, para refletir a vida interior humana. Ora, podemos, então, aplicar a relação inversa, e considerar que quanto mais a música queira se parecer com a realidade objetiva imediata, mais ela se distanciará da realidade, ou melhor, menos refletirá seu conteúdo específico. Eis a contradição estética presente na música concreta: ao pretender refletir a realidade imediatamente dada, ela acaba por se distanciar da essência dessa realidade. Vejamos mais atentamente como se dá esse distanciamento.

A música concreta pretende que o efeito estético de suas obras seja fundamentado em uma experiência “pura” do som, isto é, na experiência do som como ele é em si mesmo, em sua singularidade que precede qualquer ato de significação. Tamanha é essa ênfase à singularidade do som que o material musical típico da música concreta são os sons do ambiente e não as notas musicais e seus princípios de organização, os quais, para Schaeffer, detêm um caráter absolutamente subjetivo – “abstrato”, nas palavras do compositor – e, portanto, já não se enquadram na categoria de objeto sonoro, do som em si mesmo, livre de qualquer filtro subjetivo. Por outro lado, a própria prática artística dos compositores deste gênero mostra o contrário. A música concreta não se limita a gravar um som e reproduzi-lo. Nunca foi a intenção de Schaeffer simplesmente reproduzir o som captado, mas o trabalho composicional na música concreta se define justamente pela manipulação do som gravado. Tanto é que um dos procedimentos típicos de uma composição deste gênero é tentar desvincular o som de sua fonte sonora, como fazer um som de trem não parecer um som de trem. A música concreta parece, assim, cair na mesma encruzilhada que Lukács apontou acerca do naturalismo na literatura – e que destacamos no item anterior deste trabalho. Por um lado, este gênero musical entende que a singularidade do som, o som em si mesmo, deve ser o centro organizador do objeto estético. Por outro lado, o compositor parece intuir – corretamente, do ponto de vista de nossa análise – que a simples reprodução de um som gravado não teria um valor estético, e por isso decide manipulá-lo.

Sendo assim, seria possível falar em “objetos sonoros extraídos diretamente do mundo exterior”? Somente poderíamos responder afirmativamente a esta pergunta se considerássemos que os sons da realidade objetiva imediatamente dada tivessem, por si mesmos, um conteúdo estético, cujo indivíduo, compositor ou ouvinte, bastaria trazer à luz. Lukács critica posicionamentos semelhantes a estes, como os do filósofo Johann Gottfried von Herder (1744-1803):

Herder escreve sobre esse problema em seu *Kalligome*: “Assim, pois, tudo o que soa na natureza é música; têm seus elementos em si, e

necessitam apenas de uma mão que os traga à luz, um ouvido que os ouça, um sentimento que os perceba. Nenhum artista jamais inventou um som ou deu a ele um poder que ele não possuía na natureza e em seu instrumento; mas o descobriu, e obrigou-o com doce força a vir à luz”. A confusão de Herder não se manifesta apenas no fato de que se designa após sua inicial frase paradoxal, mas também que pratica essa retirada sem a menor consciência, sem observar que já existe um salto entre a natureza e um ouvido capaz de ouvir música, um artista que a traga à luz, um instrumento utilizado por esse artista. É o salto constituído pela evolução social com base no trabalho. O fato de que também o som do instrumento é determinado por leis naturais não o distingue de outros produtos de trabalho: a diferença está na finalidade dos efeitos alcançados, e é diferente de qualquer fenômeno natural simples. Deste ponto de vista, e pelo que faz ao conhecimento da natureza específica da música, seus pressupostos, seus meios etc., o mito pindárico está muito acima da posição de Herder (LUKÁCS, 1967b, p. 11, *grifos no original*).

A crítica de Lukács está centrada precisamente no papel da atividade humana na composição e no efeito da obra, no trabalho como fundamento do salto qualitativo entre o som em si mesmo e o som como música. Para o autor, chega a ser um paradoxo a proposição de Herder de que tudo que soe na natureza seja automaticamente musical, mas que também precise de um artista para revelar essa musicalidade. Apesar de Herder não estar se referindo à música concreta – mesmo porque tais escritos datam de cerca de 150 anos antes do surgimento desse gênero musical – os princípios gerais contidos na concepção de música são semelhantes e, por isso, podemos aplicar a mesma crítica de Lukács à corrente musical iniciada por Schaeffer.

A música concreta desconsidera a centralidade da atividade humana desde os primeiros momentos da elaboração da obra, pretendendo identificar diretamente os sons da natureza como objetos estéticos – sem se atentar ao fato de que a própria manipulação desse som já se trata da busca de um salto qualitativo entre o som e a música. O que ocorre, então, é que tanto em Herder quanto em Schaeffer, a atividade humana sobre o som é invertida, ou seja, torna-se uma propriedade do som em si mesmo. Ora, tal inversão é um traço típico de qualquer processo de fetichização, isto é, uma perspectiva que considera aquilo que é resultado do trabalho como algo intrínseco ao objeto. No caso, trata-se da ideia de que o objeto sonoro seja um “indivíduo vivo” que resguarda um conteúdo estético por si mesmo, independentemente da atividade humana. Como nos resume Lukács (2010, p. 25): “partindo da ideia de que a mera cópia da realidade deva ser rejeitada (...) chega a atribuir, no âmbito da teoria e da prática da arte, uma independência absoluta das formas artísticas”.

No intuito de superar o que considera um modelo plenamente “abstrato” da música pré-concreta, Pierre Schaeffer acaba por tornar o conteúdo da sua própria obra algo abstrato – sem aspas. Por não partir de uma perspectiva dialética entre objetividade e subjetividade, Schaeffer possui uma visão formalista da música pré-concreta, entendendo que seu conteúdo emane completamente do interior do trabalho com os “valores abstratos” intrínsecos aos elementos estruturais da música. Ele não percebe que estes elementos não são plenamente formais, e que são a forma musical historicamente constituída de um determinado conteúdo da realidade objetiva; que as notas musicais e seus princípios de organização não têm qualquer valor por si mesmos, mas sim na medida em que refletem certos aspectos da vida interior humana, fazendo com que possamos senti-los. Inversamente, as novas formas musicais sugeridas por Schaeffer não estão fundamentadas nas relações concretas entre a música e a vida real do ser humano. Isso porque sua obra atribui diretamente ao objeto sonoro um valor estético, tornando seu conteúdo algo abstrato, isto é, meramente formal, o que leva a um distanciamento entre a música e a realidade objetiva ao invés de uma aproximação.

Ora, mas do ponto de vista da experiência estética proporcionada pela música concreta, o que seria esse seu afastamento perante a realidade senão um processo de alienação? Na medida em que o ouvinte vivenciar uma obra deste gênero musical ele não entrará em contato com uma riqueza contida nas inúmeras formas e conteúdos historicamente desenvolvidos pela via da mimese musical; ele não encontrará na música um reflexo das tensões de sua vida interior elevadas aos mais altos níveis de elaboração e objetivados pelos meios típicos da música; sua experiência da realidade objetiva, ou melhor, da riqueza humana contida nela, será rasa em termos das possibilidades de fruição. Não obstante, será ainda uma liberação emocional. Entretanto, será uma vivência afetiva que se restringe às emoções e sentimentos singulares do indivíduo que a experiencia, tal qual formulado por Lukács acima quando se refere a “irromper a particularidade” (*Partikularität*) (1967b, pp. 79-80). Pode-se afirmar isso pois a elevação da subjetividade singular alcançada pela via da música concreta é meramente formal, isto é, limita-se a propiciar a experiência de uma forma que reflete apenas parcialmente o conteúdo da realidade; nas palavras já citadas do filósofo húngaro (*idem, ibidem*), uma “nivelção das emoções ao nível de uma particularidade baixa ou mediana”. Em suma, na mesma proporção em que a obra na música concreta se distancia da realidade, a experiência estética por ela proporcionada aliena o indivíduo do desenvolvimento do gênero humano.

Não é nossa intenção neste trabalho realizar uma crítica sistemática à música concreta e à teoria estética que a ela acompanha. Somente tomamos esse gênero musical como um exemplo do processo de fetichização da forma na música, um dos traços do caráter alienador da produção musical nas condições capitalistas. Há de se ressaltar também que esse formalismo não é uma exclusividade da música de vanguarda do século XX, mas sim uma tendência da produção musical em todo período capitalista. Ernst Fischer destaca, por exemplo, o caráter formalista do “virtuosismo autocomplacente que só existe para si mesmo, quer dizer, que não concerne à solução de problemas estruturais na música e se reduz à técnica brilhante e à audácia, com vista ao puro assombro das plateias” (1959, p. 233). Trata-se, neste caso, da mesma problemática de uma superação meramente formal da subjetividade individual, porém, ainda aplicada no interior dos limites dos elementos musicais tradicionais (notas musicais e seus princípios de organização). Em outras palavras, trata-se da perspectiva na qual o virtuosismo justifica-se por si mesmo, fundamentando seu valor estético na subjetividade imediata do executor – numa *performance* forçadamente expressiva –, e do ouvinte – numa experiência limitada ao fato de se impressionar com tal *performance* –, ao invés de mediar essa relação por meio da riqueza construída pelo gênero humano sintetizada musicalmente no que Fischer chamou de “solução dos problemas estruturais da música”.

O que ocorre com uma parte da música do século XX é, assim, uma acentuação dessa problemática. A visão dicotômica entre os elementos musicais tradicionais e a realidade objetiva, a desconsideração da atividade humana como fundamento do salto qualitativo entre o som em si mesmo e a música e a conseqüente autonomia cedida ao objeto sonoro (fetichização), todos estes posicionamentos teórico-estéticos derivam da condição do indivíduo no sistema capitalista. Se a vida no capitalismo pode proporcionar uma mimese musical capaz de elevar como nunca nossos sentimentos e emoções a níveis mais universais, mais próximos da riqueza afetiva do gênero humano, ela também pode alienar o indivíduo dessa riqueza. Ela o faz precisamente por meio do caráter abstrato dessa universalidade, como vimos, tão típico das relações de produção capitalista. Assim, na medida em que a música no capitalismo se desenvolve cada vez mais no sentido de expressar as emoções e sentimentos que acompanham as transformações sociais, tais condições geram também uma fetichização da forma musical, uma acentuação das concepções formalistas sobre a música. A produção musical que resulta dessas diretrizes não é outra coisa senão uma manifestação da

problemática do indivíduo no capitalismo que tratamos acima. O problema da individualidade abstrata universal aparece na música como um fetichismo da forma, que aliena o indivíduo da riqueza humana contida na música na medida em que promove uma vivência meramente abstrata, ou formalista, dessa riqueza.

Em síntese, este item do nosso trabalho visou discutir a objetivação musical no contexto das relações entre o indivíduo e o gênero humano. Acreditamos que tal reflexão é essencial quando tratamos da formação humana proporcionada pela música. O advento do capitalismo transformou as relações entre indivíduo e gênero humano: de uma experiência concreta da individualidade, porém limitada a âmbitos particulares, a uma universalidade do indivíduo, porém abstrata. Tais transformações alteram todos os âmbitos da vida de uma pessoa e, conseqüentemente, sua vida interior. Daí que a condição contraditória do indivíduo no capitalismo (individualidade abstrata universal) se manifeste também nas objetivações musicais, pois elas são a mimese dessa vida interior.

Neste ponto já adentramos o segundo eixo de nossa análise: o fato de que é precisamente por meio das objetivações que a existência individual pode ser uma forma mais particular ou mais universal da vida genérica. Dada a condição contraditória do indivíduo no capitalismo sua produção musical pode ser tanto humanizadora quanto alienadora: ela pode fazer vivenciáveis os sentimentos e emoções mais ricos existentes na prática social pela via dos meios específicos da música, ou pode limitar a experiência musical a uma rasa vivência afetiva baseada na mera subjetividade do indivíduo. No primeiro caso, trata-se de uma profunda experiência das contradições geradas por uma condição do indivíduo que vislumbra a possibilidade de uma vida universal, mas que se realiza apenas abstratamente; em outros termos, das emoções e sentimentos que se formam a partir da vida, mas que a vida mesmo impede de fruir. Como veremos mais a frente, uma experiência dessa qualidade aponta para a própria superação desse caráter abstrato, criando as condições para uma *individualidade concreta universal*. Já as objetivações musicais que tendem a alienar o indivíduo do desenvolvimento do gênero humano fazem isso comumente pela via de um formalismo, ou seja, de uma experiência meramente formal dessas possibilidades afetivas. Analisamos tal problemática observando a fetichização da forma encontrada em gêneros musicais como a música concreta. Estas problemáticas estéticas delineiam também problemas pedagógicos.

2.2. Aspectos históricos da educação musical

A análise histórica e estética aplicada no item anterior deste capítulo nos fornece os fundamentos necessários para compreendermos as transformações do conteúdo e da forma da música em sua base concreta, apoiada nos desdobramentos reais da vida humana. Como vimos, tais fundamentos são essenciais para estabelecermos as relações entre a existência individual e o desenvolvimento do gênero humano, algo necessário para uma análise da formação musical do ser humano. Entretanto, se o intuito de nossa investigação não é meramente a análise do objeto artístico, mas sim suas implicações educativas, não podemos nos limitar à crítica estética, devendo necessariamente relacioná-la ao movimento histórico de construção das formas de ensino-aprendizagem da música.

Neste item observaremos alguns aspectos do desenvolvimento histórico dos processos educativos da música. Mas para que o presente segmento faça sentido no interior deste trabalho como um todo precisamos realizar alguns apontamentos. Primeiramente, é necessário que tenhamos em mente a relação orgânica entre as discussões que aqui realizaremos e os conteúdos abordados no item anterior. Na verdade, trata-se de perceber que o estudo das transformações da música e de suas formas de ensino-aprendizagem não são coisas isoladas, mas sim um *mesmo* movimento, duas faces de um *mesmo* processo histórico de desenvolvimento da música como uma esfera da prática social, porém, aqui, observado à luz das questões educacionais.

O segundo apontamento necessário nos remete a alguns princípios teórico-metodológicos típicos do marxismo. A partir das exposições já realizadas neste capítulo o leitor pode perceber que as análises aqui aplicadas obedecem a um recorte histórico claro: o processo de transição das formas de relações sociais ao modo de produção capitalista. Entretanto, um dos traços centrais do método de análise histórica marxista é o entendimento processual das relações históricas, pretendendo captar os elementos determinantes em *movimento*. Trata-se de aplicar o que Kopnin (1978) chamou de captação dos elementos *lógicos* em meio aos processos históricos, ou seja, de entender os aspectos que determinam as transformações do objeto para além dos fatos conjunturais pelos quais estes aspectos se manifestam na história. Assim, muitas vezes nossa exposição neste item aparentará não considerar as peculiaridades pontuais de cada momento histórico, bem como o a amplitude temporal da análise pode confundir o leitor

não familiarizado com o método materialista histórico-dialético. Por isso, cabe-nos ressaltar que o que nos importa aqui é, antes de mais nada, sintetizar uma linha orgânica de desenvolvimento histórico das perspectivas da educação musical, tendo como referência central as transformações ocorridas a partir do advento do sistema capitalista de produção.

Considerando estes dois apontamentos como pano-de-fundo para o entendimento das discussões a serem desenvolvidas neste item, observaremos em um primeiro momento como o pensamento grego influenciou diretamente as reflexões acerca da formação musical até a transição para o sistema capitalista de produção, bem como destacaremos o surgimento das primeiras formas sistematizadas do ensino da prática musical ocorrido na Idade Média. Já em um segundo momento, analisaremos as transformações nas ideias educacionais derivadas das mudanças ocorridas com o advento das relações sociais capitalistas, destacadamente as alterações que se sucederam a partir do surgimento e estabilização da burguesia como classe dominante, e os reflexos destas transformações na educação musical.

2.2.1. Formações pré-capitalistas do ensino de música

As primeiras reflexões sobre a educação musical remetem diretamente ao berço do pensamento ocidental: a antiguidade grega. Coube aos filósofos gregos a criação dos primeiros fundamentos teóricos acerca da formação geral e musical do ser humano. No caso da educação musical tais princípios foram erigidos prioritariamente com base nas concepções de dois pensadores: no que responde à reflexão sobre a natureza da música destaca-se a tradição pitagórica, já no que se refere às ideias educacionais, impõe-se o pensamento platônico. Vejamos atentamente as características das proposições de cada um destes pensadores, bem como a forma como elas se unem em uma mesma perspectiva da educação musical.

A escola pitagórica se localiza entre as primeiras tradições filosóficas da Grécia antiga. Trata-se do período naturalista, no qual o problema filosófico central era a natureza de todas as coisas, denominada *physis* – daí os filósofos desta época também serem conhecidos como físicos (REALE, 2003). Os pitagóricos foram pioneiros na tentativa de compreender a essência da realidade pela via de suas relações quantitativas imanentes, extraindo delas conclusões qualitativas, as quais, dado os limites do

momento histórico em questão, traziam também resquícios de uma concepção mística de mundo. Em outras palavras, os pitagóricos baseavam-se na ideia de que a essência que permeia todas as coisas, o princípio central que fundamenta todo o cosmos, é o número. O número como *physis*: eis a característica central da doutrina pitagórica.

Uma das principais atividades dos pitagóricos era o estudo das relações matemáticas que organizavam a música. Essa dedicação especial à atividade musical deriva-se da descoberta, empreendida pioneiramente pelos próprios filósofos pitagóricos, de que a música se organiza por meio de relações numéricas de proporção. Uma vez que a música se constitui por tais relações proporcionais acreditava-se que ela era uma *expressão direta da lógica organizacional do cosmos*, do princípio originário de todas as coisas, uma manifestação da essência mais profunda de todas as coisas em sua forma mais “pura”, isto é, numérica. A música detinha um significado ao mesmo tempo científico-matemático, das relações de proporção matemática inerentes às suas propriedades, e filosófico-místico, da concepção de que tais relações fundamentavam-se na essência de todas as coisas, a qual se manifestava de maneira direta nas proporções intervalares das notas musicais. Como apontado por Grout e Palisca (1994, p. 19), para os pitagóricos “os números eram considerados a chave de todo o universo espiritual e físico; assim, o sistema dos sons e ritmos musicais, sendo regido pelo número, exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia”.

Thomas J. Mathiesen (1984) trata do conceito de harmonia na antiguidade grega acentuando justamente esse sentido *lato*. Muito embora em sua aplicação musical a noção de harmonia se referisse também às relações existentes entre as notas e intervalos, sua acepção grega ultrapassa em muito esses limites, atingindo o campo do pensamento filosófico. O autor aponta que os teóricos gregos “se preocupavam com a música como um análogo das mais altas verdades filosóficas, concebendo a harmonia como uma manifestação de certas proporções básicas, ordens e características miméticas de grande universalidade” (p. 265). Essa dupla visão – que só é dupla sob nossos olhos hodiernos, não sendo aplicada à antiguidade grega – que alia o conhecimento específico das relações entre as notas musicais a um sentido filosófico bem mais amplo, decorre, como explica Mathiesen, do fato de que os “teóricos da música gregos não separavam a filosofia dos aspectos técnicos [da música]”, enfatizando que, se pretendemos compreender seus tratados, devemos observá-los “num amplo sentido intelectual” (p. 266, intervenção nossa em colchetes). Desta forma, conclui o autor: “dada esta definição geral de harmonia, não será surpreendente descobrir que o termo também é

usado em conexão com a cosmologia, metafísica e outros ramos da filosofia grega” (*idem, ibidem*).

Compreendida a concepção de música mais influente da filosofia grega, partamos para o entendimento do seu sentido educacional. As ideias sobre a formação musical do ser humano neste período derivavam, além da tradição pitagórica descrita, também das transformações do pensamento filosófico empreendidas por Platão. Trata-se do surgimento da *metafísica*, a filosofia que se fundamenta na concepção do suprassensível. Como destaca Reale, somente depois de Platão “é que se pode falar de ‘material’ e ‘imaterial’, ‘sensível’ e ‘suprassensível’, ‘empírico’ e ‘metaempírico’, ‘físico’ e ‘suprafísico’” (2003, p. 139).

Essa transformação foi tão representativa para o desenvolvimento do gênero humano que não mais abandonaria a filosofia, mesmo em tempos atuais; para Reale, “de fato, todo pensamento ocidental seria condicionado definitivamente por essa ‘distinção’, tanto na medida de sua aceitação (o que é óbvio), como também na medida de sua não aceitação” (*idem, ibidem*). Bogdan Suchodolski, filósofo e pedagogo polonês, destaca que essa influência exercida pelo idealismo clássico não ocorre em âmbito restrito aos estudos filosóficos, orientando também as reflexões sobre a formação humana.

A sua importância capital na história espiritual da Europa [filosofia de Platão] resulta não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto revelou-se particularmente fértil no campo da pedagogia. Platão ensinou a diferenciar o mundo da Ideia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras. É o “mundo das sombras”, empírico, imperfeito, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana. Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – corpo, o desejo, os sentidos etc. – e o que pertence ao mundo magnífico das ideias: o espírito na sua forma pensante. Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica (SUCHODOLSKI, 2002, p.13, intervenção nossa em colchetes).

As primeiras reflexões acerca do processo educacional não poderiam derivar de outra pergunta senão “como o ser humano deve ser?”. Quaisquer diretrizes sobre a educação tinham – senão ainda têm – este questionamento implícito, e representavam um posicionamento perante ele. Mas se o homem deve chegar a ser alguma coisa por

meio de um processo educacional isso quer dizer que este processo deve confirmar uma ideia acerca do ser humano, um referencial do que queremos que o aluno seja. Ora, pode-se dizer, portanto, que tais pedagogias são direcionadas por uma concepção de essência humana; são as denominadas *pedagogias da essência*. É precisamente aí que se dá a importância do pensamento platônico para a compreensão das ideias educacionais da Grécia antiga: esse horizonte pedagógico reside no mundo inteligível, o mundo perfeito das ideias.

Em termos filosóficos, Platão realiza a primeira distinção ontológica entre o ser sensível e o ser inteligível. Para este filósofo a realidade empírica e sensível na qual vivemos é demasiadamente transitória, inconstante e imperfeita para constituir qualquer parâmetro de verdade, ou, como destacado por Suchodolski, é o “mundo das sombras”, um mundo no qual não está contida a “clareza” que nos permite enxergar a verdadeira face da realidade e, nesse sentido, um mundo “de fato irreal”. Portanto, para o pensamento platônico a verdadeira essência das coisas não pode habitar a realidade sensível; ela existe num plano somente alcançável pela razão, pelo pensamento racional, que em seus máximos níveis é definido como filosofia. Esta outra dimensão do ser, puramente ideal, é considerada “de fato real” precisamente por sua imutabilidade, sua condição perene perante as coisas da vida. A relação entre essas duas dimensões, uma “real” e puramente ideal e outra “irreal” e delineada pelos limites do sensível, é uma relação de determinância: vivemos em um mundo animado pela Ideia, mas que possui seus limites justamente por não se constituir como Ideia num sentido puro²⁶.

Uma vez que a concepção de essência residia em um plano plenamente metafísico a experiência sensível não poderia servir como horizonte das formas de se atingir o mundo inteligível; somente uma atividade plenamente intelectual teria a capacidade de superar os limites daquilo que somos capazes de sentir. Assim, qualquer concepção educacional proveniente dessa base filosófica deveria obrigatoriamente acentuar esse caráter intelectual e direcionar a atividade pedagógica para algo que vá além das possibilidades do sensível, algo puramente conceitual, única via de acesso a verdadeira realidade. Como destacado por Suchodolski no excerto acima, esse princípio

²⁶ É interessante notar que, embora formulado do ponto de vista idealista e que, portanto, eleve a essência das coisas a um mundo supra material, esse fundamento geral da filosofia platônica corresponde a um aspecto verdadeiro da realidade objetiva. De fato, como vimos, não podemos limitar o conhecimento da realidade ao seu aspecto imediatamente sensível e singular e para superar a aparência dos fenômenos devemos sempre recorrer à universalidade abstrata do pensamento teórico. Mais do que isso: essa formulação abstrata é a expressão teórica das características mais essenciais do fenômeno, suas relações de determinação. Da perspectiva do materialismo histórico-dialético o equívoco do idealismo clássico é conceber essa essência determinante como algo puramente abstrato e deslocado da realidade sensível.

puramente metafísico da essência das coisas leva a pedagogia a observar o processo educacional como um desenvolvimento espiritual. O autor aponta como esse desenvolvimento espiritual é concebido por Platão:

Como é sabido, o próprio Platão no seu sistema pedagógico pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Ideia é só possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas. De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, que pertence ao pensamento. E, tal como na educação do espírito, não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral. Nos dois casos, estes níveis preliminares, ligados como estão ao mundo empírico, possuem importância própria. Não conduzem aos níveis mais elevados, mas a um determinado momento venturoso; o espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação “verdadeira” é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do “outro mundo” que o homem tem em si (SUCHODOLSKI, 2002, pp. 13-14).

A concepção de Platão acerca da possibilidade de conhecimento das coisas é comumente conhecida como *teoria da reminiscência*. Essa doutrina filosófica entendia que a alma, como essência ideal e espírito puro, participaria do mundo das Ideias e teria tido contato com as formas que constituem o reino inteligível antes de encarnar-se no ser humano. Desta forma, a recuperação desse contato com o plano perfeito e imutável das Ideias está no centro do processo de conhecimento da realidade, uma vez que, para Platão, a verdadeira realidade corresponde ao reino inteligível. Seria como um retorno do espírito humano a “sua pátria verdadeira e ideal”, uma superação dos limites do sensível pela alma e um regresso a seu local de origem. Uma vez em contato com as formas ideais que habitam o reino inteligível a alma poderia compreender melhor o mundo sensível e orientar o indivíduo a uma melhor condução de sua vida, já que ele entenderia a realidade como ela é, imutável e perfeita, e não como aparece-nos em nossas experiências.

Nesse sentido, a capacidade sensível do homem frente ao mundo não era concebida como elemento determinante para a formação. Dado que a realidade empírica era entendida como transitória e “irreal” a fonte do conhecimento não poderia provir das vivências cotidianas; antes, elas se constituem como momentos que, se bem conduzidos

por uma atividade pedagógica, são capazes de levar a alma a reviver o contato com o mundo inteligível e por meio desse contato orientar as experiências mundanas. Esse princípio geral de educação se aplica a todos os campos da formação humana. Mesmo as atividades pedagógicas fundamentalmente calcadas em elementos imediatamente sensíveis, como a educação física ou a educação musical, eram concebidas como desenvolvimento do espírito, como elevação do indivíduo ao reino da verdade imutável e não-sensível (plenamente inteligível).

Mas se pretendemos agora adentrar o campo da educação musical devemos primeiro entender as relações entre a teoria pitagórica da música e as pedagogias da essência. Apesar da filosofia de Platão estruturar-se de maneira diferente da dos pitagóricos, ou seja, partindo do princípio da metafísica e não mais da *physis*, a discussão acerca do objeto da música não sofreu grandes alterações e se adaptou às teses platônicas. As concepções pitagóricas sobre a música se mantiveram relativamente estáveis pela referida transformação na filosofia e influenciaram sobremaneira as ideias de Platão sobre a educação musical. De forma geral, poderíamos dizer o seguinte: se o horizonte da pedagogia é uma essência metafisicamente concebida, a música contém a especificidade de ser uma *manifestação direta dessa essência*; seu poder educacional reside precisamente nesta propriedade.

Influenciado pela filosofia pitagórica, Platão concebe a música como manifestação dos elementos essenciais que harmonizam o cosmos. O fato de que a música seja organizada por meio da matemática, mesma lógica organizacional da natureza, faz com que Platão se insira na tradição pitagórica e conceba a alma humana como parte dessa totalidade e, portanto, diretamente correspondente à música. A capacidade da música de promover a formação humana parte precisamente dessa correspondência, ou melhor dizendo, da *semelhança* entre os sons e o espírito. Trata-se, portanto, de derivar o princípio educacional da música de seu caráter mimético – mesmo que a mimese não seja entendida por Platão da mesma forma como Lukács.

Estudos do campo da musicologia e da educação musical confirmam essa abordagem das ideias educacionais da música na antiguidade grega. Sophie Bourgault (2012) explica que “para Platão os mesmos padrões harmônicos podem ser observados nos céus, na cidade ideal, no homem bom e na verdadeira música – que estão em conformidade com as divinas proporções do mundo” e que “Platão acredita que nossos sentidos encontram prazer nos sons musicais precisamente porque a boa música pode imitar a ordem das proporções que são encontradas na natureza” (p. 63). Uma vez que

as proporções harmoniosas do mundo estão presentes na estrutura da música seu papel para a formação do caráter do cidadão era tido como decisivo. Já que “Platão estava convencido de que a música teria a habilidade única de imitar o caráter moral – não somente pelo seu conteúdo linguístico mas também graças aos ritmos e harmonias” (*idem*, p. 62), a formação moral do cidadão grego deveria se pautar, entre outros conteúdos, pelo ensino musical. Bourgault observa na educação musical sugerida por Platão um sentido ético de desenvolvimento das virtudes morais, tanto daquelas aplicadas como “hábitos” no cotidiano do cidadão, quanto do desenvolvimento do espírito no sentido de uma virtude “completa” – em outras palavras, metafisicamente perfeita, pertencente ao reino inteligível. De acordo com a autora, “a música pode agir como uma ponte entre esses dois ‘níveis’ de virtude [a virtude “completa” e a virtude ‘habitual’] produzindo nas crianças padrões de beleza e bondade que, quando adultas, elas podem se esforçar para descobrir via reflexão filosófica” (*idem*, p. 62, intervenção nossa entre colchetes).

Para Leo Schrade (1947), Platão considera que existe na matemática – e, na música, uma vez que para os gregos estas duas disciplinas não eram observadas de forma separada – um “conhecimento” que é também inerente ao espírito humano. Schrade expõe que a educação musical proposta por Platão não tem um fim em si mesmo, isto é, na prática da música, mas sim na elevação do indivíduo ao conhecimento filosófico. De acordo com o musicólogo “o homem que toma parte nesta progressão responde a uma conduta ética que reside na natureza da matemática” (p. 191). Em outras palavras, esse elemento da música semelhante ao espírito e à essência da natureza, seu princípio organizacional fundamentado na matemática, levaria ao alcance de uma conduta ética superior. Mas esta superação se dá justamente porque pela via da música o homem seria capaz de sobrelevar-se acima da inconstância que caracteriza o mundo empírico, ou, nas palavras de Schrade, a música “é benéfica somente na medida em que resguarda o impulso ético que visa libertar a mente do homem das enganadoras formas empíricas” (*idem, ibidem*).

Thomas J. Mathiesen (1984), no trabalho que já destacamos acima, não somente aponta que o sentido de harmonia para o pensamento grego detém uma amplitude filosófica, mas também considera que o entendimento da música como mimese e sua importância na determinação do *ethos* está intrinsecamente ligado à compreensão desse significado *lato* de harmonia. Como demonstra o autor, a concepção grega de uma harmonia em comum entre o cosmos e a alma humana deriva exatamente dessa

propriedade mimética-afetiva da música, sendo necessário observar a “mimese como o processo pelo qual a harmonia imbuí a música e por meio do qual o *ethos* é desenvolvido em resposta à música” (p. 267). Isso significa que para o pensamento grego a propriedade mimética da música era uma consequência da harmonia, ou seja, da própria natureza em si, e não necessariamente da ação humana. Mais do que isso: o desenvolvimento dos estados anímicos era resultado dessa paridade intrínseca tanto à música quanto ao espírito do ser humano. Os padrões rítmicos e melódicos não eram entendidos meramente como imitação, mas também como uma manifestação da verdade inteligível por ela mesma, isto é, a verdade das relações numéricas presentes na estrutura harmoniosa da natureza. “Assim, a harmonia da música pode criar uma harmonia semelhante no espírito, e isso, por sua vez, cria um *ethos* particular” (p. 268).

Yuhwen Wang (2004), em seu estudo comparativo sobre o poder ético da música nas filosofias antigas grega e chinesa, também destaca que, para os gregos, o elemento central do efeito musical está nos aspectos estruturais rítmicos e melódicos, considerando que “é a organização do som (ritmo e *harmonia*), mais do que o significado do texto, que tem o poder de afetar o *ethos*” (p. 96, *grifos do autor*). O autor concorda com aqueles que destacamos até aqui na medida em que também observa a mimese como o fator essencial do poder afetivo de música. Primeiramente, aponta que Platão se insere na tradição das concepções pitagóricas ao conceber a semelhança da música, do cosmos e da alma humana como harmonia (p. 97). Por outro lado, ressalta que essa semelhança não é algo exatamente sentido, pois se assim o fosse, correria o risco de se igualar às experiências sensíveis características da realidade empírica; para se compreender a concepção platônica do poder ético da música deve-se interpretar a vivência musical sob o prisma de uma atividade intelectual-filosófica. Para Wang, “a semelhança que ele [Platão] observa entre as proporções da música e aquelas da alma humana/universal têm de ser captadas intelectualmente” ressaltando que para o filósofo grego o poder ético dessa semelhança “é baseado na especulação intelectual, mais do que na prática, na experiência tangível ou na observação dos fatos” (p. 98, intervenção nossa entre colchetes).

Frédérique Woerther (2008), baseando-se nos estudos de C.W. Müller, ressalta o “mecanismo” de atuação da música sobre o espírito, ao qual denomina “homoeopatia” (*homoeopathy*). Como não poderia deixar de ser, para explicar esse mecanismo Woerther parte do mesmo ponto dos outros musicólogos até aqui abordados: para ele, trata-se de entender que, antes de tudo, é “pela virtude da semelhança” que “a música

imita certas qualidades” e por isso “consegue transmitir essas qualidades para a alma” (p. 94). Essa semelhança é compreendida precisamente do ponto de vista das relações entre o espírito humano e as propriedades do cosmos contidas na música ou, nas palavras de Woerther, “deriva muito provavelmente da ideia de origem pitagórica de que exista uma misteriosa conexão entre o mundo dos sons e a alma humana” (*idem, ibidem*). Segundo o autor, no mecanismo da homoeopatia “os elementos musicalmente miméticos da harmonia, do ritmo e da fala são absorvidos pela alma (...) e quando são ouvidos estimulam as virtudes transmitidas pela harmonia, ritmo e fala em questão” (*idem, ibidem*).

Com base na exposição acima podemos caracterizar algumas das concepções gregas sobre a educação musical. Cabe ressaltar mais uma vez o princípio geral que fundamenta o horizonte formativo do ensino da música nestas perspectivas pedagógicas: a música é tomada como um reflexo da objetividade, como uma mimese objetiva da essência da realidade, e sua capacidade educacional está baseada na correspondência entre a subjetividade individual e os elementos subjetivos que ultrapassam a mera singularidade de um indivíduo. Veremos mais a frente que esta perspectiva filosófica-educacional leva a uma visão dialética das relações entre o conteúdo e a forma da música e seu potencial educativo, mesmo que sob os limites de uma filosofia idealista.

Tais perspectivas constituíram as primeiras formulações teóricas sobre o ensino da música e atravessaram séculos, influenciando diretamente as reflexões acerca da formação musical. Nessa trajetória outro período ficou marcado como um momento-chave da história da educação musical: a Idade Média. Com efeito, o papel das ideias gregas para o processo de desenvolvimento histórico da atividade de ensino da música se deu antes como fundamentação filosófica do pensamento estético e educacional do que propriamente como prática pedagógica. Foi somente na sociedade medieval que as formas de ensino da música foram efetivamente sistematizadas o que transformaria definitivamente a própria música.

Nesta transição entre as ideias gregas e a formação de uma nova perspectiva educacional da música na Idade Média encontramos Boécio, filósofo romano que viveu entre os séculos V e VI. A obra deste pensador revisita a tradição musical clássica da antiguidade grega e, a partir de sua leitura própria, cria preceitos que viriam a orientar a sistematização do ensino da música ocorrida nos séculos seguintes. O principal trabalho de Boécio sobre o tema é *De institutione musica* (CASTANHEIRA, 2009), texto no

qual o autor sintetiza a teoria clássica da música, avançando por meio de uma nova abordagem. Atentando-se principalmente a esta obra, Thomas Christensen resume os fundamentos da compreensão teórica de Boécio sobre a música.

O principal difusor do pensamento grego na Idade Média, Anicius Manlius Severinus Boethius (c. 480-523/26) [ou simplesmente Boécio] famosamente dividiu esse tipo de musico-logia (literalmente, o “conhecimento da música”) em três partes: *musica mundana*, *musica humana* e *musica instrumentalis*. Todos estes tipos de “música” eram unidos pela “harmonia”, a correta concordância entre magnitude e multitude. *Musica mundana* diz respeito à harmonia macrocósmica do universo – o movimento dos planetas e o ritmo das estações; *musica humana* se refere à harmonia microcósmica do corpo e da alma – a disposição dos quatro humores e temperamentos; já a *musica instrumentalis* concerne à harmonia audível dos “sons” produzidos pelos cantores e instrumentistas. Para Boécio, um fiel estudante do pensamento platônico, o número e a proporção era a causa “final” que governava cada um desses três reinos da harmonia (CHRISTENSEN, 2008, p. 3, intervenção em colchetes no original).

Boécio construiu todas as suas reflexões acerca da música sobre a base platônica-pitagórica clássica que discutimos anteriormente. Sua concepção do que seja o fenômeno musical está completamente ligada à ideia de que as proporções numéricas do cosmos estão presentes na música e na alma humana, regidas pelo princípio natural da harmonia. Assim, a obra de Boécio não significa exatamente um avanço no pensamento filosófico sobre a música, mas principalmente uma tradução, difusão e interpretação da teoria musical clássica. Essa interpretação própria de Boécio está ligada principalmente à categorização que parte da tradição platônica-pitagórica para especificar três tipos de forma de música: a *musica mundana*, a *musica humana* e a *musica instrumentalis*.

A concepção de *musica mundana* de Boécio corresponde ao equilíbrio natural que permeia todas as coisas e que se manifesta nas proporções matemáticas do mundo. Para ele, esse tipo de música “é perceptível sobretudo pelo que é visto no próprio céu, ou na combinação dos elementos, ou na sucessão de estações” (BOÉCIO *apud* CASTANHEIRA, p. 66). Desta maneira, a *musica mundana* não se trata propriamente de uma música, no sentido que entendemos este termo nos dias de hoje, mas se refere ao princípio filosófico da harmonia que organiza o mundo por meio das proporções. Para Boécio, tais proporções organizam também a alma humana e, quando se trata deste tipo de manifestação da harmonia, denomina-se *musica humana*. As relações entre esses dois tipos de música também remetem diretamente às ideias gregas, como explicitado pelo próprio filósofo:

Daí, então, pode-se perceber que não é desarrazoado o dizer de Platão: a alma do mundo foi unida de acordo com uma harmonia musical. Conseqüentemente, quando nosso interior está coeso e convenientemente ajustado, percebemos o que nos sons está ajustado de forma exata e conveniente e nos deleitamos com isso; também comprovamos que nós mesmos somos regidos pela mesma semelhança. Essa semelhança é, sem dúvida, agradável, e a dessemelhança é odiosa e repulsiva (*idem*, p. 51).

A relação entre a *musica mundana* e a *musica humana* corresponde ao que, em Platão, é entendido como os vínculos entre o reino das Ideias e a alma humana. Em ambas interpretações o sentido é o mesmo: os estados da alma correspondem ao grau de semelhança entre essas duas manifestações da harmonia, pois “como parece, é regulado de alguma forma pelas mesmas proporções com as quais (...) estão unidos e ligados os arranjos de notas que formam a melodia” (*idem*, p. 62). Assim, na obra de Boécio, a concepção acerca dos aspectos formativos da música manteve-se semelhante, rigorosamente nos moldes de uma pedagogia da essência: cabia à formação musical proporcionar a elevação do espírito humano (*musica humana*) ao nível da harmonia do cosmos (*musica mundana*), algo somente proporcionado pelo entendimento racional da música.

De tudo que foi dito, mostra-se evidente e indubitável que a música está associada a nós de forma tão natural, que não poderíamos nos privar dela, mesmo se quisermos. Portanto, a força do intelecto deve ser dirigida de tal forma que o que é inato por natureza também possa ser dominado, conhecido pela ciência. Se, tratando-se do sentido da visão, não é suficiente às pessoas instruídas perceber as formas e cores se não investigarem também qual é a essência delas, tampouco é suficiente aos músicos deleitarem-se com as canções, se não aprenderem como os sons estão internamente estruturados pela proporção (BOÉCIO *apud* CASTANHEIRA, p. 64).

Para Boécio a mera experiência musical não é suficiente para justificar a formação proporcionada pela música. Isso porque tal experiência pode estar limitada ao caráter imediatista e inconstante do mundo empírico e pode não corresponder à essência da *musica mundana*; pode ser que ela não contenha em si a harmonia cósmica capaz de elevar o espírito. Tal perspectiva deixa clara, mais uma vez, a influência da base pitagórica-platônica no pensamento deste filósofo. A filosofia platônica, ao criar as primeiras reflexões idealistas da filosofia, cria também a desconfiança no mundo empírico, no caso, uma desconfiança na mera experiência imediata da música. Por isso é necessário que a racionalidade se imponha sobre a prática musical, para que esse conhecimento matemático – no sentido amplo do termo, que tange também à filosofia e

à música – leve, por meio de sua semelhança mimética aos princípios harmônicos do cosmos, a um momento de mobilização ética.

O homem que participa dessa progressão responde a um impulso ético que reside na natureza da matemática. E uma vez que o impulso ético só alcança seu objetivo quando a mente humana descansa na filosofia, a matemática é um instrumento, e não uma parte, da filosofia. Tudo isso retorna claramente a Platão. Mas o platonismo chegou a Boécio indiretamente através da escola pitagórica, por meio de fontes que permitem uma comprovação adicional da atitude que Boécio tomara em sua música. Todos eles mostram que a matemática, e dentro dela a música, não são a verdadeira “ciência”, a filosofia em si, mas preliminares ou preparatórias, e benéficas apenas na medida em que mantêm o impulso ético visando a liberdade da mente do homem de formas dos enganos empíricos (SCHRADE, 1947, p. 191).

Para Boécio, a formação musical não era entendida como a construção de habilidades no instrumento ou na composição da música, mas como formação do *musicus*, isto é, aquele que aspira ao verdadeiro conhecimento da música, o conhecimento racional das relações matemáticas/musicais e filosóficas da alma e do universo. “Quão mais grandiosa é a ciência musical, o conhecimento da razão, do que a composição e a performance!”, afirma o filósofo romano (BOÉCIO *apud* CASTANHEIRA, 2009, p. 146). O conceito de *musicus*, e toda concepção pedagógica dele derivada, influenciou sobremaneira as perspectivas medievais da educação musical, posteriores à obra do filósofo romano. Isso porque os princípios fundamentais da pedagogia da essência clássica de Platão mantiveram-se presentes neste período, principalmente aquelas que correspondem à desconfiança do mundo empírico. Suchodolski (2002, p. 14) assim aborda este momento:

O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro acentuou. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual. A teoria do pecado original e das suas consequências duradouras constituiu uma advertência, de uma energia sem par, para o homem não ceder ao que aparenta ser a sua realidade e a do meio que o rodeia, pois não representa mais que um estado de corrupção e o lugar do seu exílio. Não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la. À verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir e ao mesmo tempo tudo que prende o homem à sua existência terrestre.

A filosofia medieval se caracteriza, em termos gerais, pela adaptação do pensamento grego ao cristianismo. É bem verdade que nem toda produção educacional deste período estava fundamentada nos princípios da filosofia platônica, como, por

exemplo, a importantíssima obra de Tomás de Aquino, que revisita as teses Aristotélicas se constituindo como um dos principais expoentes do pensamento filosófico e educacional da Idade Média (SUCHODOLSKI, 2002, pp. 15-16). Porém, estas outras tendências não se mostram tão influentes nas reflexões sobre a formação musical do indivíduo, permanecendo certa prevalência da base platônico-pitagórica. A filosofia de Platão foi adaptada sem muitas dificuldades aos traços do cristianismo: a perspectiva de um reino suprassensível original e perfeito se transformou no reino no qual Deus, eterno e imutável, controlaria as atividades da vida mundana, transitória e inconsistente; já a vida terrena, inconsistente demais para conter a perfeição divina, deveria ser superada em direção ao reino de Deus.

Daí o papel dos estudos intelectuais – e, no seu interior, o estudo da matemática/música –, os quais deveriam, em última instância, levar a uma compreensão dos mistérios da palavra divina encontrados na Bíblia. Como destaca Treitler acerca do currículo adotado em bispados e monastérios: “o objetivo do ‘programa educacional’ era a transmissão da capacidade de ler e entender Bíblia em si; as artes liberais [o que inclui a música] constituíam a preparação básica para isso, era o cenário de uma meta puramente teológica e até mesmo espiritual” (1984, p. 137). Nesse sentido, a música era entendida como um dos elementos de um corpo de conhecimento que não se justifica por si mesmo, mas sim na medida em que permite a elevação espiritual do indivíduo à graça divina.

Mas embora o horizonte formativo da música tivesse se mantido relativamente semelhante na Idade Média, e as ideias educacionais fundamentalmente estruturadas como pedagogias da essência, outros âmbitos da prática e da teoria da música se alteraram substantivamente neste período, trilhando novos caminhos que ditaram tendências irreversíveis na história da música e da educação musical. Trata-se da transição do estudo da música como disciplina teorética, *musica speculativa*, para o estudo da música como prática musical, a *musica practica*.

Essa transformação já se anunciara, séculos antes, com Boécio. É na obra deste filósofo que, pela primeira vez na história das ideias, surge uma clara divisão entre o sentido filosófico do estudo da música e o sentido prático dessa arte, caracterizado pela noção de *musica instrumentalis*. Boécio, ao elevar a prática musical efetivamente realizada por meio dos cantos e instrumentos à condição de categoria do saber, cria as bases para o deslocamento do acento da teoria musical: de uma abordagem mais próxima do que entendemos hoje por filosofia, dedicada à compreensão da harmonia,

das relações matemáticas e filosóficas entre a *musica mundana* e a *musica humana*, passa-se a considerar cada vez mais os elementos propriamente musicais que permeiam as manifestações artísticas praticadas. É o início de uma tendência que viria a transformar todo o pensamento sobre a música, passando a conceber a teoria musical como fundamentos que orientam os domínios da prática. Na Idade Média essa tendência solidifica, e se reflete nas ideias educacionais. Christensen discorre sobre esse processo de transformação da teoria musical:

Para todos os músicos do início da Idade Média que reverenciavam a autoridade dos escritores gregos e helênicos – ou ao menos o que eles adquiriram através de Boécio e Martianus Capella – eles também eram comprometidos com outra autoridade: a igreja e o repertório do canto sacro (...). O verdadeiro músico já não podia manter-se afastado da prática musical e conduzir uma vida contemplativa (...).

(...) como o venerável *curriculum* dos “*studium generale*” migrou da Catedral e dos colégios monásticos para as recém formadas universidades de Bologna, Paris, e Oxford, estudiosos continuaram a pesquisar e oferecer suas próprias glosas sobre a *musica speculativa* no paradigma de Boécio. No entanto, muito mais vigorosa foi a indústria de instrutores musicais (preceptores) que tentavam oferecer regulações e codificações para vários parâmetros da rápida mudança da prática musical através de livros do gênero *isagoge*. E mesmo quando tópicos especulativos eram abordados, muitas vezes eles eram feitos por um tratado de objetivos largamente práticos (...). Se parece um exagero de Albrecht Riethmüller dizer que a música entrou na Idade Média como teoria e saiu como prática, não há dúvida de que o prestígio da música estava agora declinando precipitadamente como filosofia e disciplina científica.

Mas seria equivocado observar esse processo simplesmente como uma revigorante pedagogia da *musica practica* cada vez mais invadindo o território de uma enfraquecida *musica speculativa*, do *usus* triunfando sobre a *ars*. Antes, trata-se do caso de uma reorientação da teoria musical, seus princípios reconfigurados para acomodar melhor os domínios da *musica instrumentalis* (CHRISTENSEN, 2008, pp. 4-5).

Um dos principais elementos destacados pelo autor corresponde à ascensão e estabilização da Igreja como autoridade no poder. Como se sabe, na Idade Média as relações de vida se estabeleciam pelo modo de produção feudal, cuja classe dominante era constituída pela nobreza e pelo clero. O clero, portanto, detinha os meios de produção, principalmente aqueles ligados à superestrutura da sociedade. É neste contexto que se dão os primeiros desenvolvimentos do que hoje entendemos por música no Ocidente. A Igreja, buscando assegurar sua identidade e hegemonia cultural, passa a investir na sistematização da sua prática musical como um dos elementos necessários para este fim. Uma vez que a *musica practica* fazia parte do cotidiano eclesiástico o estudo da música deixou de permanecer com um viés unicamente filosófico e

especulativo para aprofundar-se nos princípios teóricos da prática musical do canto e do instrumento. A tradição puramente especulativa de música, então, deslocar-se-ia para as primeiras universidades sendo estudada como disciplina teórica (DYER, 2009), ao passo que o ensino prático da música começaria a se estruturar em ambientes como bispados e monastérios.

São muitos os exemplos que poderiam ilustrar este processo de transição. Um deles é considerar a importância do período carolíngio, ou do Império de Carlos Magno, no que tange à expansão do ensino da prática musical. Um dos aspectos frequentemente destacados neste período é o renascimento cultural proporcionado por uma ampla reforma educacional, processo esse também ligado à Igreja, com a criação de monastérios onde se estudava pela cultura letrada. De acordo com Leo Treitler (1984) “a criação de uma classe educada era uma condição *sine qua non* para a administração secular e eclesiástica do domínio cada vez mais vasto e heterogêneo sobre o qual Carlos Magno reivindicava” (p. 136).

Tal reforma educacional ocorreu por meio das chamadas leis capitulares. Charles Atkinson (2010, p. 37) analisa estas leis considerando suas relações com a educação musical. Em uma das leis emitidas ao clero franco em 789, a *Admonitio generalis*, “declara que em todo mosteiro e diocese deve haver escolas para ensinar meninos a ler, e implica que eles devem receber instrução em ‘salmos, caracteres escritos, cânticos, cálculos e gramática’ (*psalmos, notas, cantus, compotum, grammaticam*)” (ATKINSON, idem, p. 38). Vale ressaltar que, de acordo com Treitler (1984, p. 154), o termo *cantus* se diferenciava da disciplina *musica*, sendo aquele a música efetivamente praticada, *musica practica*.

Outra lei capitular, *De litteris colendis*, emitida por volta de 795, dizia expressamente que os bispados e mosteiros não deveriam “contentar-se com uma vida regular e devota, mas deveriam empreender a tarefa de ensinar àqueles que receberam de Deus a capacidade de aprender (...)”. (*idem*, pp. 38-39). Para Atkinson, o escopo desta lei é mais amplo, chegando mesmo a aconselhar “não apenas a não negligenciar o estudo da literatura [antiga], mas de fato a aprender avidamente, com humilde e devota atenção a Deus, para que você seja capaz de penetrar mais facilmente e corretamente os mistérios das escrituras divinas”. (*idem*, p. 39, intervenção em colchetes no original). Nesse sentido, o musicólogo considera *De institutione musica*, de Boécio, como um dos principais trabalhos estudados nos monastérios (*idem*, p. 40).

Desta forma, podemos observar um duplo desenvolvimento da prática musical no período medieval, intimamente atrelado aos processos de ensino. Por um lado, mudanças na estrutura da sociedade exigiram a sistematização teórica da prática musical: os processos de ensino deixam de ser algo não sistemático, dissolvidos na prática social da música, para serem progressivamente mais racionalizados e aplicados nas instituições eclesiásticas. Por outro lado, a perspectiva educativa subjacente à *musica speculativa*, a fundamentação pitagórica-platônica que orientava conclusões acerca da formação humana, ainda se mantinha como horizonte pedagógico. Isso se mostra, por exemplo, pela elevada presença dos trabalhos de Boécio nos conteúdos estudados pelo clero.

Essa dualidade presente nas perspectivas de educação musical da Idade Média pode ser encontrada na obra teórica e pedagógica de Guido D'Arezzo. De acordo com Robert Wason “há pouca disputa quanto ao marco principal da teoria pedagógica medieval [da música]: os escritos do século XI do monge italiano Guido, ativo a maior parte de sua vida na catedral de Arezzo” (WASON, 2008, p. 46, intervenção nossa em colchetes). A importância de Guido D'Arezzo para a história da música e da educação musical é decisiva, e isso por vários motivos. Um deles é, como destacado por Dolores Pesce (2010), o fato de que Guido D'Arezzo é associado à invenção de um método pedagógico chamado *solmização*. Basicamente, tratava-se de um método de ensino de canto que consiste em cantar as notas musicais e seus intervalos por meio das sílabas *ut* (que posteriormente foi chamada de *dó*), *re*, *mi*, *fa*, *sol* e *la*. Se nos dias de hoje nos referimos às notas musicais e cantamos uma melodia por meio destas sílabas isso é devido à criação de Guido. Pesce explica que o surgimento da solmização dá-se no exercício *Ut queant laxis*, que é baseado na melodia de um hino homônimo e está contido na obra *Epistola ad Michahelem*. De acordo com a autora:

Ut re mi fa sol la são as respectivas primeiras sílabas das seis linhas deste hino. Para cada frase memoriza-se as propriedades da afinação inicial – isto é, as qualidades baseadas na configuração de tons e semitons em torno dela. Então uma nova frase melódica é combinada a uma das frases do hino. Ao fazê-lo, o primeiro orienta a um determinado tom dentro de um nexos de tons. Assim, a aprendizagem de uma nova canção ainda exigiria a memorização de suas específicas sucessões de intervalos, mas agora orientada por um ponto focal. (*idem*, p.27).

Não nos interessa aqui expor os pormenores procedimentais da atividade pedagógica de Guido D'Arezzo, mas sim o seu entendimento acerca do conteúdo transmitido em sua ação educacional. Podemos ver já nesta citação que o exercício tem

um objetivo específico: memorizar as afinações de cada uma dessas notas musicais e suas relações intervalares. Mas por que Guido focaria seu trabalho pedagógico em tais elementos da música? Pesce demonstra que Guido não intencionava simplesmente lecionar a execução do repertório eclesiástico, mas sim objetivava que seus alunos cantores internalizassem o que chamou de propriedades da afinação, ou *proprietas*. Para Guido, as notas musicais e suas relações intervalares não tinham um valor por si mesmas, mas justamente porque expressavam propriedades que estavam no cerne da estrutura musical. Para Pesce, “direcionando seus cantores à internalização das *proprietas*, isto é, das propriedades de todas as afinações, Guido nos convida a trabalhar tanto com a percepção sensorial quanto com o intelecto” (*idem*, p.25).

Tal perspectiva teórica educacional deriva da influência dos trabalhos de Boécio na obra de Guido. O monge de Arezzo destaca explicitamente que não pretendia formar um cantor executor de um repertório, mas sim um *musicus*, um conhecedor das propriedades internas da música que ultrapassam o âmbito pragmático de sua *performance*. Em uma das passagens mais conhecidas e reproduzidas acerca do ensino da música na Idade Média – principalmente pelo seu caráter polêmico – Guido contrasta o *musicus*, que entende a natureza filosófica da música, e o cantor, que se volta simplesmente às notas musicais: “grande é a distância entre os músicos [*musicus*] e cantores; os últimos falam sobre o que a música é composta, ao passo que os primeiros compreendem essas coisas. Aquele que faz o que não entende é chamado de besta” (D’AREZZO *apud* PESCE, 2010, p. 26; *apud* CHRISTENSEN, 2008, p. 3, intervenção nossa entre colchetes).

Embora o aforisma de Guido D’Arezzo seja normalmente observado pela via da polêmica, não podemos compreendê-lo corretamente sem inseri-lo na trajetória das ideias sobre o ensino de música. Por um lado, seu pensamento pedagógico é devoto da tradição que o precedeu, cuja característica principal é a reflexão sobre a música de um ponto de vista plenamente especulativo, direcionado mais para a compreensão filosófico-matemática da música. Por outro lado, sua obra não está direcionada a *musica speculativa*, mas sim à prática musical, à formação de cantores para a vida eclesiástica. Dessa maneira, temos uma interessante contradição na obra de Guido D’Arezzo: seus trabalhos estão completamente focados na aprendizagem do canto, mas o intuito pedagógico não é a formação de um cantor e sim uma compreensão musical ampla, no sentido de *musicus*. Como veremos mais à frente, essa aparente contradição expressa, em nossa análise, um avanço histórico nos processos educativos da música. Isso porque

os objetivos educacionais da música passam a ser tratados musicalmente, isto é, exclusivamente por meios dos próprios elementos musicais. Ora, essa tendência, que se expressa pioneiramente em obras da Idade Média como as de Guido, não é outra senão a *sistematização do ensino dos elementos propriamente musicais*.

Esse processo de sistematização do ensino está diretamente ligado ao desenvolvimento da notação musical. Nisto, as contribuições de Guido D'Arezzo para os desenvolvimentos no campo da escrita e da leitura da música também são decisivas, revolucionárias a tal ponto que ainda se mantêm presentes nas práticas pedagógicas musicais. Para Van Waesberghe (1951, p. 16)

Guido de Arezzo fez duas grandes contribuições para a pedagogia da música: ele introduziu uma nova notação e desenvolveu um método para aprender a ler a música escrita neste roteiro. Este duplo evento deixou sua marca no ensino da música e dividiu sua história em duas fases: o período antigo, o tempo dos *neumas*, vagas, nebulosas, difíceis ou impossíveis de decifrar, e o ensino *viva voce*, isto é, com aluno repetindo o mestre; o novo período com uma notação clara, fácil de ler, juntamente com um novo método para aprender o *cantus ignotus* com uma visão de canto à *prima vista*. Ainda estamos na era de Guido, já que, além de pequenas variações na notação e didática, seu sistema foi mantido até os dias atuais.

Para compreendermos as contribuições específicas de Guido à escrita e à leitura da música – e, portanto, para a sistematização do ensino musical – primeiro precisamos entender as formas anteriores de notação musical. As formas mais antigas de escrita da música datam do período entre os séculos VII e IX, e eram estruturadas pelas chamadas *neumas*, sinais gráficos que denotam direcionamentos melódicos para o canto dos textos litúrgicos (BENT *et alii*, 2001). Para Treitler (1984), as origens das *neumas* estão diretamente ligadas ao período de efervescência econômica e cultural que ocorreu no período carolíngio já citado acima, o qual, através das leis capitulares e da consequente organização da educação monastrial, criou as bases para o avanço de uma cultura letrada. Apesar da extrema variedade e pouca sistematização das primeiras formas de escrita musical, o autor destaca esse elemento em comum:

O surgimento praticamente simultâneo de notações de tipos e propósitos fundamentalmente díspares, no entanto, sugere uma ideia que conecta todas elas: que sua própria existência é um reflexo, no domínio da música, da nova orientação da cultura escritura. Escreveu-se diferentes tipos de música, para diferentes propósitos particulares, de maneiras que rapidamente se tornaram altamente diferenciadas. Mas escreveu-se. E fez-se isso no interesse de um ideal transcendente de clareza e normatividade (TREITLER, 1984, p. 142).

A criação de uma escrita musical corresponde diretamente à sistematização do ensino da música promovida pelas instituições eclesiásticas deste período histórico, o que, por sua vez, está ligado a todo um processo de desenvolvimento da cultura letrada. Isso significa que, independentemente das variedades com as quais as *neumas* se apresentaram inicialmente, a atividade notacional corresponde a uma tentativa de normatização de sua prática. Foi justamente nesse sentido que a obra de Guido ganhou destaque. As inovações notacionais criadas pelo monge de Arezzo permitiram uma prática diferenciada da música, muito mais clara acerca dos elementos musicais.

A principal dessas inovações foi a introdução do pentagrama, que sistematizou de uma maneira acessível a leitura à primeira vista da música. É bem verdade que as tentativas de sistematização das afinações e relações intervalares entre as notas já haviam sido exploradas anteriormente, bem como a utilização de linhas com esse intuito; porém, a incorporação desses desenvolvimentos ao sistema de distribuição de notas no pentagrama tornou muito mais fácil a realização da prática e do ensino musical. Para Bent *et alii* (2001), “o rápido sucesso da reforma pode ser atribuído, em certo nível, à simplicidade e praticidade do sistema e à incorporação de elementos de sistemas anteriores de notação”.

Mas esta simplicidade estava atrelada a um salto qualitativo na normatização dos elementos musicais, isto é, a um avanço decisivo na consciência e estruturação dos próprios elementos da música, notadamente, os princípios da afinação. É neste sentido que a tradição da notação musical converge com o próprio processo de transformação da música, algo que deriva da transformação dos seus processos educacionais; nas palavras de Bent *et alii* (2001) o sistema notacional de Guido “mudou toda a relação entre escrita e música na maior parte da Europa em um espaço de tempo notavelmente curto, e criou as condições para desenvolvimentos da maior importância na música ocidental”. Em nosso terceiro capítulo veremos mais atentamente essas relações entre os desenvolvimentos da escrita musical, das formas de ensino-aprendizagem da música, e a da própria música, algo essencial para compreender o papel da notação musical como conteúdo escolar. Por hora, basta-nos destacar o papel de Guido D’Arezzo no processo histórico de desenvolvimento das formas de educação musical.

Nossa análise neste momento do trabalho observou alguns traços gerais deste processo. Com isso, pudemos compor uma base concreta para o entendimento histórico dos processos de produção e reprodução da música que antecederam o sistema capitalista. Neste recorte histórico, poderíamos avançar ainda mais. Poderíamos nos

remeter aos tratados renascentistas da educação musical, como *Prattica di musica* de Lodovico Zacconi, de 1592, que, de acordo com James Haar (2010), parte da concepção boeciana de justificativa do ensino da música, porém, já plenamente adaptada à *musica instrumentalis*; como destacado por Haar “um *theorico*, anteriormente dedicado à ciência dos harmônicos, é agora ‘alguém que dominou a ciência da composição’; somente se ele canta ele também é um *musico*” (p. 12). Ou a obra de Pietro Cerone *El melopeo y maestro*, de 1613, que destaca claramente o papel do professor nos processos de ensino aprendizagem; para Cerone, “o professor deve ser o guia do estudante” (CERONE *apud* TOWNE, 2010, p. 327), sendo que deve ter “um método de ensino seguro e sequencial, que não pula ou desorganiza, nem preenche com mil vaidades e tolices” (*idem*, p. 328). Entre outras possibilidades de investigação.

Nossa intenção, entretanto, apontou mais para o esclarecimento de alguns dos princípios filosóficos e pedagógicos mais fundamentais que permearam as formas de educação musical pré-capitalistas. Primeiramente, discutimos sobre a origem do horizonte formativo da música no Ocidente, que se apoia numa base platônico-pitagórica para entender a formação musical como uma pedagogia da essência. Depois, demonstramos o processo de transformação desta perspectiva frente às novas tendências da música e de seu ensino, mais voltadas a *musica practica*. No terceiro capítulo, analisaremos todo este movimento à luz do processo de desenvolvimento geral da atividade educativa, compondo, assim, fundamentos para a educação musical escolar. Neste momento, cabe-nos avançar no entendimento do desenvolvimento da objetivação musical do ponto de vista educacional, entendendo as contradições derivadas do surgimento de um novo sistema de relações de produção, que modificou a totalidade da vida humana e, conseqüentemente, a música e seu processo pedagógico.

2.2.2. Educação Musical e Capitalismo

Para compreender as transformações da educação musical no capitalismo precisamos primeiro observar como as ideias sobre a formação humana em geral se modificaram e, para isso, devemos ter em mente os elementos que se alteraram nas relações sociais como um todo. Isso implica em um duplo eixo de análise. Em primeiro lugar, devemos correlacionar as mudanças nas ideias educacionais às transformações nos processos produtivos humanos, ou seja, às alterações da base econômica que

determinam uma nova superestrutura cultural. Mas esta correlação não precisa reproduzir todos os momentos históricos conjunturais, e sim captar os movimentos lógicos (KOPNIN, 1978) que permeiam tais transformações, depurando seus elementos essenciais. É nesse sentido que podemos analisar a passagem da Idade Média ao capitalismo.

Na Idade Média e nos períodos subsequentes, cujo sistema político era monarquista e o sistema produtivo era o feudalismo (sendo que o primeiro, como superestrutura ideológica, é somente a expressão política do segundo), a sociedade se dividia em três grandes classes sociais: a nobreza, o clero e os servos. A legitimação dessa divisão de classes provinha da ideia de que a essência humana e, portanto, o destino das pessoas, resultava da vontade divina. Entretanto, o aumento das trocas de mercadorias e o acúmulo de recursos fora dos limites da nobreza e do clero fizeram surgir uma nova classe social, a qual progressivamente passou a centralizar as ações econômicas da sociedade, assumindo assim o protagonismo histórico nas novas relações sociais que se formavam. Trata-se do nascimento e da estabilização da burguesia como classe dominante, o que, na verdade, corresponde à expressão sócio-estrutural da alteração geral das formas de produção de humana para o modo capitalista.

Em seu surgimento, a burguesia, portanto, detinha um caráter historicamente revolucionário. Ela era o agente de transformação social, artífice da superação das contradições do sistema feudal. Nas palavras de Saviani (2008a, p.32): “naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação”. É assim que, para legitimar-se em meio a tais alterações, a burguesia deveria promover uma ressignificação da concepção de essência humana (ou uma alteração superestrutural que deveria legitimar as transformações da base material). Saviani (*idem*, pp. 32-33) analisa este processo destacando suas implicações educacionais:

Ora, coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento, a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero (...).

Vejam como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade

contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, 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, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos (SAVIANI, 2008a, pp. 32-33).

A ideologia da igualdade essencial entre os homens convinha aos interesses políticos e econômicos da burguesia, num momento histórico em que ela lutava para assumir o poder e tinha diante de si as barreiras da sociedade feudal, na qual a nobreza tinha direitos determinados por nascimento. Assim, era importante para a burguesia lutar contra os privilégios dados pelo “sangue azul”. Claro que ela não estava lutando contra todos os privilégios, mas sim contra aqueles que eram obstáculos à sua escalada ao poder. Ocorre que para defender seus interesses, a burguesia precisava apresentar as ideias como se fossem a defesa de interesses universais e precisava, inclusive, acreditar nisso.

Na argumentação burguesa, uma vez que os seres humanos são dados pela natureza como essencialmente iguais, eles também são essencialmente livres para viverem suas vidas como bem entenderem – não à toa os princípios de igualdade e liberdade formaram os fundamentos do liberalismo, o pensamento filosófico capitalista por excelência, os quais figuraram como brados da Revolução Francesa de 1789, principal marco histórico da ascensão da burguesia. Mas sua vida está sempre dada como relação com outros homens, ou, mais precisamente, como relações de troca de sua força de trabalho: diferentemente do sistema feudal, no capitalismo uma pessoa é livre para vender ou não sua força de trabalho, assim como o detentor dos meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra. Evidente que, como apontado no próprio excerto de Saviani e como já discutido anteriormente neste trabalho, tal liberdade na sociedade capitalista é somente uma liberdade abstrata e formal, e não uma liberdade real.

Independentemente desse limite histórico, é necessário apreender seu caráter revolucionário. Todo este processo de compra e venda da força de trabalho é regulado pelo contrato, e numa sociedade onde é o direito contratual que garante a legitimidade

das relações de produção as capacidades de saber ler, escrever, calcular, entre tantas outras aptidões intelectuais, não poderiam mais ser privilégios exclusivos da nobreza e do clero. Daí que a burguesia promova a criação dos sistemas nacionais de ensino, no intuito de socializar estes conhecimentos.

Em suma, com a alteração do modo de produção feudal para o capitalista: a) a filosofia da essência passa a pregar a igualdade natural de todos os homens; b) essa igualdade permite que os homens sejam livres para determinar sua vida, o que, por sua vez, só pode ocorrer sob a estrutura jurídica contratual; c) essa necessidade promove o surgimento da tendência a tornar a educação escolar a forma dominante de preparação das novas gerações para a vida adulta. Veremos mais a frente como o advento dos sistemas escolares caracterizam também um salto qualitativo na consciência sobre o ato de educar e, portanto, representam as formas mais desenvolvidas do trabalho educativo.

Mas uma transformação do modo de produção não pode se limitar a este ou aquele aspecto da vida: quando falamos de uma mudança estrutural do sistema produtivo estamos tratando da transformação da totalidade das relações sociais. Nesse sentido, esse movimento histórico promovido pela classe burguesa em todos os âmbitos da sociedade incluindo a educação era, assim, um processo revolucionário precisamente porque sua prática social apontava não somente para o desenvolvimento dela mesma como classe social, mas sim para o desenvolvimento do gênero humano como um todo. Muito embora as transformações aqui destacadas tenham acontecido dado as necessidades particulares da burguesia, naquele momento tais interesses transcendiam o âmbito da classe social burguesa e coincidiam com os interesses da totalidade do gênero humano. Entretanto, devemos lembrar que a burguesia não representa *efetivamente* todo o gênero humano, sendo somente uma classe social. Isso acaba por levar a um conflito de interesses: os interesses da burguesia entram em contradição com os do gênero humano. Na medida em que a burguesia conclui seu movimento revolucionário passando a se afirmar como classe social dominante ela passa a agir não mais no sentido da transformação da sociedade, mas na perpetuação das coisas como estão, isto é, um movimento no sentido reacionário. Para Saviani (2008a, p. 33)

(...) A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (...).

Se no seu período revolucionário a burguesia defendeu o princípio pedagógico da essência para fundamentar uma socialização dos conhecimentos sistematizados, na medida em que tal socialização passa a ameaçar a sua condição de dominância essa classe deixa de defender as pedagogias da essência. O elemento central de seu posicionamento acerca da educação, a essência encontrada igualmente em todos os indivíduos, deixa de ser tomado como válido. Remetendo-se perceptivelmente até Rousseau, o pensamento educacional começa a questionar a validade de orientar-se por um ideal abstrato de ser humano e passa acentuar o indivíduo empírico, direcionando a ação educativa para realização dos objetivos imanentes à sua realidade imediata. É o que Suchodolski denomina *pedagogias da existência*.

A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência de homem tornou-se o fulcro da sua educação (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31).

A reflexão educacional realizada por Jean-Jacques Rousseau é considerada um marco inicial na adoção da existência humana como meio e fim da educação. Para realizar uma crítica social Rousseau considera a categoria de *estado de natureza*, um estado pré-social onde o homem se encontraria “originalmente íntegro, biologicamente sadio e moralmente reto” (REALE, 2005, p. 280). Tal categoria – que não deve ser entendida como uma fase na história do homem, mas como categoria teórica – “tem valor normativo, constituindo um ponto de referência na determinação dos aspectos corrompidos que se insinuaram em nossa natureza humana” (*idem, ibidem*). Ao classificar a sociedade como corruptiva Rousseau passa a defender um processo de formação humana que se fundamentasse “fora” das construções sociais, “fora” da sociedade corrompida. Ora, tal processo só poderia se fundamentar no que o homem é em sua natureza.

A natureza do homem concebida por Rousseau não é aquela tal qual encontramos nas filosofias da essência, e sim a que parte da *experiência* do indivíduo. Para Rousseau um ser humano em estado natural é, simplesmente, um ser humano que é ele próprio da maneira mais profunda possível, ou seja, que vive e que constrói sua

essência a partir dessa vivência. Note, o leitor, que tal concepção filosófica mantém-se como idealista, uma vez que a noção de experiência é entendida de forma puramente abstrata e não relacionada com a concretude histórica da realidade, algo que, em última instância, nos levaria a uma análise da existência mediada pela categoria de classe social. Entretanto, é importante destacar que não se trata mais de uma concepção de essência já pré-concebida e afastada da experiência do indivíduo, concepção essa que nos remete até Platão. Pelo contrário, essa essência (abstrata e idealista) parte precisamente dessa experiência, da construção de uma essência natural completamente afastada dos limites sociais e completamente baseada na vivência do indivíduo. Assim, Rousseau transfere pela primeira vez o acento educacional da concepção de essência humana para a existência. O filósofo foi o primeiro a conceber o processo educacional não como um programa de conteúdos que deve ser disposto ao aprendiz a fim de elevá-lo à sua essência, mas como algo que deveria se basear na espontaneidade da experiência individual.

Do ponto de vista pedagógico essa transformação das ideias educacionais levou a alguns posicionamentos teóricos decisivos. Um deles corresponde ao papel da criança que, entendida como um ser ainda em processo de formação e, portanto, menos corrompido pela sociedade, passou a ser o foco principal do processo educacional. Mas, como destaca Suchodolski no excerto acima, esse direcionamento à criança não corresponde ao seu entendimento como objeto da educação, e sim à ideia de que a criança deva ser *a própria fonte da educação*. Nas palavras de Édouard Claparède, trata-se de uma “Revolução de Copérnico da educação”, ou seja, com “os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto” (CLAPARÈDE *apud* HAMELINE, 2010, p. 21). Para Saviani (2008a, p. 8)

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Como se pode ver, são diversos os posicionamentos pedagógicos derivados da concepção filosófica da existência como norte do processo educacional. Entretanto, todos estes posicionamentos derivam de um princípio em comum: a ideia de que a verdadeira fonte de conhecimento é a experiência individual. Não mais faria sentido então falar de um corpo de conhecimentos que deveriam ser transmitidos por sua importância no processo de desenvolvimento do gênero humano como um todo. Conseqüentemente, não faria mais sentido falar também em uma apropriação ampla e irrestrita dos conhecimentos disponíveis na sociedade. É desta forma que, do ponto de vista pedagógico, a burguesia vai passar a defender a construção individual do conhecimento e a rechaçar qualquer perspectiva pedagógica que tome como cerne da atividade educacional a transmissão de conteúdos. Nasce a concepção de que a transmissão de conhecimentos (ensinar) é nociva à formação humana e de que o verdadeiro conteúdo educacional é aquele que surge da experiência (aprender a aprender).

Essa transformação do pensamento educacional corresponde aos posicionamentos pedagógicos que a burguesia assumiu em seu papel de protagonista da superação das contradições do feudalismo e da criação das novas contradições do capitalismo: quando a favor do desenvolvimento do gênero humano como um todo (movimento revolucionário) defendeu a filosofia da essência para reivindicar a socialização das conquistas intelectuais da humanidade, dos saberes sistematizados; quando contra (movimento reacionário), negou a possibilidade de uma essência humana para além da vida empírica do indivíduo, para além de sua experiência imediata, passando a condenar a transmissão dos saberes como prática nociva à formação humana em favor da criação espontânea desse saber. Trata-se do surgimento do que Duarte chamou de uma “concepção negativa sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998): perspectivas pedagógicas que não somente negam a transmissão dos saberes sistematizados como centro da atividade pedagógica, mas cuja negação constitui-se como o próprio cerne teórico, ou cuja própria essência pedagógica se baseia na negação da transmissão de conhecimentos.

Os desdobramentos desta perspectiva no século XX são os mais variados e podem ser abarcados no que Duarte denomina *pedagogias do “aprender a aprender”*, uma ampla corrente educacional cujo princípio teórico central está fundamentado na negação da transmissão de conhecimentos (DUARTE, 2005, 2006). Apesar das particularidades de cada uma das teorias pedagógicas que possam ser incluídas no

âmbito do “aprender a aprender”, Duarte (2006, pp. 33-44) destaca quatro posicionamentos valorativos que são comuns a todas elas.

O primeiro posicionamento valorativo é aquele que “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (*idem*, p. 34). A justificativa para tal posicionamento é a de que um processo individual e espontâneo de aprendizagem contribuiria para o desenvolvimento de sua criatividade, e conseqüentemente para a formação de uma autonomia do indivíduo. Assim, para as pedagogias do “aprender a aprender”, a transmissão de conhecimentos por outra pessoa não somente não produziria autonomia, mas seria nocivo à formação de um indivíduo autônomo e criativo.

Sobre isso, é necessário que ressaltemos desde já o posicionamento pedagógico adotado no presente trabalho. Nos alinhamos à Duarte quando o autor destaca: “não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão” (*idem*, p. 35). O ponto de discordância está na perspectiva de que este processo de formação de um indivíduo autônomo e criativo esteja desvinculado daquele no qual o aluno aprende por meio da atividade de ensino, isto é, da transmissão de conhecimentos.

O segundo posicionamento se refere à concepção na qual “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (*idem*, p. 35). Este posicionamento é, na verdade, um complemento necessário do primeiro: na medida em que é mais valoroso o conhecimento que o aluno constrói por si próprio, também considera-se mais importante a construção de um método para alcançar esse conhecimento. Se no primeiro o “aprender a aprender” se manifesta do ponto de vista do produto, o conhecimento, o segundo posicionamento valorativo trata do processo, da construção de um método de aquisição do conhecimento. A justificativa para tal perspectiva pedagógica é, desta forma, semelhante: o desenvolvimento de um método de construção dos conhecimentos geraria um indivíduo mais autônomo e criativo, ao passo que a transmissão de um conhecimento pronto e já existente seria prejudicial à formação de uma autonomia.

O terceiro posicionamento seria o de que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e

necessidades da própria criança” (*idem*, p. 40). A relação desta perspectiva com as outras duas é a de que a construção de um método (segundo posicionamento) para a aquisição de saberes construídos espontaneamente (primeiro posicionamento) deve ser movido pelas necessidades inerentes ao aluno. Neste posicionamento fica explícito o chamado pedocentrismo característico das teorias modernas educacionais (SUCHODOLSKI, 2002), a “Revolução de Copérnico da educação”, na qual supervaloriza-se os interesses imediatos do aluno.

Sobre isso, vale a pena destacar a diferenciação, feita por Saviani (2008b), entre o aluno empírico e o aluno concreto. O indivíduo tomado do ponto de vista empírico é aquele que se apresenta na experiência imediata, ao passo que o indivíduo concreto é síntese de inúmeras relações sociais e, assim, só pode ser concebido por meio de uma perspectiva histórica mais ampla e por categorias que expressam suas relações com a sociedade, como sua classe social. Com isso, Saviani aponta que uma ênfase superlativa nos interesses dos alunos pode acarretar na superficialidade do ensino, pois este se pautaria sobre as necessidades imediatas do aluno e não nas necessidades concretas, que obedecem às condições do aluno concreto:

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, os conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses conteúdos são importantes (SAVIANI, 2008b, p. 82).

Por fim, o quarto posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender” indica que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2006, p. 41). Deste prisma, as formas tradicionais de educação seriam frutos de sociedades estáticas e não mais fariam sentido no interior de uma sociedade dinâmica, como a atual. Os conhecimentos são entendidos como cada vez mais provisórios e “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (*idem, ibidem*).

Como se pode ver, esses posicionamentos valorativos são amplos e podem se manifestar de diferentes maneiras nas teorias e práticas pedagógicas. Entretanto, cabe ressaltar mais uma vez núcleo central que fundamenta tais perspectivas: a visão de que o ato de ensinar, a transmissão de um conhecimento sistematizado, é algo anti-educativo,

nocivo à formação humana, a qual deve se apoiar na experiência imediata do indivíduo. Alguns dos principais desdobramentos dessa visão envolvem o tema da criatividade, particularmente relevante no campo da educação musical a partir da segunda metade do século XX.

Para as pedagogias do “aprender a aprender” um produto de uma atividade do aluno é tão mais criativo quanto mais ele for fruto de uma ação espontânea, sem qualquer influência externa do professor. Inversamente, considera-se que um direcionamento externo é algo que cerceia a criatividade e que os produtos culturais já concebidos são estáticos e demasiadamente limitadores da liberdade criativa. Saccomani (2016, pp. 13-42) analisa a contraposição entre ensino e capacidade criativa nas pedagogias do “aprender a aprender” destacando precisamente o caráter espontaneísta da noção de criatividade presente nestas perspectivas:

Pode-se perceber, nas leituras construtivistas [e nas pedagogias do “aprender a aprender” em geral], que o ato de criação está sempre relacionado com um momento livre e autônomo. E o professor, caso intervenha direta e intencionalmente nesse momento, estará cerceando e prejudicando a liberdade e a criatividade do aluno. Dessa maneira, o trabalho do professor é desvalorizado, ou seja, ele deixa de ser o mediador entre o aluno e os conhecimentos historicamente acumulados e passa a ser um organizador de ambientes e atividades que estimulem a criação e a aprendizagem do aluno a partir de suas necessidades espontâneas (p. 33, intervenção nossa entre colchetes).

Uma das principais vias utilizadas para relacionar a concepção de criatividade das pedagogias do “aprender a aprender” à área de música é o estabelecimento de relações entre a imediatez característica da forma musical e a ideia de que a formação humana ocorre através da experiência imediata do indivíduo (base de todas as pedagogias da existência). Para John Paynter, por exemplo,

Música não tem passado; ela só existe no momento em que acontece, e não há duas *performances* idênticas. Isto não é uma desvantagem. Pelo contrário, é o maior patrimônio da música, porque, talvez mais do que qualquer outra coisa em nossa experiência, ela evoca o essencial “agora”, sem implicações de um passado e um futuro potencial (PAYNTER, 2002, p.216).

É compreensivo que Paynter parta justamente do caráter imediato da música para observar as especificidades da educação musical. Como vimos, de fato, o traço mais específico da forma musical é ter a imediaticidade como princípio organizador. A despeito da possibilidade de sua gravação, a música ocorre sempre prioritariamente como fenômeno imediato. Contudo, ao atribuir uma qualidade exageradamente determinante à imediaticidade na prática musical, tomando este aspecto puramente

formal como a própria natureza da música, Paynter acaba por fetichizá-la. Para o educador britânico, essa imediaticidade parece surgir em meio ao nada, emanando da própria natureza da atividade musical sem nenhuma relação mais concreta com a vida – em nosso caso, contrariamente, entendemos a imediaticidade característica da forma musical como decorrente do seu conteúdo específico, a vida interior humana. Para Paynter não importa o passado e nem o futuro da atividade musical, mas sim o seu aspecto imediato: “é o ato de fazer que justifica a arte” (PAYNTER, *idem*, p. 219).

Na medida em que o caráter imediato da música é entendido como a própria natureza da atividade musical as ideias pedagógicas passam a dar cada vez mais valor à *composição musical como processo educativo*. Se é pelo fazer musical que a existência da música pode ser justificada, então no processo de composição estaria contido o mais alto grau de potencial educativo, pois seria justamente pelo ato de fazer (compor) que a natureza da música (imediaticidade) se manifestaria na formação da musicalidade humana. Escutar uma música ou realizar uma interpretação seriam experiências musicais válidas, mas não conteriam o mesmo potencial educativo da composição, pois não expressariam da mesma forma a natureza da música. Como apontado por Murray Schafer, “a única maneira pela qual podemos colocar a música do passado dentro de uma atividade do presente é através da criação” (SCHAFER, 1991, p. 286).

Essa centralidade da aula de música em torno do processo composicional parece ter paralelo no desenvolvimento do pensamento educacional em geral: ao passo que nas ideias educacionais em geral a atividade de ensino foi confundida com a atividade de pesquisa, nas ideias acerca da educação musical o ensino foi considerado composição. Se do prisma do ideário pedagógico geral o aluno deve ser entendido como um pesquisador, na aula de música ele deve ser um compositor.

Dermeval Saviani (2008a, pp. 37-39) disserta sobre os problemas de se entender a atividade de ensino como uma atividade de pesquisa. Saviani critica a ideia de que uma aula deveria se assemelhar a um processo de pesquisa, na qual o aluno-pesquisador formularia o mais espontaneamente possível as hipóteses, experimentos e soluções, em um movimento de construção do conhecimento. O autor considera que a “Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa” (*idem*, p. 38). Isso ocorre porque a pesquisa é uma “incursão no desconhecido”, mas “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido” (*idem, ibidem*). Portanto, na medida em que a atividade de ensino foi

considerada uma atividade pesquisa a aquisição de conhecimentos deixou de ser o horizonte do processo educativo, sendo substituído pela noção de uma construção individual e espontânea do conhecimento, ou, em outras palavras, uma concepção negativa sobre o ato de ensinar.

Este movimento é também observável na área de educação musical. A atividade de ensino de conteúdos técnicos e teóricos da música deixa orientar a prática educativa, a qual passa a ser considerada como um ato de composição. Entende-se o momento da aula e as atividades práticas ali desenvolvidas como obra de arte, isto é, como um objeto/momento estético. Mas, tal qual na relação entre ensino e pesquisa, seria correto comparar o momento da aula com a criação imediata de uma obra de arte, ou seja, como um acontecimento artístico? Será que ao igualar-se o ensino e composição musical não se estaria também dissolvendo a diferença entre os dois e, portanto, empobrecendo o ensino da música e inviabilizando a composição? Nos parece viável derivar a resposta a estas perguntas das mesmas conclusões apontadas por Saviani que considera que “na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional articulava com o produto da ciência” (*idem*, p.37). No caso da educação musical, poderíamos falar que muitas das concepções pedagógicas no século XX quiseram articular o ensino com o processo de desenvolvimento da obra de arte, a composição de uma música, ao passo que as formas mais tradicionais de educação musical articulavam-no com o produto da atividade artística, ou seja, com a obra de arte.

Tendo em vista essas alterações no pensamento pedagógico, a crítica a uma aula fundamentada na transmissão de conhecimentos é algo comumente encontrado nas ideias educacionais da música na atualidade. A possibilidade de que uma aula não gire em torno do processo composicional significa, para estas concepções, a exclusão da essência mais profunda da música (sua imediatez) da prática educativa. Seria necessário, dessa forma, uma transformação nos currículos, pois “um currículo torna-se muito facilmente um sumário do conhecimento a ser passado adiante, competências estabelecidas a serem adquiridas e fatos bem atestados a serem memorizados” (PAYNTER, 2002, p. 215). Na opinião de Murray Schafer os currículos tradicionais não abarcam a essência da atividade musical, a qual difere, por exemplo, da disciplina História, que “é um assunto do tipo acumulação de conhecimento e consiste (talvez erradamente) na transmissão de um corpo de fatos, que vai da mente do professor aos alunos” (SCHAFER, 1991, p. 285). O ensino da música, para ele, é de natureza distinta:

“vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo (...). Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento” (*idem, ibidem*).

Uma aula verdadeiramente rica musicalmente é, para estas perspectivas, uma aula cuja estrutura curricular fundamenta-se na composição, uma vez que o ato de compor seria a atividade musical mais ligada à essência da música por excelência (imediatez). E como ocorreria uma aula de música baseada nestes princípios? Primeiramente não se deve tomar como base a tradição musical, seus conhecimentos técnicos e teóricos historicamente desenvolvidos, pois isso prejudicaria a liberdade criativa ao direcionar a composição. Ao invés de partir dos elementos “do passado” deve-se tentar extrair o princípio educacional da música internamente à experiência de compor; *deve-se partir da própria composição do aluno*, do que ele está fornecendo como um produto composicional, para depois questionar-se o porquê deste aluno ter realizado as escolhas que determinaram a este conjunto de sons a denominação de “música”. De acordo com Paynter, “o caminho mais seguro para ajudar os alunos a compor melhor é incentivá-los a pensar sobre a essência do processo musical, não como regras abstratas, mas diretamente em relação ao que eles mesmos criam” (PAYNTER, 2000, p.7). O professor, por sua vez, não deve pretender ensinar qualquer conteúdo escolar da música, mas sim aflorar a criatividade intrínseca ao aluno. Nas palavras de Murray Schafer, “a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer (...)” (SCHAFER, 1991, p. 282); para isso, “o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina” (*idem*, p. 286).

São diversas as possibilidades de aproximação entre estas concepções da educação musical e os quatro posicionamentos valorativos do “aprender a aprender” apontados acima. Sem o intuito de estabelecer análises profundas, destaquemos algumas destas relações. Tal qual o primeiro e o segundo posicionamentos, as músicas produzidas espontaneamente pelos alunos e seu processo de composição espontâneo são tomados como mais educativos do que atividades pedagógicas que estão centradas em qualquer outra forma de atividade musical e também em um repertório já estabelecido. Da mesma maneira, a qualidade do processo educativo em música é tão maior quanto mais partir das composições do próprio aluno, em correlação direta com o terceiro posicionamento.

Percebemos, assim, que a tomada da composição como centro do processo educacional da educação musical esta apoiada numa visão fetichista da criatividade. Fetichista porque considera a experiência da criação do ponto de vista meramente imediato e resguardada à subjetividade do indivíduo, e não como um produto histórico-concreto do desenvolvimento humano. Ou seja, entende-se que a composição é um ato de expressão individual e espontâneo, sem relação com a tradição musical, e que qualquer direcionamento por parte do professor é nocivo ao desenvolvimento da capacidade criativa – e, conseqüentemente, musical – do aluno.

Isso fica nítido quando se observa os posicionamentos acerca dos conhecimentos musicais historicamente constituídos. Para esses educadores o conhecimento produzido no passado parece ser algo morto, estático e ultrapassado. Dessa forma, o pensamento sobre a educação musical vai desembocar num ponto em comum a todo ideário do “aprender a aprender”, isto é, no entendimento de que uma atividade pedagógica baseada no ensino dos elementos tradicionais da música corresponde a uma mera transposição mecânica de um conteúdo morto e estático para a mente do aluno. Schafer expõe claramente esse posicionamento acima quando chega mesmo a entender como essencialmente diferentes o ato de ensinar história e de ensinar música. Para o autor, tratar a música da mesma forma como a história é limitá-la à transmissão de conhecimentos e “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” (*idem*, p. 286).

Não é de se admirar que tal visão do processo criativo da música acabe por naturalizar a criatividade da mesma forma que todas as pedagogias do “aprender a aprender” e considerar a composição algo intrínseco do ser humano. Para John Paynter, por exemplo, o ato de compor “é a coisa mais natural para os seres humanos” (2000, p. 6). Ora, mas se o ato de compor depende essencialmente da natureza criativa do ser humano para a música e em nada se relaciona com a aquisição de conhecimentos musicais então não faz sentido que ensinemos música a alguém. É precisamente essa a conclusão a qual Paynter – coerentemente – chega em seus estudos. Para ele

Não é o propósito da educação musical tornar as crianças musicais: elas já são musicais, posto que isso é parte de sua natureza humana. Nossas perguntas dirigem a atenção para o que eles sabem intuitivamente – que o material musical tem potencial para ir além – para que, fazendo um balanço do que eles já realizaram, a imaginação possa começar a explorar em novas direções (PAYNTER, 2000, p. 21).

Fica assim exposto de maneira explícita o posicionamento negativo destas concepções de educação musical com relação aos conhecimentos historicamente constituídos e aos processos de transmissão desses conhecimentos. Veremos no nosso terceiro capítulo que a contraposição entre a transmissão de conhecimentos e a capacidade criativa é uma falsa oposição, e que o processo criativo está diretamente ligado à aquisição dos elementos técnicos e do conhecimento teórico da música. Por ora, basta que entendamos tais posicionamentos pedagógicos da educação musical como expressões superestruturais da transformação do papel social da burguesia no capitalismo, analisando estas problemáticas para que possamos delinear novos horizontes educacionais. Nas palavras de Saccomani (2016, p. 41):

É preciso entender que a defesa da criatividade não implica a defesa das pedagogias hegemônicas! A educação, se pretende promover a criatividade, não pode abandonar a criança à sua própria sorte, pois dessa maneira ela jamais alcançará comportamentos complexos, na medida em que eles são culturalmente formados. Há uma naturalização do social, isto é, toma-se como natural aquilo que fora histórica e socialmente produzido. Não podemos analisar o desenvolvimento da sensibilidade estética a não ser a partir da riqueza estética objetivamente existente. E a apropriação do legado cultural objetivamente existente, em suas expressões mais desenvolvidas, exige o trabalho educativo sistematizado.

Mas não somente nas correlações entre a educação musical e as ideias educacionais em geral podemos encontrar elementos que sustentam uma visão negativa sobre a transmissão de conhecimentos. As transformações da produção musical no século XX também influenciaram os processos pedagógicos da música e reforçaram esse posicionamento educacional. O movimento de abertura estética que observamos no item anterior como decorrente das contradições da música no capitalismo se une, principalmente a partir de meados do século passado²⁷, ao ideário do “aprender a

²⁷ Fonterrada (2008) divide as principais abordagens pedagógicas da música no século XX em *primeira e segunda gerações dos métodos ativos em educação musical*. De acordo com a autora, as principais diferenças entre elas derivam do direcionamento estético de cada uma: ao passo que as propostas da primeira geração “concentram-se na música clássica ocidental e no folclore”, isto é, num repertório “mais tradicional do que inovador” (p. 178), na segunda geração os educadores “buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’” (p. 179). Destacaremos aqui as relações entre a transformação dessas bases estéticas da educação musical e a concepção negativa do ato de ensinar. Entretanto, optamos por não utilizar a terminologia de Fonterrada por considerarmos que esta divisão em duas gerações, apesar de pertinente do ponto de vista dos fundamentos musicais que orientam tais abordagens, restringe a categorização a um determinante demasiadamente estético, isto é, sem inserir estas concepções pedagógicas em um quadro mais amplo das ideias educacionais, esforço que tentamos realizar neste trabalho.

aprender”, reforçando a tendência burguesa na educação. Para Fonterrada, a transformação ocorrida na educação musical neste período

(...) coincide com a grande virada da produção musical, com as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na *Radiotélévision Française* (*musique concrète*) e as experiências de música eletrônica conduzidas por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Friburgo. 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, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico. Além disso, relembrem-se as propostas de Cage, fortemente influenciadas pelo budismo e que surgiram como uma reação à “cerebralização” da música, concentrando-se no próprio som e em procedimentos aleatórios (acaso) (...) (2008, p. 179).

No item anterior apontamos alguns limites da prática artística composicional da música concreta. Vimos que certo formalismo deriva de uma contradição interna desse gênero musical: por um lado, o próprio gênero possui a reprodução da singularidade da realidade como centro organizador da obra, por outro, para elevar-se à condição de obra de arte, o artista deve obrigatoriamente superar tal singularidade; o resultado é a consideração de que o som tenha um valor por si só, sem qualquer necessidade relação com a realidade objetiva, desprovido de conteúdo, ou melhor, plenamente formal. Podemos aplicar rigorosamente a mesma crítica à concepção geral da música aleatória, uma vez que ela também tem dificuldades em superar a singularidade imediata do som na particularidade da obra de arte, considerando a aleatoriedade das combinações sonoras como a construtora do conteúdo de uma música, ou para citarmos novamente Lukács, uma “independência absoluta das formas artísticas” (2010, p. 25), uma fetichização da forma musical.

Estes traços estéticos se repetem nas pedagogias musicais e reafirmam um posicionamento negativo acerca da transmissão de conhecimentos. Um bom exemplo disso é concepção de que a educação musical deva ser, na verdade, uma *educação sonora*, adotada por Murray Schafer. Para ele, o objetivo máximo do ensino da música deve ser a transformação da *paisagem sonora* do mundo, algo que define como projeto acústico: “a melhor forma de entender o que quero dizer com ‘projeto acústico’ é considerar a paisagem sonora mundial como uma imensa composição musical desdobrando-se incessantemente a nossa volta” (SCHAFER, 2011, p. 287). Tal perspectiva deriva diretamente, entre outras fontes, da influência da música concreta em sua obra educacional e musical, como afirmado pelo próprio autor (LA SEMAINE, 2010).

Para Schafer, a paisagem sonora é equivalente a uma obra musical e sua abordagem educacional propõe que todos tratem, assim como ele, a paisagem sonora com o mesmo valor de uma música. O autor apresenta diversos exercícios auditivos que têm como objetivo a consciência dos diversos aspectos da paisagem sonora (1991, pp. 67-95; 2009). Tais exercícios, basicamente, envolvem atividades de percepção auditiva que incentivam os alunos a notarem os sons do ambiente e suas peculiaridades, além do já caracterizado incentivo à atividade composicional com estes elementos. Conceitos do universo musical como: ruído, silêncio, som, timbre, amplitude, melodia, textura e ritmo, são aplicados na apreciação do ambiente, redefinindo estes parâmetros à luz da concepção de paisagem sonora. Não nos interessa aqui as particularidades de cada um desses exercícios, mas sim o horizonte estético e pedagógico que os permeia. No caso da educação sonora sugerida por Schafer trata-se da elevação da consciência dos elementos sonoros presentes na paisagem, visando um projeto acústico, uma transformação estética desta paisagem, intimamente relacionada com a possibilidade de vivenciá-la como uma experiência musical.

Minha abordagem acerca deste problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocósmica. O homem é seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma Sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos começar a fazer julgamentos de valor (SCHAFER, 1991, p. 289).

A nosso ver, o problema da adoção desse tipo de abordagem educacional é que ela abandona toda a riqueza musical construída pela trajetória humana e sintetizada nos elementos da música tradicional, como as notas musicais e seus princípios de organização, substituindo pela mera apreciação e manipulação dos sons do ambiente. Essa quebra com a tradição musical representa, assim, um esvaziamento do conteúdo historicamente formado pelo gênero humano na prática educativa. Em outras palavras, quando a pedagogia da música deixa de se basear nos elementos estruturais da tradição musical seu grau de riqueza de conteúdo fica limitado: ela não mais se fundamentará nas conquistas musicais humanas (conquista do domínio objetivo de um conteúdo subjetivo que toma forma nos elementos da música).

Não mais se falará, por exemplo, em modos ou em intervalos melódicos, nem da importância do trítone no movimento da melodia que leva às relações harmônicas de dominante/tônica, isso porque a música de vanguarda e a aula que se fundamenta no

trabalho com a paisagem sonora não se baseiam nestes elementos. Mas deixar de conhecer os princípios da melodia e da harmonia é também abster-se de se apropriar de toda a riqueza musical das inúmeras obras do modalismo e do tonalismo. O abandono do paradigma tradicional da música é também o abandono da riqueza humana nele sintetizada, riqueza essa cuja apropriação só pode se dar pela via do conhecimento de seus elementos estruturantes. Em suma, abdicar de ensinar os elementos tradicionais da música implica em rejeitar também a possibilidade de apropriação das formas mais ricas de sentimentos e emoções historicamente desenvolvidos sob a forma musical.

Do mesmo modo que não foi nosso intuito realizar uma crítica estética à música concreta anteriormente neste trabalho, não pretendemos agora esgotar a análise das problemáticas que envolvem a adoção da concepção de paisagem sonora nas aulas de música. Somente tomamos este exemplo para retratar uma das maneiras como o formalismo presente na música de vanguarda do século XX influenciou a educação musical, colaborando para a sustentação de uma concepção negativa acerca do ato de ensinar.

Em síntese, neste item estabelecemos algumas relações entre a educação musical e o capitalismo, ou, mais precisamente, como a educação musical expressa a transformação do papel social da burguesia: de classe revolucionária e promotora de uma ampla socialização dos conhecimentos sistematizados, a classe dominante, cuja atitude reacionária se manifesta, na educação, na negação da transmissão de conhecimentos como centro da ação educativa.

Os dois pontos aqui destacados confirmam esta análise. Primeiro, o entendimento da imediatividade da forma musical como a própria natureza da música compõe o lastro filosófico-estético de uma supervalorização da composição no processo educativo da música. Trata-se, na verdade, de uma manifestação do “aprender a aprender”, típico do pensamento pedagógico burguês no século XX, pois este ato de compor é entendido como algo que independe do conhecimento dos conteúdos técnicos e teóricos da música e do papel decisivo do professor. Pelo contrário: estes elementos, externos à espontaneidade do aluno, prejudicariam o ato criativo. Em segundo lugar, o problema estético da produção musical de vanguarda (formalismo, ou o fetichismo da forma) é transposto para o interior da aula de música, e a consequência desse movimento é o esvaziamento dos conteúdos historicamente constituídos e de toda a riqueza humana neles contida. Evidentemente, um trabalho pedagógico que se

fundamente nestes direcionamentos também caminhará no sentido contrário da socialização dos conhecimentos sistematizados da música.

CAPÍTULO 3: MÚSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1. O desenvolvimento do trabalho educativo e o processo de sistematização do ensino da música: elementos para uma educação musical escolar

Após termos estudado a música como uma esfera de objetivação humana no primeiro capítulo e observarmos aspectos do seu desenvolvimento histórico no segundo, tanto do ponto de vista da obra musical quanto dos processos de ensino que levaram às suas transformações, devemos agora nos voltar mais atentamente à análise do fenômeno educacional, na busca de fundamentos para uma concepção de educação musical coerente com os pressupostos até aqui abordados. Uma vez que todos estes pressupostos se unificam sob o mesmo referencial filosófico, o materialismo histórico-dialético, o princípio central do qual devemos derivar tal concepção de fenômeno educativo não poderia ser outro senão a atividade humana, o trabalho.

No primeiro item desta tese vimos como a centralidade da categoria de trabalho no marxismo nos fornece uma conceituação historicamente dialética do ser humano. Trata-se de compreender a essência humana não como algo metafisicamente pré-disposto ao indivíduo, mas sim a partir da própria atividade de construção da humanidade. Ou seja, uma concepção de essência humana que não independe das formas como o ser humano se transformou historicamente. Nesse sentido, uma discussão ontológica acerca do fenômeno educacional que pretenda se orientar pela categoria de trabalho deve abarcar tal consciência histórica, isto é, deve partir de uma visão dialética entre ontologia e historicidade. Duarte (2012a, p.38) formula a problemática de uma ontologia da educação nos seguintes termos:

Assim, adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto por complexos”²⁸, a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõe o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos

²⁸ LUKÁCS, Gyorgy. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa.

A prática social desenvolve-se com base nas suas necessidades imanentes em inúmeros sentidos, constituindo diferentes esferas de objetivação humana. Uma delas é a música, cujas especificidades analisamos no primeiro capítulo. Outro “complexo” no interior da prática social é aquele que corresponde ao processo de formação dos indivíduos como seres da sociedade, ou seja, o fenômeno educacional. Assim, para que se atinja uma concepção historicamente consciente da atividade educativa é necessário que se extraia das suas especificidades como prática social o seu sentido ontológico, tal qual fizemos com a música. É preciso observar a educação como algo que progressivamente vai se constituindo como uma atividade específica no interior da totalidade da prática social. Nas palavras de Saviani (2008a, p. 59), “trata-se da conceituação de educação como uma ‘atividade mediadora no seio da prática social global’”. É deste prisma teórico-metodológico que se pode conceber a essência do fenômeno educativo em dialética com a historicidade da prática humana.

É precisamente este o programa empreendido por Dermeval Saviani para a formulação de uma ontologia da educação. Observando as transformações históricas da atividade educativa, Saviani analisa o progressivo processo de sistematização da educação buscando determinar a essência deste fenômeno. De acordo com o autor, “a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (2008b, p. 14). Assim, coerentemente com o método do materialismo histórico-dialético, que considera que é a análise do mais desenvolvido que nos esclarece os traços essenciais do menos desenvolvido, Saviani extrai da investigação da educação escolar como forma predominante de educação no capitalismo os elementos necessários para uma ontologia da educação. Como nos atenta Duarte (2012a, p.41), essa análise de Saviani

(...) não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, constituindo-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo.

Saviani (1991, pp. 86-87; 2008b, pp. 94-97) traça um panorama histórico da educação em suas relações com os modos de produção da vida social. Nas sociedades ancestrais que precedem à origem das classes sociais, ou seja, que viviam sob o chamado “comunismo primitivo”, produzia-se de forma coletiva, bem como a apropriação dessa produção também se realizava de maneira comunal. Nesse sentido, a atividade educacional não se diferenciava de outras práticas sociais, dissolvendo-se nas ações cotidianas dos indivíduos. Nas palavras do autor, neste período da humanidade, “a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (2008b, p. 94).

Com a apropriação privada da terra, que levou à divisão social do trabalho e à formação das classes sociais no sistema produtivo escravista, a educação também se dividiu. Para aqueles que eram obrigados a trabalhar, uma educação do trabalho, das atividades materiais que sustentavam a produção da vida material da sociedade. Já para aqueles que eram os proprietários e gozavam de tempo ocioso, surge na sociedade grega antiga a escola, que em grego significa “lugar do ócio”, e que começa a promover uma atividade educacional para além daquelas ligadas imediatamente à necessidade de reprodução da base material da vida, uma educação do espírito. Esse cenário continuou semelhante no decorrer da história. Isso porque, uma vez que existiam uma pequena classe de proprietários e uma grande massa de não-proprietários, essa nova forma de educação era secundária do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas. Em outros termos, o desenvolvimento dos sistemas produtivos ocorria paralelamente a esta modalidade de educação e não dependia dela, mas somente das atividades materiais de trabalho e do processo educacional a elas inerente.

O quadro se altera com o advento do sistema capitalista de produção. O desenvolvimento das forças produtivas proporcionado pelo acúmulo de recursos provenientes das atividades mercantis, e o conseqüente surgimento de novas relações de produção desemboca na transformação das atividades produtivas. Estamos falando aqui daquele mesmo processo, já tratado neste trabalho, de inversão entre os valores de uso e os valores de troca de uma mercadoria como elemento central da produção. A partir destas transformações, os meios de produção não mais se limitaram às atividades ligadas diretamente à terra, mas também incluíram outras novas formas de trabalho, isto é, de produção do novo meio de produção geral: o capital. Dadas estas profundas alterações nas estruturas da sociedade, a educação também se alterou.

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para cidade, da agricultura para indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelo próprio homem. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como saber sistemático, científico, supõem e registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. A escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso à cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com a educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 1991, pp. 86-87).

Neste excerto, Saviani mostra que as transformações da atividade educacional no capitalismo derivam das mudanças de seu papel no processo de produção. A educação escolar, que anteriormente detinha uma importância secundária neste processo, passa a estar ligada organicamente a ele. O capitalismo colocou a formação do indivíduo em determinados saberes no centro do sistema produtivo, no cerne do movimento de produção e reprodução da sociedade. Isso porque as novas formas de produção, mediadas pelo capital, necessitam desses saberes. Assim, numa sociedade onde é o direito contratual que garante a legitimidade das relações de produção, a capacidade de saber ler, escrever, calcular, entre tantas outras aptidões intelectuais, não poderia mais ser privilégio exclusivo de algumas pessoas, requerendo uma atividade humana sistematicamente voltada para esse fim; é o início da predominância da educação escolar como principal forma de educação.

Vimos no capítulo anterior que este mesmo processo foi analisado por Bogdan Suchodolski e Dermeval Saviani à luz do conflito entre as pedagogias da essência e da existência. Naquele momento, entretanto, nosso foco era demonstrar as relações entre algumas concepções pedagógicas do século XX e o capitalismo ao apontar sua visão negativa sobre o ato de ensinar. Aqui nosso interesse é outro: captar os elementos

ontológicos que derivam do processo de institucionalização da educação. O fato de que, ao começar a efetivamente ser expandida em ampla escala social, a educação escolar também comece a sofrer com as consequências deste processo apenas reafirma seus elementos específicos e revolucionários. Para Duarte, esse processo corresponde também a uma ação consciente sobre a própria atividade de educar.

Considero que a análise realizada por Saviani vai além do processo de institucionalização da educação. Tal institucionalização significa que a produção e reprodução do ser da sociedade passam, ao longo do processo histórico, a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos. Em outras palavras, a partir do capitalismo torna-se uma necessidade do ser da sociedade a elevação do processo educativo, do nível de processo educativo em si para o nível de processo educativo para si (DUARTE, 2012a, p. 44).

Duarte destaca neste excerto que o processo de institucionalização da atividade educativa realizado pela escola corresponde ao domínio da essência do ato de educar. A forma de educação socialmente preponderante até o capitalismo era aquela que acontecia espontaneamente como parte dos processos de trabalho, como parte das atividades exercidas diariamente pelas pessoas para a produção e reprodução da sociedade. Com o advento do sistema capitalista e a conseqüente exigência produtiva da elevação da formação geral a sociedade se vê obrigada a dominar o processo educativo, a torná-lo uma atividade conscientemente dirigida ao alcance de finalidades formativas. Deste modo, pode-se dizer que os elementos que constituem a atividade educacional surgiram primeiramente de forma espontânea na prática social e progressivamente foram dominados pelo ser humano, ou, em termos filosóficos, um processo no qual a educação vai deixando de ocorrer espontaneamente *em si* mesma, transformando-se em uma ação consciente do ser humano *para si*.

Trata-se do domínio exercido pelo ser humano sobre uma dimensão da sua própria prática social, a dimensão educativa, entendendo a natureza dos processos nela envolvidos e exercendo uma atividade consciente sobre eles. A educação escolar é uma forma de organização da prática social que eleva os processos educacionais que ocorriam em si mesmos, ou seja, espontaneamente, a um nível superior de desenvolvimento, uma vez que voltada conscientemente para o que lhe é de específico. Mas, então, o que há de específico na prática educativa que a diferencia de outras práticas? Ora, é justamente por meio da análise da educação escolar, a forma mais historicamente mais desenvolvida da prática educacional, que Saviani pôde extrair os elementos para uma definição ontológica do trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008b, p.13).

A definição de trabalho educativo consegue abarcar o entendimento do fenômeno educacional sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Nela existe, nas palavras de Duarte (2012a, p. 49), “a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade”. A centralidade da categoria de trabalho nas análises de Karl Marx permitiu que a sua formulação de uma concepção de essência humana superasse tanto a noção de uma essência metafísica e independente do desenvolvimento real e concreto da humanidade, quanto a perspectiva de que essa essência se reduz à existência imediata de um indivíduo. No marxismo, não existe uma essência humana que não seja aquela constituída historicamente pela atividade dos seres humanos e, exatamente pelo mesmo motivo, esta atividade não se reduz à vida imediata de cada indivíduo; essência e existência são históricas.

Essa conceituação historicamente dinâmica de ser humano se reflete na perspectiva de Saviani acerca da essência ontológica da educação. Isso fica claro se observamos a concepção de trabalho educativo à luz do conflito entre as pedagogias da essência e da existência, já retratado anteriormente neste trabalho. Para Saviani, o trabalho educativo não significa uma elevação do indivíduo a uma essência pré-determinada e metafísica, mas sim a reprodução, em cada indivíduo singular, da riqueza que já foi produzida coletivamente por todo o gênero humano, ou seja, o enriquecimento desse indivíduo. Por outro lado, justamente por isso o trabalho educativo não se limita à reprodução da vida cotidiana: seu conteúdo, a essência do ato de educar, emana de um processo histórico que ultrapassa o âmbito imediato da vida, tanto do ponto de vista dos elementos a serem apropriados pelo indivíduo quanto do horizonte a ser atingido pelo ato educacional. Desta forma, se por meio da centralidade da categoria de trabalho Karl Marx pôde atingir uma noção de essência humana que supera a dicotomia entre ontologia e história, Saviani reproduz esse direcionamento teórico-metodológico no estudo do fenômeno educacional, alcançando uma conceituação da educação que supera tanto uma perspectiva idealista dos elementos do processo pedagógico, quanto aquela que reduz o fenômeno educacional à

existência imediata – e que, conseqüentemente, é também idealista, na medida em que separa abstratamente a essência humano do processo histórico. Para Duarte (2012a, p. 52)

O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana. Deixando de lado a distinção que faço entre o conceito de espécie humana e o de gênero humano, entendo que Saviani, ao adotar a referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano), está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Tudo isso fica mais claro se percebemos qual é o produto que resulta do trabalho educativo: a humanidade do indivíduo ou a sua humanização. E mais uma vez o contraste – e a dialética – entre o ser natural e o ser social expõe as “diferenças qualitativas entre o processo histórico-social de desenvolvimento do gênero humano – a humanização – o processo biológico de surgimento da espécie humana – a hominização”, nas palavras de Duarte (2013, p. 102). Biologicamente, o ser humano nasce pertencendo à espécie *Homo sapiens* (hominização), e nisso se constitui a base natural sobre a qual ocorre o salto qualitativo que transforma a existência natural em social (humanização), algo que se deve aos próprios traços específicos da atividade humana. Já tratamos destas diferenças qualitativas em muitos momentos deste trabalho. Cabe ressaltá-las mais uma vez para reafirmar que a essência humana, o que nos define como ser humanos, não é algo dado naturalmente, mas sim erigido pelo trabalho. Uma vez que aquilo que é de essencial no ser humano não é algo pré-disposto – tanto do ponto de vista biológico quanto metafísico – mas sim construído pela própria atividade humana, cabe ao trabalho educativo reproduzir essa essência em cada indivíduo, tornando-o humano.

No capítulo anterior discorremos sobre alguns aspectos da humanização, entendendo-a como uma relação entre o indivíduo e o gênero humano que pode ocorrer por meio da interação entre uma pessoa e a música. Naquele momento, entretanto, nossa

abordagem pretendia tratar dos traços estéticos dessa relação, ou seja, dos princípios gerais da humanização de um indivíduo em seu contato com a *obra* musical – algo que, como ressaltamos naquela oportunidade, só conseguiremos explicar com a devida profundidade quando lançarmos nosso olhar sobre o fenômeno da catarse. Mas considerar que um indivíduo se humaniza pela sua interação com a objetivação musical não esgota o entendimento dos aspectos educativos ali contidos. Isso porque, uma obra musical, *em si mesma*, é um fenômeno artístico, e não educacional; não cabe a uma obra educar, mas sim ser o reflexo antropomórfico da realidade. Analogamente, não cabe a uma teoria científica educar, mas sim refletir a realidade objetiva em si mesma, desantropomorfizada. Obviamente, a interação entre o indivíduo e uma obra musical ou uma teoria científica pode implicar um processo de humanização, mas o trabalho educativo consiste precisamente em elevar este processo a uma relação consciente.

Chegamos, assim, a um ponto nodal para o entendimento ontológico da educação musical e de suas relações com a escola. Trata-se de diferenciar duas faces do processo de humanização pela música: por um lado, a humanização que ocorre como consequência da relação entre o indivíduo e a obra musical, e por outro, o entendimento desse processo como um momento do trabalho educativo. Tal diferença reside no fato de que, no primeiro caso, o elemento pedagógico não é o fim a atingir, já no segundo, a humanização é o próprio elemento central. É nesse sentido que Saviani diferencia os diversos conteúdos em si mesmos e o trabalho educativo com esses conteúdos, ressaltando que, do ponto de vista da educação “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (SAVIANI, 2008b, p. 13). Portanto, cabe diferenciar na prática social a atividade da produção da música em si mesma da atividade de produção da humanização dos indivíduos pela música. Na primeira, a finalidade é propriamente estética, na segunda, é educativa.

Mas a própria produção da música necessita de uma atividade educacional. A prática musical é algo que acompanha o ser humano desde as sociedades ancestrais. Da lá para cá ela se desenvolveu e se transformou, reproduzindo formas musicais existentes e criando novas, o que implica um processo de transmissão, ou de ensino-aprendizagem da cultura musical. Mas antes de avançarmos no entendimento das relações entre a produção da música e a atividade educacional, é necessário que façamos algumas considerações sobre o conceito de transmissão, atualmente algo muito criticado nas teorias pedagógicas em geral e também na área da educação musical.

Independentemente de qualquer corrente pedagógica o fato é que é muito difícil negar que o desenvolvimento da música esteja atrelado a qualquer processo de transmissão, a qualquer continuidade histórica derivada da difusão de determinados elementos culturais de uma geração para outra. O que ocorre aí é que tais críticas entendem a atividade de transmissão da cultura como uma simples reprodução do existente. Mas esta é uma visão limitada, atrelada à lógica formal, e não à lógica dialética. A lógica formal é pautada pelo princípio da não identidade, e por isso não admite que uma coisa seja diferente da outra e, ao mesmo tempo, idêntica. Já na lógica dialética parte-se do princípio da contradição, e por isso uma coisa pode ser e não ser idêntica a outra.

Se aplicarmos esta ideia na análise do processo histórico veremos que somente a lógica dialética pode explicá-lo cientificamente. Isso porque toda a atividade humana não ocorre sobre uma base real completamente nova, mas sim a partir das condições objetivas previamente construídas. Assim, o processo histórico nunca é a criação de algo completamente novo, mas sim a transformação do existente em algo qualitativamente diferente. De acordo com Duarte (2016, p. 12), “numa acepção lógico-formal, a reprodução opõe-se à criação e à inovação. Nesse sentido, reproduzir seria manter algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação”. Diferentemente, partindo da lógica dialética, a “reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio”²⁹. Portanto, neste trabalho, ao tomarmos a concepção de “transmissão” devemos levar em conta que não se trata de uma reprodução mecânica do real – algo que seria um absurdo, e não explicaria o próprio desenvolvimento da música –, mas sim a ideia de que existe uma continuidade histórica na prática musical e que tal continuidade se dá pela relação dialética entre a reprodução do existente e a criação do novo.

Com efeito, a transmissão de uma cultura de uma geração a outra não pode ser entendida de outra forma senão como um processo educacional. Mas, como observamos na análise de Saviani, cabe diferenciar neste movimento os processos educacionais que se deram espontaneamente, isto é, como consequência de outras atividades, e aqueles voltados especificamente para o fenômeno pedagógico. No caso da música, a maioria da trajetória de seu desenvolvimento aconteceu por meio de um processo de produção e

²⁹ Sobre a relação entre a reprodução do existente e a criação do novo, ver Duarte (2016, pp. 8-19) e Saccomani (2016, pp. 57-67).

reprodução relativamente assistemático, isto é, que ocorreu mais como consequência das próprias práticas musicais cotidianas do que como uma sistematização da atividade de ensino da música. Desta maneira, para o entendimento ontológico da educação musical e de suas relações com a escola, cabe destacarmos também uma segunda diferenciação: as diferenças entre a produção não sistematizada da humanização dos indivíduos pela música, ou seja, a que ocorre como subproduto da trajetória de produção e reprodução da música, da produção sistematizada da humanização dos indivíduos pela música, objeto da educação musical escolar.

No capítulo anterior deste trabalho examinamos alguns elementos que nos esclarecem essas diferenças. Com efeito, as formas sistematizadas de ensino da música desde a antiguidade grega até o período medieval se limitavam ao estudo da chamada *musica theorica*, que não estava ligada à prática musical propriamente dita, mas sim à investigação matemática-filosófica do fenômeno musical. Poderíamos mesmo dizer que a *musica theorica* estava mais próxima da filosofia do que o que entendemos por música nos dias atuais. Assim, a prática musical cotidiana e o seu desenvolvimento histórico caminhavam paralelamente ao estudo sistematizado da música, reproduzindo-se por meio de um processo educacional também assistemático, difuso nas próprias atividades musicais de cada comunidade, o que não significa que não houvesse intencionalidade nesses processos. Como vimos, este cenário do desenvolvimento da educação musical só veio a ser alterado na Idade Média, período no qual surgem as primeiras formas de sistematização do ensino da prática musical, levando a que o acento educacional da música se deslocasse da *musica speculativa* à *musica practica*. Ora, mas como já indicado também naquele momento do nosso trabalho, não devemos observar isso como um enfraquecimento nas formas de investigação e ensino do fenômeno musical, mas sim como uma reorientação da teoria musical, que deixa de estar ligada prioritariamente à especulação filosófica para se concentrar nos elementos propriamente musicais. Essa transformação no estudo teórico da música é acompanhada também de uma sistematização do seu ensino, cuja síntese mais reconhecida é a obra de Guido D'Arezzo.

Não pretendemos aqui retomar tudo que já foi discutido neste trabalho. Tencionamos, sim, lançar um novo olhar àquela exposição do desenvolvimento histórico da educação musical. Se naquele momento nosso tratamento se limitou ao seu aspecto mais expositivo, mais narrativo acerca dos diferentes momentos históricos da música e da educação musical, agora podemos entender o sentido que emana desse

desenvolvimento. Esse sentido não é outro senão o progressivo processo de sistematização do ensino da música, que deixa de ser algo que ocorre espontaneamente como consequência da prática musical cotidiana para ser uma atividade conscientemente voltada para a formação musical de um indivíduo. O advento desse processo sistemático de ensino da prática musical não significa somente uma transformação nas formas de educação musical, mas, concomitantemente, da própria música. Isso porque, ao fim e ao cabo, o que está se desenvolvendo não é a música e nem o seu processo de ensino em si mesmos, mas sim o ser humano, o qual se torna cada vez mais consciente das dimensões de sua prática, tanto a musical quanto a educacional.

O surgimento da notação musical e a sua influência na transformação da música nos oferece um bom exemplo dessa dupla dinâmica de desenvolvimento, isto é, da música e da educação musical. Vejamos mais atentamente esse momento-chave da história da música, enriquecendo nossa discussão sobre o sentido que emana do processo de sistematização da transmissão da cultura musical. Grout e Palisca (1994, p. 96) caracterizam as mudanças ocorridas no século XI e que vieram a transformar definitivamente a música:

Nesses anos tiveram início certas mudanças que, quando levadas às últimas consequências, viriam a conferir à música do Ocidente muitas de suas características fundamentais, esses traços que a distinguem de outras músicas do mundo. Tais mudanças podem ser resumidas como se segue.

1. A *composição* foi a pouco e pouco substituindo a improvisação enquanto forma de criação de peças musicais (...); só a partir de então podemos dizer que as obras musicais passaram a “existir” na forma como hoje as concebemos, independentemente de cada execução.
2. Uma obra composta podia ser ensinada e transmitida oralmente e podia sofrer alterações neste processo de transmissão. Mas a *invenção da notação musical* tornou possível escrever a música de uma forma definitiva o que podia ser aprendida a partir do manuscrito (...).
3. A música começou a ser mais conscientemente estruturada e sujeita a certos *princípios ordenadores* (...).
4. A *polifonia* começou a substituir a monofonia. É certo que a polifonia enquanto tal não é exclusivamente ocidental, mas foi a nossa música que, mais do que qualquer outra, se especializou nessa técnica (...).

O trecho expõe algumas dimensões estruturais deste momento de transformação da música e de sua transmissão. A primeira constatação, portanto, é que todas essas mudanças não são coisas isoladas, mas sim diferentes faces de um mesmo processo. O surgimento da concepção de composição de uma obra não seria possível sem a notação musical, bem como isso representa uma relação mais consciente com os princípios

ordenadores da música, algo que se manifesta musicalmente por meio da técnica polifônica. Entretanto, cabe especificar melhor cada uma destas dimensões.

Podemos analisar esse surgimento da notação musical tanto externamente à própria música quanto internamente a ela. Do ponto de vista externo, temos um movimento de estruturação dos processos de transmissão da cultura musical. Pela primeira vez na história da humanidade uma prática musical deixa de se limitar ao momento de sua *performance* para fixar-se objetivamente na realidade, permitindo atingir outras gerações ou outras culturas de maneira relativamente próxima da forma como foi originalmente concebida. Ora, isso não significa outra coisa senão o correspondente musical do processo de universalização inerente ao desenvolvimento do gênero humano, o caráter universal do trabalho se manifestando nas formas de fazer música, que agora deixam de ser meramente locais para atingir progressivamente maiores graus de universalidade. Sustentando este processo de universalização se encontram as diversas práticas educacionais da música litúrgica, que não coincidentemente passam a estar centralizadas no ensino da leitura e da escrita musical.

Mas, para além deste fator externo, nos interessam aqui também as relações internas entre o surgimento da notação musical e a transformação da própria música. Como destacado no excerto acima, um dos principais elementos que se alteram com o advento da escrita musical é o fato de que uma música deixa de ser improvisada, no sentido de uma atividade assistemática e parcialmente aleatória, limitada ao âmbito imediato de sua execução, para progressivamente se constituir como uma composição musical. Se entendêssemos esta transformação de um ponto de vista que fetichiza a criatividade poderíamos mesmo observá-la como um retrocesso, considerando que a imediaticidade da música pré-notacional superaria a composição de uma obra. Contudo, acreditamos ser justamente o contrário. É precisamente pela composição de uma obra que se é possível selecionar os momentos mais essenciais de uma improvisação assistemática, sintetizando as principais expressões musicais da vida interior humana nela contidos, o que eleva a capacidade sensível dessa obra, sua imediaticidade, também a um nível qualitativamente superior. Nesse sentido, a notação não somente modificou a prática musical centralizando-a na composição, *performance* e apreciação de uma obra musical, mas exatamente isso significa também uma consciência acerca dos princípios organizadores da música, como também apontado na referida citação.

Nos limites deste trabalho, ocorre aqui a mesma dificuldade exposta quando tratamos das relações entre o desenvolvimento da individualidade e as transformações

da música: somente por meio de uma análise propriamente musical os vínculos entre o surgimento da escrita musical, a composição de uma obra de arte e a consciência dos princípios organizadores da música podem ser plenamente compreendidos. Novamente, uma análise aprofundada destes vínculos ultrapassaria o recorte da presente investigação. Entretanto, cabe destacar que nos estudos histórico-musicológicos a correspondência entre as formas de notação e as transformações na estrutura da própria música é comumente apontada (GROUT, PALISCA, 1994; BENT *et alii*, 2001).

Pense-se, por exemplo, na transição da música eclesiástica característica da Idade Média, o cantochão, até a chamada *Ars Nova* (aproximadamente século XIII a XV), período em que as primeiras formas de polifonia são exploradas. A escrita musical do cantochão era baseada em *neumas*, que, como vimos, são sinais gráficos que denotam direcionamentos melódicos para o canto dos textos litúrgicos. Se observarmos a notação neumática com nossos olhos hodiernos tenderemos a considerá-la uma forma relativamente imprecisa de indicação dos parâmetros musicais. Contudo, uma análise desta natureza seria a-histórica, desconsiderando que tal notação correspondia exatamente ao nível de desenvolvimento musical e da consciência dos princípios organizadores da música à época. Ou seja, a notação neumática não significa uma incapacidade dos músicos e intelectuais da música do período medieval em construir uma escrita musical precisa, mas sim era a forma notacional *daquela* música, isto é, que expressava o nível de desenvolvimento musical *daquela* época.

O que chamamos de nível de desenvolvimento musical significa simplesmente os limites e características da consciência e domínio dos elementos propriamente musicais. Isso fica claro se comparamos a notação por *neumas* com as inovações notacionais e musicais do período da *Ars Nova*. Este período é tão importante no estudo histórico da música justamente porque nele a consciência dos elementos musicais já estabelecidos é elevada a um nível superior, criando novas formas de expressão musical que se tornaram fundamentais na música ocidental, notadamente, os princípios da polifonia. Contudo, dificilmente este período pode ser compreendido sem que não o relacionemos com o chamado sistema mensural de notação, que sistematiza novas possibilidades rítmicas e cujos elementos essenciais ainda hoje permanecem como alicerce da notação musical moderna, direcionando nossa prática musical.

Estes exemplos demonstram os vínculos entre a notação musical e as transformações históricas da música. Obviamente, são processos que antecedem em muito o início das relações de produção capitalistas, mas que representam justamente a

base sobre a qual se fundam os desdobramentos musicais posteriores. Esse tipo de observação é relevante para se destacar que os desenvolvimentos da superestrutura não são consequências diretas e mecânicas de transformações da base econômica. Engels elucida este problema discutindo as relações desiguais entre o desenvolvimento da filosofia e da economia:

A meu ver, a supremacia final do desenvolvimento econômico, inclusive sobre estes domínios, está fora de dúvida, mas ela opera dentro das condições impostas em cada terreno concreto: na filosofia, por exemplo, pela ação de influências econômicas (que por seu turno, na maioria dos casos, operam apenas sobre disfarces políticos etc.) sobre o material filosófico existente, transmitido pelos predecessores. Neste caso, a economia não cria a partir do nada, mas determina a maneira como se modifica e se desenvolve o material de ideias preexistentes; e, mesmo assim, quase sempre o faz de modo indireto, já que são os reflexos políticos, jurídicos e morais que, em maior proporção, exercem influência direta sobre a filosofia (ENGELS *apud* LUKÁCS, 2010, pp. 15-16).

Engels destaca neste trecho que o desenvolvimento do pensamento filosófico não acompanha mecanicamente as transformações econômicas. Isso ocorre porque as relações entre a filosofia e a base econômica também são mediadas por outras superestruturas, as quais, em última instância, também correspondem à base material. Ou seja, a base econômica, o processo real de produção da vida material humana, determina as esferas superestruturais que a acompanha, como a política, a moral etc., e estas irão influenciar o “material filosófico existente”. Trata-se, assim, de uma relação indireta entre a economia e a filosofia, o que, em determinados casos particulares, em determinadas culturas e formações sociais, pode levar a um descompasso entre o desenvolvimento da filosofia e da economia. Comentando precisamente esta reflexão de Engels, Lukács destaca:

Se agora quisermos concretizar, ainda que só superficialmente, o princípio geral assim obtido, chegamos a formular um dos princípios mais importantes da concepção marxista da história. No que concerne à história das ideologias [superestruturas], o materialismo histórico reconhece – ainda neste ponto, em franca oposição ao materialismo vulgar – que o desenvolvimento das ideologias não acompanha mecanicamente e nem segue *pari passu* o grau de desenvolvimento econômico da sociedade (...).

Marx e Engels insistem, em muitas ocasiões, sobre a desigualdade de desenvolvimento no campo da história das ideologias. Engels, por exemplo, ilustra as considerações citadas a pouco recordando como a filosofia francesa do século XVIII e a filosofia alemã do século XIX nasceram em países completa ou relativamente atrasados, o que mostra que, no campo da filosofia, a função de guia [do desenvolvimento] pode ser exercida pela cultura de um país que, no campo econômico, se mantém em grande atraso quando comparado

com outros países próximos (2010, p. 16, intervenção nossa entre colchetes).

Assim como na filosofia, uma determinada inovação no terreno da música pode perfeitamente ocorrer em períodos antecedentes à base econômica na qual podemos contemplar seu pleno desenvolvimento e isso ainda pode variar – e, de fato, varia – de localidade para localidade. Desta forma, mesmo que o surgimento da notação musical anteceda os desdobramentos posteriores que vieram a caracterizar a música no período capitalista, isso em nada contradiz os princípios gerais das relações entre dado elemento superestrutural a sua base econômica, pois, da mesma maneira como ocorre na filosofia, a economia determinará o desenvolvimento musical a partir do material existente, o qual é também mediado por outras esferas superestruturais.

Foi somente a partir da sistematização da prática musical, adquirida pelo advento de sua escrita, que os próprios princípios intrínsecos à música puderam ser trabalhados de uma maneira progressivamente mais elaborada. Sem o intuito de adentrar aqui o campo da psicologia, destaquemos rapidamente a contribuição de Lev Vigotski acerca das relações entre a escrita e a linguagem oral:

Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferenciando-se da utilização e assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual. Obriga-lhe a tomar consciência do próprio processo da fala (VYGOTSKI, 1993, p. 232)³⁰.

Salvo os limites e peculiaridades da comparação entre a linguagem e a prática musical, este trecho esclarece exatamente o ponto que gostaríamos de salientar na presente exposição: o fato de que a escrita musical proporciona uma relação mais consciente com a própria estrutura da música. Assim, os diferentes momentos da trajetória da notação musical não representam somente as formas de se indicar como uma música deve ser tocada, mas sim um processo de desenvolvimento da consciência do ser humano sobre o próprio objeto da música. Em suma, o desenvolvimento da notação é a expressão objetiva do desenvolvimento da consciência do ser humano sobre a sua própria prática musical.

O conhecimento da notação musical permite que o indivíduo que dele se apropria compreenda a música em seus termos estruturais, em sua essência. Mas se a

³⁰ Duarte (2006, pp. 2-3), em nota de rodapé, ressalta as diferentes grafias do nome de Vigotski, optando pela utilização das letras “V” e “i” por sua proximidade com aquela adotada pela editora estatal soviética, mas mantendo, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição. Adotaremos aqui o mesmo expediente.

música é uma forma de objetivação que reflete a vida interior do ser humano, então por detrás desse domínio dos elementos estruturais musicais está a consciência sobre o próprio gênero humano, isto é, a capacidade adquirida de acessar as problemáticas subjetivas mais profundas do indivíduo, de sentir como algo *seu* toda a vivacidade contraditória da condição humana e de se apropriar da riqueza humana produzida a partir dessa condição. Em outras palavras, o domínio da escrita e da leitura da música significa uma atividade consciente sobre os princípios musicais, e isso nada mais é do que a consciência sobre nós mesmos, ou, mais precisamente, da vida afetiva que acompanha a trajetória do gênero humano.

Podemos então concluir que o aprendizado da notação musical representa a reprodução no indivíduo dos elementos essenciais do desenvolvimento da música, que, em última instância, corresponde ao desenvolvimento do gênero humano. Ora, mas isso é precisamente o que Saviani definiu como a essência ontológica do processo educacional; sendo mais específico: um processo de humanização deste indivíduo, de estabelecimento de uma relação íntima entre a sua vida individual e a riqueza afetiva que acompanha a trajetória do ser humano.

Mas, se voltarmos à definição de trabalho educativo de Saviani, veremos que não basta identificarmos o processo educacional como uma humanização. Para que ele se efetive é necessário, por um lado, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos”, e, por outro, a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (2008b, p. 13). Sobre isso, Saviani (*idem*, pp. 13-14) completa:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Saviani introduz neste trecho o principal fundamento para a seleção dos conteúdos da atividade educacional na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: a

noção de clássico. Novamente, a primeira coisa a se destacar sobre esta perspectiva é a sua completa fundamentação no materialismo histórico-dialético, entendendo que a história se constitui como um movimento vivo e dialético entre necessidade e atividade, no qual alguns traços tornam-se elementos intrínsecos ao gênero humano, ultrapassando os limites temporais do momento de sua produção e se mantendo como um aspecto chave do desenvolvimento da humanidade. É desta maneira que devemos compreender a noção de clássico sustentada pela pedagogia histórico-crítica: como algo que se manteve *vivo* na história precisamente por ser sempre necessário, e traduzir a essência histórica do ser humano. Partindo destas considerações entendemos também porque um clássico é sempre atual. Sua atualidade se justifica por sua riqueza na capacidade de sintetizar um momento do desenvolvimento humano que reaparece-nos como necessidade.

A escrita e a leitura da música representam, assim, exemplos de conteúdos escolares típicos da educação musical, pois, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da música e do ser humano, elas são clássicos. A sistematização do ensino ocorrida a partir do surgimento da notação musical transformou definitivamente a música. Prova disso é que os reflexos destas transformações ainda permanecem nas práticas musicais como traços indelévels do processo histórico do desenvolvimento da atividade humana, tanto nas práticas eruditas quanto nas populares, tanto nas práticas letradas da música quanto nas de orientação oral – novamente, sob os limites de não podermos realizar uma análise propriamente musical neste trabalho, pense-se, por exemplo, no surgimento da tonalidade a partir da polifonia, e de como o sistema tonal ainda hoje determina a lógica da maioria das práticas musicais no mundo ocidental. O advento da notação modificou de tal maneira a prática social da música que os elementos desse salto qualitativo não mais deixaram de estarem presentes na estrutura musical.

A partir desta análise a atividade de ensino da escrita e da leitura da música pode ser compreendida muito além das perspectivas educacionais que observam nela somente uma relação mecânica de execução de uma partitura. No capítulo anterior deste trabalho vimos como estas perspectivas são comuns às ideias educacionais que surgem como consequência da condição da escola no capitalismo. Com efeito, demonstramos ali que um dos fundamentos que sustenta estes posicionamentos é a ideia de que o conhecimento produzido no passado é algo morto, estático e ultrapassado. Mas considerando nossas discussões supra, a falta de coerência e de consciência acerca do

processo educacional destas perspectivas revela-se claramente. Discutindo esse tipo de posicionamento pedagógico Antonio Gramsci analisa os objetivos do ensino do latim na escola tradicional:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: essa finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprende o latim e o grego para saber falar essas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 1982, p.60).

Gramsci destaca neste trecho o caráter mediado e não pragmático das relações entre o conteúdo escolar e a formação humana, exemplificando isso com o caso do ensino do latim na escola tradicional. De fato, a aprendizagem do latim não atendia às necessidades pragmáticas do cotidiano do aluno que frequentava a escola tradicional. Seu domínio não o permitia comunicar-se com outras pessoas em situações de viagens, estudos, negócios etc. como hoje se encontram línguas como o inglês e o espanhol, isso porque o latim já era, em sua época, reconhecidamente uma língua morta. Mas não é porque o latim deixara de ser falado que ele não representasse um conteúdo rico para a formação humana.

Para a escola tradicional o latim sintetizava a expressão humana de determinada época, período este que se constituiu como a base da sociedade moderna. Sua aplicação como conteúdo escolar, portanto, era entendida como uma maneira de levar o aluno à apropriação das formas de expressão da consciência humana de um determinado período histórico, o qual, por sua vez, criou as bases da consciência do indivíduo moderno. O domínio deste conteúdo estava ligado à formação humanista de uma pessoa, ou seja, à ampla consciência do indivíduo como pertencente ao gênero humano. Deste ponto de vista, o ensino do latim não era tomado como algo morto e estático, mas sim como um conteúdo vivo, na medida em que proporcionava a apreensão de todo um momento do desenvolvimento humano. É nesse sentido que os objetivos do ensino do latim também ultrapassavam em muito a sua aplicação pragmática no dia-a-dia: tratava-se da formação do indivíduo como um ser consciente sobre a sociedade e sobre si mesmo.

Se retomarmos o processo de desenvolvimento das formas sistematizadas do ensino da música veremos que já nas primeiras ideias e práticas pedagógicas

encontramos essa clareza de que o ensino da notação musical não era algo meramente pragmático, limitado à execução de uma partitura. A obra educacional de Guido D'Arezzo é um bom exemplo disso. Como vimos no capítulo anterior, as práticas pedagógicas de D'Arezzo visavam proporcionar a memorização das afinações das notas musicais e suas relações intervalares, tudo isso por meio da leitura de uma partitura. Mas, como também apontado, essa habilidade musical não era uma finalidade em si mesma, e sim expressava a internalização e o domínio do que o monge educador chamava de *proprietas*, ou das propriedades intrínsecas à estrutura musical.

Uma vez que D'Arezzo está inserido numa época onde as ideias acerca da música e da educação musical ainda se constituíam como ecos dos desenvolvimentos teóricos gregos, principalmente pela leitura boeciana deste pensamento, as *proprietas* eram concebidas como elementos metafísicos que se originam da semelhança entre a música e essência do cosmos. Cada conjunto de notas, que no campo da musicologia hoje chamamos de modos eclesiásticos, continham determinados afetos, os quais eram entendidos como uma relação direta entre a alma humana e a essência ideal das coisas, ou, nos termos de Boécio, uma relação entre a *musica humana* e a *musica mundana*.

É precisamente desta concepção da *música como uma mimese objetiva* – mesmo que de um reino metafísico – que emergia a sua importância para a formação humana, tanto nas concepções pedagógicas gregas quanto na educação musical da Idade Média. Por um lado, estes pensadores observaram nitidamente que o conteúdo da música era de caráter muito mais subjetivo que as outras artes, isto é, que remetia muito menos às formas objetivas imediatamente dadas, que se referia à vida interior do ser humano, às suas emoções e sentimentos. Entretanto, por outro lado, essa constatação não levou a educação musical a reduzir o ensino da música à fruição de sentimentos e emoções meramente individuais, restritos à subjetividade particular de uma pessoa – nos termos de Lukács, *Partikularität* –, mas sim à superação do caráter imediato e singular desses sentimentos. Esse horizonte pedagógico não deriva de outro lugar senão da concepção de que mesmo coisas tão subjetivas como os sentimentos e as emoções não estão circunscritos à subjetividade, mas sim têm origem numa objetividade que transcende as fronteiras do indivíduo isolado.

Pitágoras, Platão, Boécio e D'Arezzo – isso para ficarmos apenas nos limites dos autores abordados neste trabalho – não concebiam a música como uma expressão puramente subjetiva, como na ênfase fetichista à atividade composicional nas aulas de música, tampouco abdicavam do conteúdo da música considerando-a plenamente por

seus aspectos formais, como na adoção da paisagem sonora como orientadora do processo pedagógico. A consideração de que a música era uma manifestação mimética de um reino inteligível, no seu sentido educacional, corresponde à busca do ensino do conteúdo da música em sua justa articulação com os elementos da forma musical (notas musicais e seus princípios de organização). Os gregos tinham a total consciência de que na atividade de educar musicalmente o que está se transmitindo não são meramente as notas musicais, os ritmos, as melodias etc., mas sim o conteúdo da música, as emoções e sentimentos contidos nessas formas específicas. Por outro lado, sabiam muito bem que tal conteúdo só poderia ser apreendido por meio do ensino destes elementos da estrutura musical. As formas sistematizadas desse ensino só vieram a se estruturar efetivamente na Idade Média, por meio de obras como a de Guido D'Arezzo, que articulou pioneiramente o ensino do canto (*musica instrumentalis*) aos pressupostos clássicos que constituíam o horizonte formativo da educação musical.

Estas concepções da educação musical carregam, contudo, os limites de serem idealistas. A perspectiva de mimese decorrente da noção da existência de uma realidade puramente metafísica não permite que seu caráter objetivo seja compreendido material e historicamente. Mas se retirarmos toda a carga metafísica derivada do idealismo clássico e compreendermos o sentido que emana dessas ideias educacionais de um ponto de vista materialista, histórico e dialético, encontraremos uma fundamentação relativamente precisa para a atividade pedagógica. Ao analisar a continuidade histórica do efeito estético, isto é, o fato de que a mesma obra possa ser *sentida* por pessoas de diferentes momentos históricos, Lukács vê na teoria do “humano universal” semelhante aspecto positivo, mesmo que sob os limites do idealismo.

Se a questão é colocada desta maneira, surge naturalmente o problema do substrato comum. (Isto revela que a teoria do “humano universal” é uma falsa resposta a uma pergunta justificada). Se se considera o processo histórico do ponto de vista do materialismo dialético, e a resposta se apresenta sem muitas dificuldades: este substrato comum é a continuidade do desenvolvimento, a relação recíproca real de suas partes, o fato de que o desenvolvimento jamais começa do início, mas elabora sempre os resultados de etapas precedentes, tendo em vista as necessidades atuais, assimilando-os (...) (LUKÁCS, 1968, p. 287).

A explicação idealista clássica da continuidade do efeito estético comumente tenta equalizar os diferentes momentos históricos por meio de uma essência humana idealizada que transcende a temporalidade, o “humano universal”. Sem o intuito de adentrarmos a problemática em questão, podemos nos basear no mesmo olhar utilizado por Lukács para analisar o caso das concepções gregas e medievais da educação

musical. A perspectiva de que a música seja um reflexo mimético dos princípios organizadores do cosmos e que dessa semelhança emane seu sentido educacional é também uma “falsa resposta a uma pergunta justificada”. Se semelhantemente a Lukács na análise do “humano universal” nós tomarmos a concepção de mimese objetiva grega de um prisma materialista histórico-dialético veremos que o valor pedagógico de uma obra não está contido no reino das Ideias, mas no próprio processo histórico e concreto do desenvolvimento do ser humano, que gerou formas musicais de objetivação da vida interior humana, as quais, por meio de um processo de ensino-aprendizado, pode enriquecer subjetivamente a vida de um indivíduo.

Portanto, não é nossa intenção neste trabalho defender um retorno às ideias pedagógicas gregas e medievais. Somente recorreremos à análise dessas concepções para demonstrar que o conhecimento das perspectivas educacionais que fundamentaram o processo de sistematização do ensino da música pode trazer contribuições para a reflexão de uma educação musical escolar. Mesmo sob os limites do idealismo, a noção de que a música é uma mimese objetiva da realidade proporciona às pedagogias musicais antigas uma visão muito mais dialética das relações entre o ensino dos elementos musicais e seu horizonte formativo se comparadas a muitas das ideias pedagógicas da música no século XX. Por outro lado, o caráter idealista da mimese impede que aproximemos esse horizonte do real processo de desenvolvimento do gênero humano.

Considerando estes aspectos do processo de desenvolvimento da sistematização do ensino da música fica evidente o seu contraste com alguns posicionamentos pedagógicos da atualidade. Retomemos o exemplo da notação musical. As concepções educacionais que acompanharam o surgimento da escrita e da leitura de música, bem como as orientações pedagógicas delas derivadas, tinham pleno discernimento de que o sentido educacional deste conteúdo ultrapassa a sua aplicação pragmática de execução ou composição de uma obra. De fato, se mantivermos um olhar superficial acerca do papel da aquisição do domínio da notação musical para a formação do indivíduo tenderemos a restringi-lo a um mero instrumental que nos proporciona executar ou compor uma obra musical. Mas tal visão torna a notação musical algo morto, isto é, reduzido ao atendimento estéril e mecânico das necessidades imediatas. Desaparece aí toda a sua vida, toda a riqueza histórica nela contida por sintetizar elementos que nos fazem compreender melhor a nossa própria prática musical. Sob tal perspectiva tão reduzida do que seja a apropriação da escrita e da leitura da música é compreensível que

muitas concepções pedagógicas da educação musical a considerem algo distante da vida e que seu processo de ensino seja uma mera transposição mecânica de um conteúdo morto e estático para a mente do aluno, tal qual retratamos em nosso capítulo anterior. Duarte (2016, p. 59) discute a inconsistência desta visão sobre o processo de ensino destacando a relação dialética entre suas várias dimensões:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Da mesma forma que o entendimento da apropriação da notação musical como mera aquisição da capacidade de execução de uma partitura limita a compreensão do papel deste conteúdo na formação musical de um indivíduo, reduzir o processo de ensino à transmissão mecânica do conteúdo à mente do aluno restringe o entendimento deste processo. Na verdade, trata-se da mesma problemática, de um lado, observada do ponto de vista dos conteúdos escolares (no caso, a notação musical), e de outro, do prisma dos seus processos de ensino. Uma vez que a notação musical é tomada como um conteúdo morto, estático, cuja função formativa se encerra na mera leitura de uma partitura, seu ensino acaba por ser concebido como um movimento mecânico de depósito deste conteúdo na mente do aluno. Mas esta é uma análise demasiadamente superficial – para não dizermos quase que irreal – sobre o que seja um processo de ensino. A atividade de ensino é um processo vivo, isto é, multideterminado, e cujos elementos não são coisas estáticas, mas sim envolvem várias formas de atividade humana, desde aquelas incluídas no momento exato do processo (atividade do professor e atividade do aluno) até aquelas atividades humanas acumuladas nos conteúdos escolares, as quais medeiam a relação entre professor e aluno.

Mas, como vimos no capítulo anterior, esse posicionamento pedagógico não é o mais comum no campo da educação musical na atualidade. Vejamos, por exemplo, a visão de John Paynter, que se apoia nas diferenças entre instruir e educar, uma clássica dicotomia do pensamento educacional no século XX:

As diferenças entre instrução (*instruere* – construir [a mente da criança]) e educar (*educere* – conduzir [a mente da criança]) já foram bastante descritas. Como arquétipos de atitude e prática eles são frequentemente utilizados para apoiar ou criticar tendências escolares. Entretanto, no desenvolvimento das aptidões musicais esses termos não representam atitudes positivas ou negativas, de acordo com nossa visão, mas uma necessária dualidade.

Instrução é apropriada para ensinar alguém a tocar um instrumento musical. A técnica existe independentemente do pupilo, derivando igualmente da ergonomia do instrumento e da mudança convencionalizada da *performance* prática. A tarefa do professor é garantir – o máximo possível – o sucesso do pupilo em adquirir essas técnicas. Embora, mais tarde, em matéria de interpretação, os pupilos devam aprender a desenvolver suas próprias ideias, ao menos em estágio inicial, sendo que os professores são os árbitros do sucesso – como examinadores e juízes de competição.

Compor é diferente. Primeiramente, os pupilos devem tentar julgar o sucesso do que eles fazem. Suas decisões composicionais são, desta maneira, de vital importância. Assim, o professor não pode nem mesmo começar até que os estudantes tragam alguma coisa que eles fizeram (PAYNTER, 2000, pp. 7-8, intervenção em colchetes no original).

Neste trecho, dois posicionamentos pedagógicos sobre a educação musical se misturam. O primeiro refere-se às próprias relações entre instruir e educar, entendidas como coisas essencialmente diferentes uma da outra. O segundo, à ideia comum à pedagogia musical do século XX de que uma aula de música verdadeiramente rica deve estar centrada na atividade composicional. Vejamos pontualmente cada um destes posicionamentos para que então possamos extrair de suas análises elementos para uma educação musical escolar. Sobre o primeiro posicionamento, Duarte sintetiza:

Não é de hoje que se discutem quais seriam as diferenças entre ensinar (ou instruir) e educar. Para alguns seriam duas coisas inteiramente distintas chegando, em casos extremos, a ser afirmado que para haver a verdadeira educação seria necessário deixar-se de ensinar. Os defensores da distinção entre ensinar (ou instruir) e educar entendem que o ensino, isto é, a transmissão de conhecimentos, teria pouco ou nenhum impacto sobre o todo da personalidade e da vida do aluno. Já o ato de educar seria diferente, pois estaria voltado para a formação integral do indivíduo, não se atendo à transmissão de conhecimentos e devendo até mesmo, no limite, dela abdicar em favor do livre desenvolvimento do educando, que deixaria de ser visto como aluno, da mesma forma que o educador deixaria de ser professor. Nessa concepção ser professor é algo bastante reduzido (DUARTE, 2012c, p. 38).

As colocações de Duarte deixam claro qual é o elemento teórico central presente na contraposição entre instruir e educar: trata-se aqui, mais uma vez, da sustentação de uma concepção negativa sobre o ensino, ou seja, sobre o ato consciente e diretivo de

transmissão de conhecimentos. Uma vez que já definimos esta problemática em outro momento, bem como suas manifestações nas ideias pedagógicas da música, voltemonos diretamente à forma como ela aparece na citação de Paynter acima. Para o educador musical inglês o ensino de instrumento é algo substancialmente diferente de uma prática pedagógica voltada à composição. Essa diferença reside exatamente no fato de que, para ele, o ensino de instrumento está ligado ao processo da instrução, entendido aqui como a transposição mecânica de um conhecimento técnico para dentro da mente do aluno. Pode-se afirmar isso justamente porque, na opinião do autor, tal processo se difere daquele cujo objetivo é educar e, por mais que Paynter tente em seus escritos relativizar esse julgamento de valor apontando que na educação musical essa diferença não representa “atitudes positivas ou negativas”, fica claro que seu entendimento sobre uma aula de instrumento é o de que o aluno seja um mero executor da técnica, ao passo que o professor é tomado simplesmente como um “árbitro do sucesso”, como “juizes de competição”. Para ele, uma aula verdadeiramente educacional estaria ligada à atividade de composição, a qual deveria partir do aluno.

Como vimos, a justificativa que sustenta essa rígida diferenciação entre instruir e educar ou, neste caso, entre uma aula centralizada no ensino dos conteúdos técnicos do instrumento e da música e uma aula baseada na composição, é a concepção de que tais conteúdos técnicos são coisas mortas, cuja única função se limita sustentar uma *performance* musical – aí se inclui, por exemplo, a própria capacidade de escrita e leitura da música. Frente a tais posicionamentos, cabem, assim, algumas perguntas: seria o conteúdo técnico musical algo morto e estático, que se assemelha a um objeto que deve ser depositado na mente do aluno? Seria este conhecimento algo rigidamente separado da atividade criativa? E no processo de ensino desta técnica, seria o professor meramente um “juiz de competição”? Novamente, Gramsci nos fornece subsídios para responder a estas perguntas.

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista³¹, cujos efeitos já se veem na escola organizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade

³¹ Neste trecho, a expressão “pedagogia idealista” utilizada por Gramsci não está se referindo ao idealismo presente nas chamadas pedagogias da essência, mas sim àquele que sustenta as ideias educacionais modernas.

precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Gramsci aponta neste trecho que a contraposição entre instruir e educar tem como base uma perspectiva do aluno como mera passividade, como se sua mente fosse um recipiente no qual os conteúdos pudessem ser depositados mecanicamente. O filósofo italiano destaca a inconsistência desse posicionamento que, além de ser claramente um absurdo – no sentido filosófico da expressão, isto é, como algo que obviamente irreal –, ainda é algo que é negado pelas próprias ideias pedagógicas modernas, uma vez que o principal argumento em que tais perspectivas educacionais se apoiavam para criticar o ensino tradicional era exatamente o caráter ativo do aluno – daí autodenominarem-se pedagogias ativas. Em outras palavras, a crítica das pedagogias modernas às formas tradicionais de educação se baseia numa ideia de que seja possível uma mera passividade do aluno frente ao conteúdo escolar, algo que elas mesmas negam.

É precisamente nesta discussão que Gramsci utiliza o exemplo do latim que já observamos acima. O autor admite a mecanicidade do estudo da gramática desta língua, isto é, ele não desconsidera o fato de que no aprendizado do latim por vezes são necessários processos mecânicos, mas também compreende a relação desta mecanicidade com a aquisição de um conhecimento vivo.

Aprende-se o latim (ou melhor, estuda-se o latim), analisa-se esta língua mesmo em suas partículas mais elementares, analisa-se como uma coisa morta, é verdade, mas qualquer análise feita por uma criança não pode ser senão sobre coisas mortas; ademais, é preciso não esquecer que, no lugar onde este estudo é feito sob estas formas, a vida dos romanos é um mito que, numa certa medida, já interessou à criança e ainda a interessa, de modo que está sempre presente no morto um grande vivo (...). O latim não é estudado para aprender o latim; o latim, há muito tempo, graças a uma tradição cultural-escolástica da qual se poderia pesquisar a origem e o desenvolvimento, é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que resume e satisfaz toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; ele é estudado a fim de que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, a fim de habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo (*idem*, p. 134).

A gramática do latim, como uma língua morta, não poderia ser analisada de outra forma senão como uma coisa morta, como um “cadáver” que se apresenta ao aluno. Seu processo de apreensão, por vezes mecânico, também é algo como uma

“autópsia” aparentemente fria e sem conteúdo. Mas Gramsci argumenta que todo e qualquer conhecimento será sempre algo “morto” para uma criança, na medida em que é, para ela, algo construído no passado e o qual ela desconhece; além disso, há de se considerar que se algum conteúdo se manteve na história como um elemento importante da formação humana é que ele “já interessou à criança e ainda a interessa”. Desta forma, por mais que o ensino da gramática do latim pareça inicialmente algo morto nela está contido “um grande vivo”, no sentido de que está ali presente um conteúdo que sintetiza a riqueza produzida pelo gênero humano. Justamente por isso é que não se estuda o latim para se falar latim, mas sim para que se proporcione uma formação humana total ao indivíduo, uma humanização dessa pessoa.

Temos aqui uma fundamentação para contestar o posicionamento de Paynter, que observa o ensino da técnica de um instrumento como algo contraposto à verdadeira atividade educativa que é uma aula centrada na composição. O ensino dos elementos técnicos de cada instrumento, da escrita e da leitura da música, do solfejo e das noções de harmonia, todos estes conteúdos que exigem necessariamente um grau de mecanicidade no seu processo de apreensão, não são válidos por si mesmos, mas somente na medida em que fornecem os subsídios para uma formação musical plena. Somente por meio deles pode-se adquirir a capacidade de experienciar toda a riqueza humana contida nas obras musicais por meio da *performance* e da apreciação, de refletir abstratamente sobre essa riqueza em termos da estrutura da música, e inclusive realizar atividades como a composição. Revela-se aqui toda a inconsistência da contraposição entre o ensino dos conteúdos escolares específicos da música, mesmo os mais técnicos e mecânicos, e a capacidade criativa do aluno.

Obviamente, aqui já adentramos o segundo posicionamento contido na referida contraposição de Paynter, isto é, o de que uma aula de música deve estar centrada na composição. Frente à dicotomia entre uma aula fundamentada no ensino dos elementos técnicos dos instrumentos e da música (instrução) e uma que está centrada na atividade composicional (educação) poderíamos questionar: seria possível uma atividade composicional sem o conhecimento prévio dos elementos da música? Ora, como vimos, isso só é possível de uma perspectiva pedagógica que fetichiza a criatividade, tratando diretamente as expressões musicais dos alunos como coisas necessariamente criativas; daí também o papel da adoção da música de vanguarda e todo seu formalismo como fundamento estético comum a tais concepções pedagógicas. Mas o fato é que toda e

qualquer atividade criativa não prescinde o domínio dos elementos essenciais nela envolvida. Saviani trata deste tema utilizando-se do exemplo de dirigir um automóvel:

(...) é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. (...) A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como, por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc. (SAVIANI, 2008b, pp. 19-20).

Saviani discute aqui a relação dialética entre a construção de automatismos e a liberdade criativa. Como destaca o autor, aparentemente pode parecer um paradoxo que a repetição de uma ação, algo mecânico e que, de fato, não se identifica imediatamente com um processo criativo, possa levar justamente ao seu contrário, a criatividade. Mas essa aparência paradoxal só se sustenta se mantivermos uma visão lógico-formal, a qual é incapaz de compreender um movimento dinâmico entre polos opostos, estagnando abstratamente estes polos em coisas estanques e que não se relacionam uma com a outra, tal qual Paynter entende as relações entre instruir e educar. Na lógica dialética, entretanto, parte-se do princípio da contradição e, desta forma, uma coisa pode se transformar precisamente no seu contrário.

É o caso do processo de aprendizagem de dirigir um automóvel. No início, dificilmente conseguimos manter nossa atenção em outra coisa que não sejam os mecanismos necessários para trocar a marcha, acelerar, frear etc. Porém, depois da repetição sistemática dessas operações logo podemos internalizá-las, liberando nossa atenção para outras coisas, como escutar uma música ou conversar com o passageiro.

Isso significa que o automatismo gerado pelo processo de repetição dessas operações não representa um aprisionamento do indivíduo, mas precisamente o contrário: trata-se da construção da liberdade desse indivíduo perante a referida atividade. Implica também na consciência de que um aprendiz nunca é exatamente livre, já que ele ainda não domina os elementos da atividade em questão. Uma vez dominada, cessa-se o processo de aprendizagem, e o aprendiz se torna finalmente senhor de sua atividade.

É sugestivo que Saviani tenha buscado precisamente na música outro exemplo para a sua discussão, e isso por dois motivos que se inter-relacionam. Primeiramente, porque a aprendizagem de um instrumento é visivelmente, até para os mais leigos no assunto, um processo que requer um alto grau de atividade prática, de horas e mais horas estudando os elementos técnicos de cada instrumento, normalmente por meio de uma atividade repetitiva. A mecanicidade é um aspecto tão evidente do processo de aprendizagem de um instrumento que até mesmo Paynter admite ser um traço da instrução. O problema, na verdade, encontra-se em contrapor este processo de instrução à capacidade criativa do aluno.

Em certos aspectos a mecanicidade é um traço inerente ao processo de aprendizagem de um instrumento, pois é somente com a atividade de repetição que são formados os automatismos técnicos necessários para a liberdade musical. Tal qual a notação musical, esse processo mecânico não tem um fim em si mesmo, mas sim no fato de que se constitui como a base real do desenvolvimento criativo do aluno. Somente uma contraposição meramente abstrata consegue observar os processos necessariamente mecânicos da aquisição do domínio de um instrumento musical e a capacidade criativa de um artista com este instrumento como coisas antagônicas – fica evidente aqui o caráter fetichista desse entendimento abstrato do processo criativo, considerando-o um “indivíduo vivo”, um ente descolado de outros processos. Assim, por mais paradoxal que possa parecer, uma atividade pedagógica cujo horizonte é a capacidade criativa musical do aluno deve ser, antes de tudo, consciente dos elementos mecânicos necessários para tal. Por isso, por exemplo, uma aula de improvisação de jazz pode ser um momento onde se fique estudando escalas no instrumento e uma aula de composição pode ser a execução de exercícios de contraponto. A consciência da relação dialética entre mecanicidade e criatividade talvez seja um dos direcionamentos pedagógicos mais essenciais para a educação musical hoje.

Saviani (2008b, p. 20) ainda analisa as relações entre a construção de automatismos e a liberdade criativa tomando como exemplo a aquisição do domínio da linguagem escrita:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando em consequência a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O exemplo de Saviani contribui duplamente para o nosso debate: por um lado, esta inserido na presente discussão do tema das relações entre automatismo e liberdade, por outro, respalda ainda mais nossas considerações acerca da notação musical. Vemos aqui de outro ponto de vista o porquê do domínio da escrita e da leitura da música não ter um fim em si mesmo. A notação musical desenvolveu-se historicamente para que tornemos objetivo os princípios organizacionais da música e para que outras pessoas possam se apropriar do conteúdo nela objetivado. Porém, tal capacidade de utilização da notação é algo que também deve ser aprendido, o que muitas vezes significa uma relação mecânica com a escrita e leitura. Mas esse aspecto mecânico existe somente enquanto os princípios da notação musical são coisas externas ao indivíduo. Na medida em que dela o aluno se apropria sua mecanicidade é superada, pois então seus princípios estarão internalizados, permitindo que o indivíduo se relacione não mais com a notação em si mesma, mas com o conteúdo nela contido. Por outro lado – e dialeticamente –, o aluno nunca deixará de se relacionar com a notação musical neste processo; ela será internalizada e, desta forma, superada – e não abandonada – como elemento externo, tornando-se um elemento interno da relação entre o indivíduo e o conteúdo musical.

Ao ser internalizada, a notação musical – bem como qualquer elemento técnico da música – torna-se parte do indivíduo, parte do seu ser. Daí que a utilização do termo

“incorporar” não seja casual, pois se trata de uma atividade de apropriação dos elementos externos ao indivíduo, de transformação do que é externo em algo interno. Na medida em que estes elementos são incorporados eles se tornam parte da natureza desse indivíduo, isto é, são transformados em parte constitutiva do seu ser. Mas uma vez que estes traços incorporados são construídos socialmente, não podemos identificá-los com a natureza biológica que nos é dada desde o nascimento. Por isso, Saviani observa todo este processo como a criação de uma *segunda natureza*, ou seja, um processo de apropriação dos aspectos propriamente humanos que são integrados de tal forma ao indivíduo que não mais se desvinculam dele. Para a pedagogia histórico-crítica esse processo de incorporação dos traços sociais objetivados na realidade de forma a compor uma segunda natureza corresponde à catarse, e representa o ápice do processo educativo. Discutiremos mais a frente os aspectos da catarse na música e suas implicações para a educação musical. Por hora, gostaríamos de ressaltar o princípio da segunda natureza do prisma de nossa presente discussão, isto é, das falsas dicotomias entre instruir e educar, entre a mecanicidade e processo criativo.

Como destacamos acima, acreditamos que existe outro motivo para Saviani ter escolhido a música como um exemplo das relações entre a criação de automatismos e a liberdade criativa. Não somente o domínio de um instrumento é algo que claramente demanda um processo mecânico de aprendizagem, mas também, contraditoriamente, tal clareza tende a ser obscurecida pela própria natureza da atividade artística, especialmente a musical. Ao assistirmos uma grande *performance* musical a naturalidade com a qual o artista executa os elementos técnicos do instrumento ou se expressa pela via melódica e harmônica numa situação de improviso, por exemplo, muitas vezes nos fazem esquecer que estes elementos musicais são coisas aprendidas. Seu domínio destes elementos técnicos e teóricos parece fluir tão naturalmente que não se pode imaginar que tantos aspectos possam estar sendo aplicados de forma consciente. Daí ser comum atribuir esse domínio não a um processo educativo, mas sim a alguma capacidade interpretativa própria do artista, como se sua *performance* fosse um processo de expressão de um potencial musical inato que, no limite, transcende qualquer explicação racional; em termos populares, entende-se sua expressividade como um dom. Mas o que seria essa capacidade interpretativa senão a internalização destes elementos mecânicos e teóricos a tal ponto que eles desapareçam – ou melhor, sejam superados por incorporação – completamente na execução de uma música? Saccomani (2016, p.

165) também parte do exemplo da música para discutir essa forma de relação imediata entre o artista e o conteúdo da obra:

Assim, quando se analisa o pianista “talentoso” apenas pelo imediato e aparente, perde-se de vista todo um processo de incorporação que há por detrás dessa espontaneidade de segunda ordem, dessa segunda imediatez, que se expressa no movimento das mãos sobre o teclado. É espontaneidade e imediatez porque o músico, no momento em que está tocando, não reflete sobre o que está fazendo, toca como se aquilo fosse uma expressão natural. Trata-se, pois, da formação de uma espontaneidade superior (...).

Como nos orienta a dialética, não se trata aqui de negar uma relação imediata e por vezes inconsciente entre o artista e os elementos musicais, mas sim de afirmá-la, na busca de compreender a gênese histórico-social deste fenômeno. De fato, é comum que em uma grande *performance* musical o artista trabalhe com os elementos técnicos de um instrumento e os princípios teóricos musicais sem precisar refletir sobre cada um destes aspectos. O músico toca sem estabelecer uma relação consciente com tais elementos, “deixando-se levar” pela música, pelo momento imediato de sua execução. Contudo, o fato de que no momento da execução da obra estes aspectos técnicos e teóricos não sejam coisas que preocupem a mente do músico não significa que eles não estejam presentes e, muito menos, que tal espontaneidade represente uma capacidade inata deste músico. Essa relação imediata, espontânea e, de certa maneira, não consciente, entre o músico e a obra de arte, que de fato existe e é um traço comum da uma *performance* musical, é algo construído por um longo processo de aprendizado que não tem nada de inconsciente; pelo contrário, trata-se de um processo intencional e sistematizado.

Assim, fundamentando-se em Lukács, Saccomani descreve este fenômeno como uma *segunda imediatez*, ou seja, uma relação imediata que não corresponde a uma imediatez espontânea, mas sim formada a partir de um processo intencional e consciente. Novamente o exemplo do aprendizado da direção de um automóvel fornecido por Saviani nos ajuda a excluir qualquer dicotomia entre um processo mecânico e orientado e uma atividade fluida e espontânea. A imediatez com a qual dirigimos um carro, isto é, a naturalidade com a qual executamos todos os processos envolvidos nesta ação, partem de uma trajetória de aprendizado que nos permite internalizar estes processos a tal ponto que possamos desempenhá-los de forma inteiramente espontânea, sem a necessidade de que sejam objetos da nossa consciência imediata. Analogamente, a trajetória de formação de um artista permite que os aspectos

técnicos e teóricos da música sejam incorporados à sua individualidade de tal maneira que a expressão musical de sua *performance* ocorrerá sem que ele necessite refletir imediatamente sobre cada um destes elementos. Daí que a segunda imediatez seja uma imediatez “de ordem superior”, pois supera por incorporação as formas imediatas de relação com a vida sem, contudo, perder seu aspecto espontâneo.

Dessa maneira, podemos perceber uma estreita relação entre as concepções de segunda imediatez de Lukács e de segunda natureza de Saviani, como já apontado no referido trabalho de Saccomani. Ambas referem-se ao processo de internalização das propriedades presentes nas objetivações humanas, como a música, de modo que estes traços tornem-se elementos constitutivos do indivíduo. A imediatez de ordem superior surge em decorrência de um processo de incorporação dos traços sociais que deixam de ser coisas externas para se constituírem como a própria natureza humana. Por isso muitas vezes a manifestação desses traços pode ocorrer de forma tão espontânea que eles acabam por ser entendidos como coisas inatas; de fato, elas são parte da natureza do indivíduo, mas de sua natureza propriamente humana, sua segunda natureza, construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos.

Pois não somente na *performance* de um instrumento podemos constatar essa imediatez de ordem superior; mais intensa e problemática ainda é a observação deste fenômeno no ato composicional. Dizemos que é problemática pois, se na execução de uma obra a segunda imediatez pode obscurecer as relações entre a riqueza de uma apresentação e a formação musical, na atividade de composição essa falsa contraposição se mostra ainda mais acentuada.

Esse tema é discutido por Duarte (2016, pp. 55-59) que, para tratar das relações entre a apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano e a formação de uma capacidade criativa, toma como exemplo exatamente a atividade de composição musical. O autor demonstra como a imediatez do ato criativo pode ofuscar tais relações, mesmo para o próprio compositor. Duarte analisa uma entrevista da compositora brasileira Sueli Costa na qual ela explica o processo composicional de sua canção intitulada “Alma”. Em determinado momento da entrevista Sueli descreve que a música “foi um presente, ela veio pronta assim” (COSTA *apud* DUARTE, 2016, p. 57), e, ao ser questionada sobre isso, a resposta foi: “Ah, eu acho que é uma coisa de Deus, né? Eu amo música. Sou apaixonada. Então Deus falou assim: ‘vamos mandar uma música para essa moça aí’” (*idem, ibidem*). Duarte então explica que, embora a própria compositora

atribua uma justificativa religiosa à sua capacidade composicional, isso pode ser explicado sem qualquer necessidade de transcender a atividade humana.

O que a compositora explica como um presente divino é o processo de apoderamento do indivíduo pela riqueza cultural construída historicamente pelo gênero humano (...). Tudo isso levou a que a composição musical ocorresse de forma tão espontânea que parece ser obra de outro ser, de alguém que não é a compositora. Por essa razão ela explica como um presente divino. De fato, em parte é obra de outro ser, mas trata-se do gênero humano. Entretanto, o processo de apropriação da riqueza cultural faz com que o gênero humano se transforme em individualidade e, nesse sentido, aquela composição musical é obra do indivíduo, ou seja, da compositora.

Essa rica subjetividade da compositora, que se expressou de forma tão espontânea naquele momento, teve sua história de formação, que é parcialmente explicada pela própria Sueli Costa em momento anterior da entrevista, quando foi abordada a questão das principais influências que agiram sobre ela: “Eu acho que Tom [Jobim] foi um cara que abriu as portas para a gente: ‘Vem cá, vem conhecer o que é bom na vida’. E mostrou para a gente os caminhos da harmonia, da beleza da música. Eu acho que ele é o pai de todos nós da minha geração”.

É claro que houve antes disso um processo de aprendizagem por meio do qual Sueli Costa se tornou uma pianista capaz de reconhecer e incorporar à sua atividade a riqueza musical do maestro e compositor Tom Jobim (...) (*idem*, pp. 57-58).

O trecho descreve um bom exemplo de como o fenômeno da segunda imediatez que ocorre no processo composicional é entendido no senso comum – mesmo que do ponto de vista da própria compositora – e como podemos compreendê-lo por meio do materialismo histórico-dialético. Com efeito, foi exatamente a forma espontânea como a música foi composta que fez com que a compositora acreditasse que sua canção, na verdade, não fosse, em sua essência, uma obra sua. Como nos mostra Duarte, esse posicionamento se justifica, já que uma composição musical nunca é uma obra desconectada da cultura. Porém, ao passo que esse elemento externo à subjetividade individual é explicado pela compositora pela via da religiosidade, o materialismo histórico-dialético permite a elaboração de outra explicação: o que vai além do puramente individual nada mais é do que o conjunto da obra do próprio ser humano, o processo de desenvolvimento do gênero humano que cria formas cada vez mais ricas de expressão subjetiva. Por meio da formação musical, a compositora pôde se apropriar dessa riqueza, torná-la parte integrante da sua individualidade e, nesse sentido, a música não é somente obra do gênero humano, mas também é uma obra sua.

Já discutimos em nosso primeiro capítulo os elementos que permeiam essa mediação entre a individualidade do compositor e a universalidade do gênero humano. O ponto de encontro desses dois polos é a obra musical, cuja característica de ser uma

particularidade autônoma se dá no justo equilíbrio entre a identidade singular do compositor e as riquezas produzidas pelo gênero humano. Naquela oportunidade tratamos também da crítica lukacsiana à explicação irracionalista dessa dupla superação por incorporação entre o universal e o singular (LUKÁCS, 1968, p. 198). A superação dos aspectos singulares da subjetividade do artista para a composição da obra, ou seja, o direcionamento da obra às questões mais universais pertencentes a uma subjetividade não individual, universal, que é algo legítimo e necessário no processo de criação artística, se manifesta justamente por meio dessa subjetividade individual, o que leva muitas teorias estéticas a compreenderem este fenômeno como uma intuição metafísica dos elementos que compõem a obra musical, que na muitas vezes é considerada algo inexplicável pela racionalidade.

Como vimos no capítulo anterior, é precisamente o caráter imediato da música o principal argumento para justificar a centralidade de uma aula de música no processo de composição. Daí a importância de compreendermos a gênese histórico-social dessa imediaticidade da música, ou seja, entendê-la como uma segunda imediatez. O caráter imediato da música é um dos traços mais específicos dessa objetivação artística e, portanto, um dos principais elementos a serem considerados na reflexão sobre o papel da música para a formação humana. Porém, tratar qualquer expressão sonora do aluno como algo diretamente criativo sob a justificativa de sua imediatez é fetichizar tanto o processo de criação quanto essa imediaticidade; nesse sentido, a própria imediatez se torna algo pálido, raso em sua profundidade afetiva. Diametralmente oposta, a experiência imediata entendida à luz do desenvolvimento humano aparece como algo vivo, intenso, pleno do conteúdo que emana de uma riqueza humana acumulada. Experiência imediata e experiência passada interagem dialeticamente, preenchendo de sentido a relação imediata entre indivíduo e a música.

Mas tal compreensão só é possível se a imediaticidade da música é tomada como a experiência de um conteúdo vivo presente nas objetivações musicais. Em todo este segmento do trabalho abordamos este tema acentuando o caráter vivo da aprendizagem da notação musical. A escolha deste exemplo foi intencional, pois, com efeito, é muito mais fácil afirmar a vivacidade do conteúdo musical na ação de tocar, escutar ou compor uma música; já o ensino da escrita e da leitura da música, quando é entendido como algo vivo, é reduzido ao caráter pragmático de execução de uma partitura. Ou seja, a notação musical somente expressa de maneira mais aguda um problema geral das ideias educacionais sobre música: tais perspectivas não observam a música e seus

elementos próprios – como a notação musical, o domínio de um instrumento, ou mesmo uma obra – como atividade humana objetivada, o pulsar vivo da prática social, a própria existência objetiva do gênero humano. Somente pela afirmação do caráter ativo da notação musical – e dos conteúdos técnicos e teóricos em geral da música – podemos entender seu caráter humanizador.

O processo de formação do indivíduo pela música se dá pela riqueza humana nela objetivada, e esse processo de apropriação também só pode se dar em suas máximas possibilidades se entendermos claramente as especificidades da música como uma objetivação humana. A partir das análises aqui apresentadas podemos, assim, confirmar a tese orientadora de nosso trabalho: a explicitação dos principais traços definidores dessa especificidade da música como uma objetivação humana se mostra um caminho fértil para a orientação de uma educação musical propriamente escolar, tanto do ponto de vista de seus conteúdos quanto das formas de ensino. Com efeito, nossas considerações precedentes que demonstram as especificidades estéticas da música no interior de outras atividades humanas e observam aspectos do desenvolvimento histórico da música e das formas de educação musical só fazem sentido neste trabalho na medida que nos fornecem subsídios para discutir a música como um conteúdo do ensino escolar.

Para a pedagogia histórico-crítica a educação escolar é a forma mais desenvolvida do trabalho educativo; o domínio intencional, pelo ser humano, de uma dimensão específica da prática social: a dimensão educativa. Nesse sentido, como largamente discutido pelos autores dessa corrente pedagógica, os conteúdos da educação escolar devem expressar as formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico. Ora, a partir das análises supra podemos iluminar com a devida consistência teórica essa tese central da pedagogia histórico-crítica do prisma da educação musical: a consideração da notação musical como um conteúdo escolar se justifica por si mesma quando a observamos à luz do processo de desenvolvimento humano retratado de tantas formas neste trabalho, bem como o processo pedagógico perde todo seu caráter fetichista encontrado, por exemplo, na contraposição entre os processos mecânicos de aprendizagem e a criação de uma capacidade criativa. Estas são apenas duas das análises possíveis quando consideramos as especificidades da música como objetivação humana como a fundamentação de uma educação musical escolar.

Mas com esta abordagem que pretende extrair do processo histórico de sistematização do ensino da música os direcionamentos para uma educação musical

escolar não pretendemos aqui defender um retorno às formas tradicionais de educação, algo que já destacamos anteriormente. Aplicamos aqui o mesmo programa empreendido por Dermeval Saviani no estudo das ideias educacionais. O autor demonstra que, para o senso comum educacional, “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 2008a, p.46). Para caminhar no sentido da superação desta visão tendenciosa do processo educacional, Saviani se vale do procedimento da “curvatura da vara”³², que consiste basicamente na formulação de antíteses às ideias dominantes, “curvando a vara” no sentido contrário com o propósito de “demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso” (*idem*, p.48). Assim, o autor consegue apontar tanto caráter *revolucionário* da educação tradicional, isto é, o papel fundamental dos princípios pedagógicos a ela imanescentes no processo de desenvolvimento do gênero humano, quanto o aspecto *reacionário* das ideias renovadoras, que decorre da negação da atividade de ensino e da transmissão de conhecimento. Vê-se, desta maneira, que a intenção de Saviani não é considerar o ensino tradicional como o horizonte pedagógico a ser atingido, mas sim um referencial na luta contra os processos hegemônicos que sustentam as relações sociais do capitalismo. Como aponta o autor (2008a, p.46):

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

Creemos ter conseguido, aqui também, curvar a vara para o outro lado, de modo a contribuir para que ela atinja seu ponto correto. A partir de nossas análises acreditamos ter contribuído como um duplo posicionamento teórico-metodológico: por um lado,

³² De acordo com Saviani, a aplicação deste procedimento teórico-metodológico foi inspirada em Lênin. Porém, o autor explica em nota de rodapé que tal procedimento não é exclusivo à metodologia marxista, e pode mesmo ser considerado como uma característica da filosofia. Para Saviani: “com efeito, ele é encontrado nos diálogos platônicos; na expressão maior da filosofia medieval, a *Summa Theologica* de Tomás de Aquino, pela expressão ‘*videtur quod non*’; em Descartes, com a dúvida metódica e assim por diante”. Mas destaca também que “com a filosofia dialética tal procedimento adquire sua máxima expressão teórica”. (2008a, p.48).

reconhecem-se as contribuições históricas das ideias tradicionais da educação musical como avanços no processo de consciência do trabalho educativo em música; concomitantemente, por outro, isso permite que identifiquemos as formas como as contradições oriundas do advento do sistema capitalista se manifestam nas atuais concepções pedagógicas da música, agindo na contramão desenvolvimento do gênero humano.

Mas o presente trabalho ainda estaria incompleto se não nos aprofundássemos nas especificidades desse processo formativo da música. Uma análise desse tipo vai muito além da orientação dos conteúdos escolares e das formas de trabalho com estes conteúdos, e almeja fornecer subsídios para a própria justificação da música como um elemento da educação escolar. Trata-se, antes de mais nada, de compreender a função social da educação musical – e não somente da música –, análise essa que faremos por meio da discussão do fenômeno da catarse.

3.2. Catarse: relações entre a música, a educação escolar e a transformação da prática social

A análise da categoria de catarse nos permite determinar os fundamentos mais essenciais do trabalho educativo em música. O entendimento dos seus múltiplos aspectos mostra-se um caminho fértil para a captação dos elementos ontológicos da educação musical de um prisma materialista histórico-dialético, ou seja, dos princípios mais essenciais da atividade educativa em música que progressivamente foram se formando a partir da prática social. Isso gera, portanto, uma dupla contribuição para área da educação musical. Primeiramente, avançando no estudo ontológico do trabalho educativo na música também progredimos na consciência de sua importância para a formação humana; em outras palavras, podemos cada vez mais compreender o porquê da existência da educação musical, o porquê ensinar música. Em segundo lugar, precisamente essa relação consciente com os objetivos da formação musical nos direciona também a uma determinada prática educacional, a determinadas perspectivas pedagógicas, cujo horizonte está nas máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

De acordo com Dermeval Saviani, para a pedagogia histórico-crítica a catarse significa “o ponto culminante do processo educativo” (SAVIANI, 2008a, p. 58). Ela

representa a efetivação do trabalho educativo, a confirmação de sua função social. Como destaca o autor, esta categoria deve ser entendida em sua acepção gramsciniana, como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, isto é, como “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (*idem*, p. 57). Toda nossa discussão a seguir pode ser considerada como desdobramentos destas teses centrais na análise do processo educacional da música.

A primeira coisa a se destacar é, mais uma vez, a fundamentação materialista histórico-dialética da catarse. Ao definir a catarse como uma relação entre estrutura e superestrutura, Gramsci demonstra sua fundamentação profundamente marxista, a qual também é assumida pela pedagogia histórico-crítica. Com efeito, abordamos a prática social humana sob diversos ângulos, mas desde o início nos preocupamos em esclarecer as relações estruturais e superestruturais do processo de produção e reprodução da vida humana, bem como a dialética entre essas duas dimensões da prática social. De certa forma, tal abordagem se mostra uma necessidade quando estamos discutindo a problemática educacional, pois em seu sentido mais geral, analisar a educação nada mais é do que tentar compreender as formas de estruturação da cultura, da superestrutura da vida que acompanha o desenvolvimento de nossa base material. A compreensão do fenômeno catártico e suas implicações educacionais conectam-se, dessa maneira, a todas as discussões até aqui apresentadas, e somente por meio desta ampla correlação conceitual pode-se absorver todo seu sentido. Os elementos que permeiam todas estas discussões e que, portanto, nos ajudam a compreender tais correlações são, sem dúvida, os preceitos gerais do materialismo histórico-dialético.

Assim, observemos esse movimento de elaboração da estrutura em superestrutura na consciência à luz de algumas discussões já levantadas. Ressaltamos o caráter necessariamente material da prática humana que deriva da prioridade ontológica da realidade objetiva, isto é, do fato de que “há o ser sem a consciência, porém não há a consciência sem o ser”, para repetirmos a definição de Lukács (1966a, p. 19). O que não significa que não existam coisas imateriais, mas sim que a humanidade é uma construção prática feita por pessoas vivas e materialmente constituídas. Desta forma, por um lado, um elemento superestrutural não pode preceder a prática social, isto é, os produtos do pensamento não podem anteceder sua própria produção – ou a consciência não pode preceder a prática, já que ela é um produto seu. Por outro lado, essa afirmação só é válida na perspectiva da história do gênero humano, mas não na perspectiva da

atividade individual, pois o indivíduo sempre age dentro de uma realidade cultural na qual já existe a superestrutura. Em outras palavras, o fato de que seja sempre a prática social a origem da superestrutura não significa que uma atividade não seja influenciada por um pensamento precedente. E, também, é preciso observar que, do ponto de vista de cada ação singularmente considerada, a consciência precede a prática, sem o que a atividade não seria teleológica.

Mas isso também quer dizer que o indivíduo pode produzir e reproduzir os elementos estruturais e superestruturais da sociedade sem que isso se torne objeto de sua consciência. Temos aqui uma noção bem diferente do senso comum quando tratamos do termo “inconsciente”: o inconsciente, no materialismo histórico-dialético, é simplesmente a não consciência da realidade objetiva, incluindo-se nela a própria prática social, tanto a individual quanto a coletiva. Os seres humanos constroem sua vida material por meio de diferentes relações de produção, mas não fazem isto necessariamente de maneira consciente, simplesmente respondem espontaneamente às necessidades dadas pelo processo produtivo. Isso decorre do processo, já demonstrado no primeiro item deste trabalho, no qual os produtos da atividade humana objetivam-se na realidade constituindo-se como parte dela e condicionando as possibilidades de ação do homem. Esse condicionamento faz com que os indivíduos ajam sem necessariamente estarem conscientes das características essenciais de sua ação, simplesmente respondendo às necessidades da prática social como um todo. De acordo com Duarte (2013, p. 80):

Assim como os meios e os produtos da atividade humana se constituem em objetivações do gênero humano, o mesmo ocorre com as relações entre as pessoas. Essas relações objetivam-se, e cada indivíduo depara-se com elas já existentes, tendo que delas se apropriar para poder viver. Na sociedade alienada, essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, isto é, as pessoas assumem naturalmente as relações sociais, não se dando conta, na maior parte das vezes, do caráter histórico e, portanto, mutável dessas relações. As relações sociais assumem a aparência de forças naturais às quais os indivíduos se submetem, interiorizando-as por meio de uma identificação espontânea com a situação dada. Tais relações, na história humana até aqui percorrida, não têm sido reconhecidas pela maior parte da humanidade, e na maior parte das situações, como produtos da atividade histórica humana. É condição indispensável para a realização da plena liberdade do gênero humano que os seres humanos submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente.

Então, numa primeira síntese podemos observar que a categoria de catarse está relacionada fundamentalmente à tomada de consciência sobre a realidade, isto é, que a “elaboração de uma estrutura em superestrutura na consciência” corresponde a uma relação consciente com as práticas sociais objetivadas na realidade. Significa dominar as relações sociais objetivadas nos produtos materiais e imateriais da sociedade, torná-las objeto de nossa consciência. Como vemos no excerto, na maioria dos casos nos relacionamos com estas objetivações de maneira espontânea, não inteiramente consciente, ou seja, interagimos com os produtos da sociedade – melhor seria dizer que interagimos uns com os outros por meio de nossos produtos – sem o domínio de todos aspectos ali envolvidos. Daí que a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência seja, na verdade, simplesmente a consciência sobre nós mesmos, isto é, a elevação dos elementos estruturais da sociedade à consciência do indivíduo. Nas palavras de Marx e Engels, “a consciência (*das Bewusstsein*) não pode ser nunca outra coisa que o ser consciente (*bewusste Sein*)³³ e o ser dos homens é o processo real de sua vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Ou, como esclarece Lukács (1966a, pp. 94-95, intervenção nossa entre colchetes):

(...) para nós se trata [a consciência] antes de tudo de uma categoria social, não psicológica em sentido estrito. Por produção consciente entendemos, antes de tudo, um problema de conteúdo: se e em que medida o conteúdo da consciência em cada caso (e, portanto, também em suas formas) coincide com a realidade objetiva, e se e em que medida o objeto e o comportamento a respeito do objeto são reproduzidos adequadamente pela consciência.

Desta forma, poderíamos analisar também este movimento de elevação da estrutura à consciência como um movimento no qual o indivíduo deixa de interagir com as relações sociais objetivadas na realidade como coisas que existem *em si* mesmas, passando a exercer com elas uma relação *para si*. Este, por sinal, é um dos sentidos mais profundos que podemos alçar a partir das categorias de “em si” e “para si”: a noção de que uma relação em si entre o indivíduo e a sociedade é, na verdade, simplesmente algo que pode ocorrer sem a plena consciência por parte do indivíduo, ao passo que uma relação consciente é aquela da qual o indivíduo se apropria, toma para si. No processo catártico os elementos da realidade que existem em si mesmos tornam-se

³³ Nesta frase, Marx e Engels utilizam-se de toda habilidade textual para demonstrar o próprio conteúdo nela abordado. Em alemão, “*das Sein*” é “o ser”, já “*bewusste*” é “consciente”. O substantivo “consciência” é formado pela união de “*bewusste*” (consciente) e “*Sein*” (ser), resultando em “*das Bewusstsein*”. Ora, vê-se, assim, na construção linguística dos termos, a própria confirmação do conteúdo afirmado pelos filósofos alemães.

propriedades nossas, superestruturas de nossa consciência. Sempre é bom lembrar, contudo, que este processo de elevação não corresponde a uma sublimação destes elementos em princípios metafísicos, em coisas abstratas que existem por si mesmas, como uma transformação em pleno espírito. Trata-se tão somente de uma questão prática: da interiorização daquela prática social que existe objetivamente em si na realidade que se manifesta quando direcionamos a nossa própria prática individual.

Daí que Saviani observe a catarse simultaneamente como uma “efetiva incorporação de instrumentos culturais”, os quais, uma vez internalizados, tornados segunda natureza do indivíduo, são transformados em “elementos ativos da transformação social” (2008a, p. 57). Isso quer dizer que a catarse não se resume a uma apropriação dos elementos sociais objetivados, mas refere-se também às mudanças objetivas da prática. Marx já destacara em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* este duplo aspecto do processo de apropriação da realidade objetiva pelo ser humano, isto é, seu caráter simultaneamente objetivo e subjetivo:

a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana, seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* [...] (MARX, 2004, p. 108).

No excerto, Marx aponta o caráter dialético do processo de apropriação dos traços humanos objetivados na realidade. A chave para compreender essa dialética é, como em toda filosofia marxista, entendê-la como prática. Se partirmos da concepção marxista da prática, a atividade de apropriação aparece-nos claramente não só do seu ponto de vista subjetivo, isto é, da perspectiva do indivíduo que se apropria da realidade; nas palavras de Marx, “somente no sentido da posse, no sentido de ter”. Revela-se também seu caráter objetivo, a apropriação como prática de apropriação, como “comportamento para com o objeto”. É justamente esse comportamento, essa dimensão objetiva da apropriação, que confirma existência da atividade humana acumulada nas objetivações, pois através dele “acionamos” a humanidade nelas

objetivada. Vale a pena lembrar aqui da dupla crítica, empreendida por Marx, aos fundamentos epistemológicos tanto do idealismo quanto do velho materialismo, a qual abordamos em nosso primeiro capítulo: ao passo que o velho materialismo, ao tentar afirmar o caráter material da realidade, acaba por resignar a subjetividade à mera contemplação, o idealismo não reconhece o caráter sensível do processo de apropriação da realidade objetiva. Com efeito, o filósofo alemão demonstra que o erro dessas orientações teórico-metodológicas é não observar a apropriação da realidade objetiva como prática, a qual reproduz a atividade acumulada no objeto.

Ora, mas o que seria, então, a catarse, senão precisamente aquele processo de formação de uma segunda natureza no indivíduo? A categoria de catarse expressa o fenômeno da criação de uma segunda natureza em seu aspecto *processual*, demonstrando os elementos e dinâmicas envolvidos quando analisamos o movimento de incorporação do que é externo. A atividade humana acumulada objetivamente nos produtos da humanidade é transmutada em propriedades da atividade individual, em traços da natureza propriamente humana do indivíduo. Assim, a segunda natureza não se manifesta de outra maneira senão na própria prática deste indivíduo, pois ela não é um elemento puramente abstrato, puramente metafísico, e sim um traço da sua individualidade. A incorporação existe na medida em que nossa prática é transformada, ou seja, em que manifesta aqueles traços essenciais da realidade objetiva que agora são nossos próprios traços, nossa própria natureza.

A formação de uma segunda natureza significa, assim, a reprodução, na subjetividade do indivíduo, dos traços essenciais do gênero humano que se encontram objetivados nos produtos do trabalho. Recorrendo mais uma vez aos *Manuscritos* de Marx, vemos que o autor já apontava ali que o processo de formação de um indivíduo como um ser humano só pode ocorrer por meio da riqueza humana objetivada, utilizando, inclusive, a música como um dos exemplos:

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam os *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, como também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2004, p. 110)

Marx destaca neste excerto que mesmo os traços humanos que nos parecem mais naturais, como a audição e a visão, são resultados de um processo de formação que ocorre por meio daquilo que as gerações passadas objetivaram na realidade. É claro que as capacidades de ouvir e ver têm uma base natural, mas a audição e a visão propriamente *humanas* vão muito além daquilo que nos é dado biologicamente pela natureza. A música fornece-nos um bom exemplo disso – e não à toa Marx a utilizou para a exemplificação da problemática em questão. O ouvido *musical* não se restringe à capacidade biológica da audição; ele é uma construção social que remete à trajetória histórica da própria música.

Discutimos sob diversos ângulos sobre o fato de que as transformações da música resultam do desenvolvimento histórico da prática social. Contudo, é necessário que nos atentemos também à dimensão subjetiva dessa afirmação. Não somente a música é um resultado da trajetória de desenvolvimento do gênero humano, mas também a capacidade de vivenciá-la. Na verdade, mais preciso seria observar ambas estas dimensões como dois polos de um mesmo processo de desenvolvimento: de um lado, tomado do ponto de vista objetivo, isto é, da obra musical, de outro, subjetivo, da capacidade de apropriar-se da riqueza humana contida nessa obra. A experiência musical, tal qual a própria música, é uma construção histórica da atividade humana sobre a realidade.

É por isso que Marx afirma acima que os sentidos humanos “vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto”. O filósofo alemão nos mostra que a experiência subjetiva proporcionada por uma determinada música só pode existir por meio de uma atividade precedente de objetivação dessa afetividade em um objeto musical. Isso não quer dizer que essa afetividade não existisse antes da música, pois o lastro real da composição de uma obra musical é, como vimos, a vida interior humana. Significa que a experiência propriamente musical dessa vida afetiva só pode se dar a partir do momento que a humanidade consegue dar a ela a forma objetiva de uma obra artística. Vimos em nosso primeiro capítulo as especificidades desse processo de objetivação da vida interior humana proporcionado pela mimese musical. Agora, podemos compreender melhor o caráter formativo implícito nessa atividade e, para isso, a definição vigotskiana da arte como uma *técnica social do sentimento* mais uma vez se mostra precisa:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de ser social (VIGOTSKI, 1999, p. 315, *grifos no original*).

Vigotski aborda neste trecho o caráter social da arte tanto em sua produção quanto na experiência proporcionada pela obra. Essa sociabilidade decorre já do fato de que as emoções e sentimentos que fundamentam a objetivação artística são intrinsecamente sociais, como demonstramos anteriormente neste trabalho. Eles surgem a partir da experiência de vida individual e coletiva, e existem não somente na subjetividade de um indivíduo isolado, mas também, ao mesmo tempo, na objetividade das relações sociais travadas por estes indivíduos. Assim, dialeticamente, os sentimentos e emoções pertencem à vida interior de um indivíduo, mas também existem objetivamente na sociedade. Essa existência objetiva dos sentimentos e emoções não se assemelha em nada a uma forma espiritual que permeia as subjetividades individuais, mas são simplesmente as impressões comuns dos seres humanos perante a realidade, sentimentos e emoções gerados pelos traços sociais comuns à vida de diferentes indivíduos em uma determinada forma social.

Isso significa que mesmo que uma obra seja fruto do trabalho isolado de um compositor ou que seus efeitos se manifestem no interior de uma pessoa, o fundamento de ambos estes fenômenos é inteiramente social. Um artista que compõe uma música busca refletir *seus* sentimentos e emoções em uma forma musical através dos meios específicos da música. Mas sua obra será tão mais rica quanto mais ele superar (por

incorporação) essa subjetividade meramente singular, refletindo, assim, elementos afetivos mais amplos, mais derivados das problemáticas subjetivas do gênero humano como todo. O trabalho do compositor consiste em articular esses sentimentos e emoções que existem em sua subjetividade com as formas mais elevadas de afetividade produzidas pelo gênero humano através dos meios específicos da música.

Uma vez que o mundo afetivo que constitui o lastro real de uma obra musical não é somente aquele que se encontra na subjetividade do artista, a experiência musical dessa obra tampouco consiste em uma atividade passiva e individual, como um contágio, pelo receptor da obra, daquilo que foi produzido pelo compositor. Como Vigotski demonstra acima, na experiência estética da arte ocorre precisamente o contrário: não se trata de um sentimento singular do compositor que tenha se tornado social e, portanto, captável por outro indivíduo, mas sim que um sentimento socialmente produzido possa ser apropriado, tornado pessoal, por meio da obra artística, em nosso caso, a música.

A interioridade humana e os domínios afetivos que a constituem são dimensões reais da vida do ser humano e, assim, os sentimentos e emoções que são refletidos na obra musical já existem socialmente em si mesmos, “inconscientemente” presentes na nossa prática social. Porém, como também demonstrado em nosso primeiro capítulo, a própria natureza dessas reações afetivas de estarem mais relacionadas com a vida interior do ser humano do que com sua vida exterior à torna sujeitas ao pragmatismo da cotidianidade. Ou seja, nossas necessidades pragmáticas do dia-a-dia muitas vezes nos impedem de fruir toda a possibilidade afetiva que permeia nossas relações sociais. Daí que a humanidade tenha desenvolvido um instrumento para acessar profundamente essas possibilidades: a objetivação da vida interior humana em uma obra musical permite ao ser humano confrontar-se externamente com os aspectos essenciais dessa dimensão de sua subjetividade. Por meio de uma objetivação artística musical podemos atingir toda riqueza daqueles sentimentos e emoções que já existem em si mesmos em nossas vidas e, através de uma experiência artística, fazê-la vivenciável para nós, torná-la algo pessoal.

O princípio da objetivação artística como um reflexo da realidade objetiva é decisivo para esse entendimento da função social da arte e, mais especificamente, da música. A concepção da arte como um reflexo antropomórfico do mundo nos permite estabelecer os vínculos concretos entre a subjetividade humana individual e social e o desenvolvimento histórico do ser humano, fazendo-se compreensível seu papel na

sociedade. A perspectiva vigotskiana de que ela seja uma técnica social do sentimento está intimamente relacionada com a sua capacidade de sintetizar externamente ao indivíduo um reflexo dos aspectos mais essenciais de sua subjetividade. A arte se justifica como um instrumento da sociedade justamente na medida em que proporciona para o ser humano um espelho de si mesmo, com o qual podemos nos relacionar objetivamente, proporcionando uma autoconsciência.

Um bom exemplo disso pode ser encontrado no filme *The Danish Girl* (2015), que em português recebeu o nome de *A Garota Dinamarquesa*, baseado na trajetória de vida da pintora Lili Elbe (1882-1931), nascida sob o sexo masculino e com o nome Einar Wegener, reconhecida como a primeira pessoa a se submeter a uma cirurgia genital de mudança de sexo. Para além das questões de gênero³⁴ presentes na temática da película, o drama da autodescoberta de Einar como uma mulher nos fornece uma imagem intensa sobre o poder transformador da arte, bem como seu fundamento na capacidade de refletir a subjetividade.

Einar só passa a se descobrir como Lili quando, por um acaso, veste uma roupa feminina para posar de modelo para sua esposa, a também pintora Gerda Wegener. A prática acaba se tornando atrativa para o casal, a ponto de Einar se tornar a principal modelo de Gerda. Mas a cada pintura que retratava Lili Elbe – então somente um pseudônimo que escondia a identidade real da modelo da sociedade conservadora da época – Einar ficava extremamente sensibilizado com o resultado final. O homem que deveria sustentar a condição de marido e pintor profissionalmente estabelecido passa a se identificar mais com seus aspectos refletidos na pintura na figura de Lili do que com sua própria vida cotidiana, como se Einar fosse uma personagem e, Lili, a realidade. E de fato era! Na medida em que as pinturas de sua esposa conseguiram captar elementos de sua subjetividade mais profundos do que aqueles apresentados por ele na vida cotidiana e, nesse sentido, aprofundava-se mais na realidade. Einar passa a reconhecer seus dramas particulares e, por fim, a si mesmo, mais na pintura do que em sua vida. Isso ocorre porque na pintura todos estes elementos que já constituíam sua individualidade, sua condição única como ser humano individual, puderam ser refletidos sem os impedimentos de uma sociedade que, por seus limites, não aceitavam as “manifestações de Lili” em Einar. As pinturas sintetizavam externamente a Einar os

³⁴ Obviamente, a utilização do termo “gênero” neste caso se diferencia do uso que aplicamos ao longo deste trabalho para nos referirmos ao gênero humano. Aqui estamos tratando da identidade individual, da formação como um indivíduo nas diversas gamas de características diferenciadas em masculinidade e feminilidade.

aspectos mais profundos de sua subjetividade, aspectos que ele mesmo era obrigado e negar diariamente em seu trato com as pessoas, e proporcionavam, assim, um confronto consigo mesmo: quem estava ali, olhando a pintura, era Einar ou Lili? A contraposição objetiva entre Einar e a sua própria subjetividade feminina o levou a cada vez mais assumir-se como mulher internamente no relacionamento e, posteriormente, para a sociedade. Mas este processo gradual só se deu por meio de uma objetivação artística e sua capacidade específica de refletir a subjetividade humana. Cabe destacar também o papel decisivo de Gerda que soube captar os traços mais subjetivos de sua modelo e transformá-los em uma obra de arte, mesmo que durante muito tempo ela mesma considerasse Lili somente uma personagem, e a transformação de Einar, apenas um devaneio de seu marido.

No filme em questão podemos *sentir* com toda vivacidade – uma vez que o filme também é uma obra artística – o processo de transformação da individualidade fundamentado na tomada de consciência sobre os traços mais subjetivos de nós mesmos, bem como o papel da arte nesse processo. Por mais que isso tenha ocorrido no âmbito restrito das relações entre Einar, Lili e Gerda, isso não impede que tomemos este exemplo para tratamos de uma transformação mais ampla, derivada também de problemas mais gerais. Prova disso é que, como também mostrado na película em questão, o auge da carreira de Gerda como artista se deve às pinturas que retratam Lili. Algo de mais universal era refletido nas pinturas a ponto de atrair a atenção e gerar emoções em outras pessoas que desconheciam completamente o drama interno do relacionamento do casal; para o público em geral, Lili era simplesmente uma modelo mulher como qualquer outra. Mas as tensões subjetivas da condição oprimida de Lili de alguma forma eram refletidas nas pinturas de Gerda, fazendo com que outras pessoas também vissem refletidos naqueles quadros a sua subjetividade, mesmo que sem o conhecimento do contexto singular de sua produção. O filme nos oferece um exemplo do caráter social da arte, seu papel como uma técnica social do sentimento e o fundamento dessa atividade no princípio de reflexo.

Partindo deste exemplo, podemos perceber que o sentido transformador da catarse está relacionado ao seu contraste perante a vida cotidiana. É necessário que se compreenda a relação dialética entre a obra de arte e a cotidianidade no que se refere à catarse: por um lado, ela significa um afastamento das formas cotidianas de manifestação dos sentimentos e emoções; por outro lado, é exatamente neste afastamento que tais formas singulares são superadas na vivência de uma obra de arte,

desvelando a essência de nossa experiência diária. Nas palavras de Lukács (1967b, p. 76):

Em sua concepção mais geral a catarse significa, pois, que um fenômeno ou um grupo de fenômenos refigurados, preservando sua íntima verdade vital, crescem por cima do nível alcançável da vida cotidiana. Esta elevação, facilitada pela mimese estética, acima do normalmente acessível, está ligada à consciência de que se trata, apesar de tudo, somente do cumprimento extremo de possibilidades humanas perfeitamente delimitadas, e não do jogo charlatanesco de uma “salvação” em qualquer transcendência. A catarse consiste precisamente em que o homem confirme o essencial de sua própria vida, precisamente pelo fato de vê-la em um espelho que lhe comove, que lhe envergonha por sua grandeza, que lhe mostra o caráter fragmentário, a insuficiência, a incapacidade de cumprimento que tem sua própria existência normal. A catarse é a vivência da realidade própria da vida humana, cuja comparação com a realidade da cotidianidade no efeito da obra produz uma purificação das paixões que se transforma em ética no Depois da obra.

A catarse proporcionada pela mimese artística está, ao mesmo tempo, próxima e distante da realidade objetiva. A obra de arte se distancia da singularidade afetiva típica da vida cotidiana; ela não visa reproduzir aquelas reações emocionais encontradas nas ações pragmáticas de cada indivíduo, mas sim ultrapassá-las, fundindo-se aos aspectos mais universais, mais correspondentes ao gênero humano como um todo. É claro que tal superação não abandona a singularidade da vida afetiva de cada indivíduo – pois a vida afetiva, assim como a consciência do ser humano, é sempre a *sua* vida afetiva –, mas sim a incorpora como um dos polos que tencionam o efeito estético, superação essa que pode ser melhor compreendida se a observarmos por meio da categoria de particularidade. Entretanto, esse distanciamento, esse crescer “por cima do nível alcançável da vida cotidiana” corresponde precisamente à forma específica da mimese artística de atingir a profundidade dos sentimentos e emoções que nos é vedado em nosso dia-a-dia. Isso porque neste processo de superação por incorporação os elementos mais essenciais dessa cotidianidade são mantidos, sua “íntima verdade vital” é preservada, interagindo dialeticamente com a subjetividade singular de uma pessoa.

Como destacado por Lukács, muitas vezes essa superação da singularidade afetiva possível em nossa vida cotidiana é compreendida como uma transcendência. Este tipo de posicionamento acaba por obscurecer a compreensão da atividade musical e, em última instância, chega mesmo a impossibilitar uma justificativa historicamente concreta para o ensino da música, tendendo comumente ao irracionalismo. Murray Schafer, por exemplo, ao se autoquestionar “por que temos música nas escolas?” disse:

“A resposta é simples. A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante (...). A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós” (SCHAFER, 1991, p. 295). John Paynter parece pensar de maneira semelhante, pois ao indagar-se se “poderia ser que a relatividade da percepção do tempo que experienciamos na música desperte, em algum lugar nas profundezas do inconsciente, uma sensação de encontro com as forças que impulsionam o universo?” cita a religião hindu e o yin-yang chinês para concluir que tais concepções poderiam “explicar por que os seres humanos parecem incapazes de viver sem música” (PAYNTER, 2000, p. 25). Sem o intuito de adentrar mais uma vez a crítica às concepções pedagógicas da música do século XX, mostra-se aqui uma tendência destas ideias educacionais em buscar na transcendência da vida a justificativa para a arte musical e para o seu ensino.

Pois uma perspectiva marxista da catarse vai na contramão de qualquer fundamentação da experiência estética em elementos que transcendam a vida humana. Trata-se, como dito por Lukács, “somente do cumprimento extremo de possibilidades humanas perfeitamente delimitadas”. Significa perceber que a superação da singularidade emocional proporcionada pela obra musical não corresponde ao estabelecimento de uma conexão metafísica com uma realidade transcendente, mas sim que esta singularidade é levada ao extremo por meio de uma interação dialética com a universalidade das máximas possibilidades historicamente formadas pelo gênero humano. É nesta elevação que podemos experimentar os limites emocionais do nosso dia-a-dia, o caráter insuficiente e fragmentado das possibilidades afetivas que nos é possível acessar em nosso cotidiano. Analisando exatamente o trecho de Lukács citado acima, Duarte conclui:

Trata-se [a arte], portanto, de uma maneira encontrada pelo ser humano de representar as possibilidades existentes na própria realidade, mas que não se mostram de forma tão clara e não se efetivam de maneira tão plena na cotidianidade, especialmente em condições tão restritivas como são as que a unilateralidade da sociedade capitalista impõe às atividades e relações humanas. A fruição da obra de arte pelo indivíduo cria um contraste com sua cotidianidade e produz uma insatisfação, nem sempre claramente consciente, em decorrência da percepção, em diferentes graus e maneiras, de que a vida pode vir a ser ou poderia ter sido mais rica (não no sentido financeiro), com mais conteúdo e com mais sentido. Não se trata, porém, do cultivo de uma espécie de melancolia pelo “paraíso perdido” ou de algum tipo de tédio existencial produzido por supostamente insuperável vazio interior. Ao contrário, trata-se do reconhecimento de que a humanidade conseguiu produzir, ainda que de forma contraditória, possibilidades reais para que a vida de todas as

peçoas alcance níveis bastante elevados de objetivação livre e universal (DUARTE, 2018, intervenção nossa entre colchetes).

A experiência de uma obra de arte como uma música nos permite acessar as possibilidades subjetivas presentes em nossa vida, mas que normalmente não podemos sentir em nossas atividades cotidianas. Isso se intensifica ainda mais na sociedade capitalista, cuja cotidianidade é cada vez mais reduzida ao atendimento pragmático das necessidades individuais. Mas esse contraste entre a experiência estética promovida pela arte e as vivências proporcionadas pelas nossas atividades diárias não significa que a catarse se fundamente em uma melancolia passiva acerca dos limites da vida. Pelo contrário, o efeito catártico está baseado na apropriação subjetiva das máximas possibilidades produzidas pelo gênero humano, na intensa vivência dessas possibilidades e no sentido transformador gerado pela certeza da existência uma riqueza humana. Evidentemente, muitas vezes tal experiência pode causar um sentimento de insatisfação, mas tal afeto é nada mais do que a confirmação real dessas possibilidades que, de fato, não estão presentes em todas nossas atividades diárias.

Se retornarmos ao exemplo de Lili Elbe veremos que o processo de reconhecimento de Einar como uma mulher não foi imediato, e muito menos ameno. A pintora precisou passar por um encadeamento contínuo de emoções, as quais muitas vezes levavam-na a condições psicológicas extremamente perturbadoras. Mesmo assim, ela (então, ainda “ele”) tinha certeza de que ali estava a sua verdadeira identidade e, justamente por isso, permitia-se, ou melhor, *necessitava*, viver cada vez mais aquela experiência estética. Não se tratava então de um sentimento de melancolia, por mais que a insatisfação de não poder assumir sua identidade publicamente fosse algo também arrebatador, mas sim da experiência de uma verdade profunda sobre si mesma; uma experiência positiva da realidade (no caso, sua verdadeira individualidade), vividamente intensa, muito maior do que qualquer sensação imediata de insatisfação. O resultado de um processo tão intenso, mesmo que gradual, foi a transformação de Lili em si mesma, deixando para trás a falsa máscara que era obrigada a assumir diariamente. Se, novamente, ampliarmos esse fenômeno catártico para além da individualidade da pintora veremos um claro exemplo da transformação ética ocorrida no Depois da obra, a qual se refere Lukács na citação anterior. Assim, chegamos a um dos principais princípios norteadores do nosso trabalho: a noção de que a catarse não é somente uma categoria estética, mas também uma categoria ética. Como nos explica Duarte (2016, p. 84):

A catarse é entendida por Lukács como um momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar a sua concepção da vida e de si mesmo. No caso da recepção de uma obra de arte, Lukács entende que o questionamento da sociedade muitas vezes não se apresenta de forma direta. O mais que diretamente se apresenta é uma crítica à vida, uma crítica às diversas formas de alienação e um questionamento à própria individualidade. Para Lukács, a relação entre indivíduo e as grandes obras de arte é sempre “um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano”³⁵. A catarse é, nesse sentido, uma categoria ética.

A categoria de catarse visa expressar, em última instância, uma transformação na prática social do sujeito e, portanto, possui uma dimensão ética. O indivíduo que entra em contato com uma obra de arte que sintetiza o conteúdo humano presente na realidade sofre um processo de alteração subjetiva, de transformação da sua individualidade, o que se manifesta objetivamente pelas mudanças em sua prática social. O Depois da obra é algo que justifica a própria existência da arte como forma de atividade humana. A finalidade da arte não está simplesmente na sua prática, no seu fazer imediato, como grande parte da estética burguesa defendeu e ainda defende e que se reflete no lema da “arte pela arte”; daí que, como vimos, perspectivas da educação musical que fundamentem o sentido da música simplesmente no seu fazer imediato acabem por buscar uma justificativa transcendente para seu ensino.

Por outro lado, a busca do sentido social da prática da educação musical comumente gera rígidas contraposições que obscurecem ainda mais as relações entre a música e o seu Depois. Temmerman (1991) divide as justificativas para o ensino da música em dois grupos. O primeiro, chamado de “filosofia intrínseca”, considera que o objetivo do ensino da música esgota-se nela mesma, isto é, na promoção do aprendizado do conhecimento musical, sem qualquer necessidade de buscar implicações sociais externas para a educação musical. Já o segundo grupo corresponde à “filosofia extrínseca”, a qual, inversamente, entende que o ensino da música deve promover valores não diretamente relacionados à música, ou seja, externos ao conhecimento musical. Vale destacar que estas categorias são utilizadas por autores brasileiros para a análise dos objetivos do ensino da música, como no caso de Fernandes (2004) e Penna *et alii* (2012).

Do ponto de vista de nossa análise, ambas estas correntes são incapazes de compreender o sentido social da prática musical e de seu ensino. Isso porque as duas

³⁵ LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2, p. 504.

opõem a música e a sociedade em uma dicotomia insolúvel: ou o conhecimento musical e sua aquisição são tomados como elementos que se autojustificam e que, portanto, não detêm nenhuma ligação ou responsabilidade com uma perspectiva mais ampla de transformação do indivíduo e da sociedade; ou, caindo-se em outro extremo, reduz-se a importância deste conhecimento, subjugando-o a outros papéis sociais da música, como no caso da justificativa comum à atuação de ONGs e projetos culturais, os quais “tirariam as crianças da rua”, “livrando-as do mundo do crime”.

Acreditamos ser imprescindível adentrarmos esta discussão, de modo que ela nos forneça subsídios para a reflexão do papel da música na educação escolar. Talvez um dos pontos mais essenciais para tal fundamentação seja superar as relações dicotômicas que envolvem as especificidades da música e a sua função social. O entendimento da música como uma objetivação humana, bem como os aspectos peculiares dessa modalidade da prática social, mais uma vez se mostra um caminho fértil para alcançar uma justificativa concreta, histórica e socialmente embasada para a presença da música na escola. Nesse sentido, destaca-se mais uma vez a contribuição do pensamento grego. Para Lukács

E não é casual que na pedagogia ética dos gregos, na educação do homem, realizada individualmente, como cidadão, se concedeu uma grande importância à música como fator educativo. Ainda que Platão e Aristóteles adotem em importantes questões desse tipo posições diametralmente contrapostas, é fato que não há discrepância alguma entre eles sobre a importância da música para a pedagogia social. Esse acordo, mesmo sob o contexto de todas as demais contraposições filosóficas e sociais entre os dois pensadores, se baseia em que ambos concebem a música como *mimesis* das emoções humanas, e esperam dela – igual que da poesia – efeitos catárticos sobre o *ethos* do futuro cidadão realmente ativo (1967b, p. 50).

Já apontamos anteriormente como a fundamentação teórica da educação musical na antiguidade grega supera em muito o caráter subjetivista e fetichista de muitas das ideias educacionais da música na atualidade. Com efeito, demonstramos que essa superioridade está ligada ao fato de que a música, para os gregos, não correspondia a uma expressão da mera subjetividade individual e imediata, mas sim a um reflexo da essência da realidade objetiva – mesmo que esta essência seja tomada do prisma do idealismo. Existia uma certeza que a relação entre um indivíduo e a música proporcionava uma transformação na subjetividade dessa pessoa, e que esta transformação estava ligada ao *conhecimento objetivo* da essência da afetividade humana. Uma vez que o indivíduo era levado a superar os limites da sua vida afetiva

cotidiana, entrando em contato com os aspectos essenciais da sua vida interior, suas emoções e sentimentos perante o mundo eram alterados. No caso, dado os limites de uma filosofia idealista, essa alteração era entendida como a manifestação direta da essência ideal e cosmológica dos afetos na subjetividade desse indivíduo. Mas precisamente esse idealismo permite que a pedagogia musical grega estabeleça relações dialéticas entre as especificidades do objeto musical e as implicações da aquisição deste conhecimento, isto é, o seu Depois.

Mais uma vez, vale a pena destacar que não pretendemos aqui defender um retorno às formas pedagógicas da música na antiguidade, mas tão somente o reconhecimento de que a trajetória do pensamento que fundamentou o processo de sistematização da formação musical do ser humano pode contribuir para o estabelecimento de uma relação mais consciente com o papel social do ensino da música. Novamente, trata-se de incorporar as contribuições destas perspectivas superando seu caráter idealista em direção ao conteúdo histórico-concreto nelas não encontrado. Mantendo-se essa abordagem dialética, que supera por incorporação os limites das ideias educacionais gregas sobre a música, o sentido ético de seu ensino aparece-nos claramente: a manifestação da essência cósmica dos afetos que eleva a subjetividade de uma pessoa acima dos limites normais da experiência cotidiana e que contribui para a formação do seu comportamento ético significa, aqui também, uma “falsa resposta a uma pergunta justificada” (LUKÁCS, 1968, p. 287), ou, para citar mais uma vez as palavras de Lukács acima reproduzidas, o “cumprimento extremo de possibilidades humanas perfeitamente delimitadas” (1967b, p. 76). Em outras palavras, a catarse proporcionada pela arte apresenta a humanidade aos próprios seres humanos. Como nos mostra Duarte (2016, p. 85)

Apoiando-se na clássica análise de Marx, em *O capital*, do fetichismo da mercadoria, Lukács define o “conhecimento desfetichizador” como uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social. Nessa mudança, a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando a vê-los como produtos da atividade humana coletiva. O conhecimento desfetichizador seria constituído por um duplo movimento: em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humano na história³⁶. Nas ciências, o primeiro momento seria dominante, ao passo que nas artes o momento dominante seria o segundo. É nesse sentido que ele afirma ter a arte

³⁶ LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967b, v. 4, p. 379).

uma missão desfetichizadora, ou seja, a missão de mostrar o mundo como obra humana (em seus aspectos positivos e negativos).

Discutimos sob diversos pontos de vista sobre as especificidades da ciência e da arte como formas de objetivação humana, como modalidades da prática social; agora, enriquecidos por todas as outras análises aqui apresentadas fica evidente o papel de cada uma para a formação da consciência de uma pessoa sobre a realidade objetiva, bem como as implicações disso para a transformação da prática social dessa pessoa. A ciência, como uma atividade que produz um reflexo desantropomórfico da realidade objetiva, colabora para a desfetichização de nossa concepção de mundo na medida em que desvela a essência das coisas em si mesmas. A partir deste conhecimento científico da realidade nossas ações podem se direcionar cada vez mais para um sentido ético imanente à própria atividade humana. Por exemplo: o conhecimento científico do processo histórico da escravidão negra nos leva a um olhar mais profundo sobre os problemas sociais do nosso dia-a-dia; a consciência da realidade assim formada tende a nos levar a determinados posicionamentos perante a vida, os quais não derivam de nenhum princípio transcendente, mas, ao contrário, precisamente da consciência acerca das contradições imanentes à atividade humana. A consciência formada a partir do reflexo científico pode levar, assim, a posicionamentos éticos que apontam para o horizonte do máximo desenvolvimento do gênero humano em sua totalidade.

A arte, por sua vez, mostra objetivamente para o ser humano a sua própria subjetividade. O reflexo artístico, já que antropomórfico, nos faz lembrar que no mundo existe uma esfera da vida que se difere de qualquer outra da natureza, a vida humana, e por meio das especificidades desse reflexo podemos unir toda a riqueza do desenvolvimento histórico dessa esfera a nossa subjetividade individual. O resultado da experiência deste reflexo na consciência de um indivíduo não se identifica com aquele proporcionado pela ciência, que nos “distancia”, pela via da abstração, dos limites empíricos da realidade objetiva para a apreensão de sua essência. Inversamente, a arte nos faz *sentirmos parte da humanidade*, estabelecendo uma relação imediata e sensível com a essência propriamente humana da vida, ou, nos termos lukacsianos citados por Duarte, nos “mostra o mundo como obra humana”.

Expressa-se aqui de maneira clara o conteúdo concreto da transformação da prática social que ocorre quando uma pessoa sofre um processo catártico por meio de uma obra artística: as possibilidades afetivas geradas pelo gênero humano cumprem-se na subjetividade individual também de maneira afetiva, fazendo-nos conhecer o mundo

a partir dos olhos propriamente humanos, ou melhor, apresentando-nos o olhar propriamente humano da vida. Cabe-nos ressaltar, contudo, que isso não significa qualquer superioridade do *sentir* típico da arte frente ao *compreender* proporcionado pela ciência, e vice-versa. Ambos devem ser entendidos como dimensões igualmente importantes do movimento de apropriação do mundo pelo ser humano, como “polos da recepção subjetiva do mundo” (LUKÁCS, 1968, p. 297), um de caráter antropomórfico e outro desantropomórfico.

É precisamente dessas reflexões que se pode extrair, finalmente, uma fundamentação historicamente concreta para o ensino da música na escola. Entretanto, para alcançarmos esse entendimento, precisamos avançar um pouco mais nas especificidades da catarse proporcionada pela arte. Um dos principais aspectos da catarse que nos são relevantes do ponto de vista da educação musical é o caráter extremamente *mediado* entre a experiência estética de uma obra de arte e as suas influências na formação ética de uma pessoa, bem como as transformações na prática social derivadas dessa formação. De fato, seria ingênuo de nossa parte cobrar unicamente do efeito estético a superação das contradições sociais presentes em nossa sociedade; por outro lado, tão falsa quanto esta perspectiva seria também restringir esse sentido transformador da arte ao âmbito de um indivíduo isolado, como se as mudanças proporcionadas pela experiência de uma obra se remetessem unicamente à alteração subjetiva do indivíduo, sem qualquer conexão com a realidade social.

Na verdade, trata-se aqui de um processo dialético entre *duas totalidades*: a primeira, o indivíduo concreto, *síntese de múltiplas determinações*, o ser individual formado a partir de todas as suas experiências biográficas singulares, as quais, obviamente, possuem determinações mais gerais; a segunda, a obra de arte, que sintetiza as principais determinações da realidade objetiva em uma forma sensível, capaz de elevar a subjetividade humana a níveis incapazes de serem atingidos na vivência cotidiana. Por este motivo, por tratar-se de uma dialética entre duas totalidades, a catarse, por um lado, não se limita a uma relação momentânea com a obra de arte: existe um depois. Porém, por outro lado, essa transformação do indivíduo não se dá de forma direta, como se a experiência de uma obra culminasse invariavelmente em determinado comportamento do indivíduo perante a realidade objetiva. Como nos explica Lukács (1968, p. 292)

Naturalmente, a eficácia social e humanista da arte não consiste apenas numa embriaguez da receptividade direta. Esta eficácia tem um

antes e um *depois*; um dos principais erros cometidos pela maior parte dos teóricos idealistas da estética é o de isolar esta eficácia imediatamente artística da vida global do sujeito receptivo. Nenhum homem se torna diretamente outro homem no prazer artístico e através dele. O enriquecimento obtido neste caso é um enriquecimento da *sua* personalidade, exclusivamente dela. Mas tal personalidade é determinada em um sentido classista, nacional, histórico etc. (além de ser, no interior destas determinações, formada por experiências pessoais) sendo também uma vazia ilusão de estetas a convicção de que existe um só homem que possa receber como *tabula rasa* espiritual uma obra de arte. Não, todas as suas experiências precedentes, que vivem nele sobre a base de sua determinação social, permanecem operantes durante o prazer estético. Mesmo reconhecendo em todo o seu valor a força evocadora da forma artística, deve estar claro que qualquer sujeito receptivo coloca incessantemente em confronto a realidade refletida pela arte com as experiências que ele mesmo adquiriu.

A transformação promovida pela catarse na subjetividade do indivíduo é mediada pela infinita gama de possibilidades na relação dialética entre ele e a obra de arte. O *antes*, destacado por Lukács, se manifesta em ambos estes polos. No caso do indivíduo, refere-se ao contexto particular de sua existência, as condições histórico-concretas que formam sua individualidade, sua condição única como ser individual; encontram-se aí presentes tanto elementos mais locais, como a trajetória particular da sua família, comunidade, nação etc., podendo-se generalizar até âmbitos mais gerais, como as relações internacionais de classe nas quais ele se insere. São estes fatores que determinarão os traços de sua subjetividade e, conseqüentemente, as possibilidades de experiência de obra artística.

Já no caso da obra, o *antes* se constitui também por todos esses fatores histórico-concretos do seu contexto de produção, mas, para além disso – e também como consequência disso – cabe ao objeto estético *dar a forma adequada* às possibilidades humanas latentes na realidade objetiva, proporcionar os meios de elevação da subjetividade. A experiência de uma obra, assim, depende, de um lado, da formação subjetiva do receptor da obra e, de outro, da qualidade da composição estética em dar a forma adequada a determinado conteúdo da realidade. É por isso que, como explica Lukács, “ocorrem com frequência casos em que, faltando a correspondência, não existe eficácia e a obra é rechaçada. Isso pode depender dos defeitos ideais e artísticos da obra, mas também da imaturidade ideológica ou artística do sujeito receptivo” (*idem*, p. 293). Em outras palavras, tanto do ponto de vista do sujeito receptor da obra quanto da obra em si mesma, a catarse não se reduz ao momento da experiência estética, mas se constitui como uma relação dialética entre o *antes* e o *depois*.

Justamente por se tratar de uma dialética entre o antes e o depois é que as formas como a catarse se manifesta no Depois podem ser altamente variadas, e mesmo tornarem-se dificilmente perceptíveis. Nas palavras de Lukács, “o enriquecimento a eles [seres humanos] proporcionado pelo prazer estético opera, ainda que de modo frequentemente gradual e indireto, sobre toda a sua conduta vital” (*idem*, p. 295, intervenção nossa entre colchetes). Isso significa que a catarse não corresponde ao enriquecimento e alteração de um ou outro aspecto particular do ser humano, mas sim à transformação da totalidade de sua individualidade; para Duarte (2018), “trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com a própria vida, com a sociedade e com o gênero humano”.

Por significar uma transformação da totalidade da individualidade de uma pessoa, muitas vezes não podemos identificar uma relação direta entre determinada experiência estética e as transformações da conduta de alguém. Na verdade, o processo catártico é extremamente mediado e indireto e comumente não é possível observar as mudanças entre o antes e o depois por meio de uma relação de causa e consequência. Pelo contrário, a passagem ao Depois normalmente se dá por meio de pequenas transformações, as quais derivam de um processo de apropriação gradual da realidade objetiva e que, paulatinamente, vão se transmutando em um direcionamento ético do indivíduo. Duarte (2018) nos atenta para

(...) a vinculação da catarse a processos que ocorrem na vida das pessoas, envolvendo decisões de cunho ético. Tais decisões interrompem, ao menos momentaneamente, a rotina e o pragmatismo, exigindo que o indivíduo eleve a um nível mais consciente suas relações com as outras pessoas, com a vida e com a sociedade. Outro ponto a destacar é que Lukács³⁷ chama a atenção para o fato de que as decisões de natureza ética, na maior parte das vezes, não assumem a forma de uma profunda ruptura com a visão de mundo anterior (...). Muitas vezes, as mudanças ocorrem com uma carga emocional menor, mas, nem por isso são de valor menos decisivo para a vida do sujeito. Do meu ponto de vista, o que permite adjetivar uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, mas o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar.

³⁷ LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

A contraposição entre a experiência profunda da humanidade proporcionada pela obra de arte e os limites da vida cotidiana culmina, em última instância, em posicionamentos éticos por parte do indivíduo receptor. Mas, na maioria das vezes, essa mudança se manifesta como um processo gradual de transformação do indivíduo. Pequenas alterações na totalidade da individualidade de uma pessoa começam a ocorrer na medida em que existe um processo contínuo de formação de sua subjetividade; mas, nem por isso, por serem quase imperceptíveis, elas não são importantes. Trata-se exatamente do contrário: a visão de um processo catártico que se limite ao momento exato da experiência estética, que, nas palavras de Lukács acima citadas, se constitua “apenas numa embriaguez da receptividade direta” é uma ilusão que isola tanto o indivíduo receptor como a obra de arte de todo processo histórico-social. O fenômeno da catarse pode ocorrer de forma paulatina, isto é, por pequenas transformações na subjetividade do indivíduo. Daí que as consequências destas transformações, na maioria das vezes, não se reflitam na conduta imediata do indivíduo, mas sim de forma global, como uma alteração na sua visão de mundo. Daí também que não possamos caracterizar a catarse do ponto de vista meramente individual, mas sim como mudanças gerais no sentido ético da prática social deste indivíduo, ou, nos termos de Duarte uma “alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”.

Mas, como também descrito na citação acima, a catarse não é um fenômeno exclusivo da arte. Ela também ocorre como resultado da atividade educativa escolar. Isso se torna claro se partimos do princípio de que, assim como todas as categorias teóricas, a catarse não é uma criação de nosso pensamento, mas sim a captação de uma característica da realidade. Como aponta Lukács (1966b, p. 500), “como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida, não na arte, à qual chegou a partir daquela”. Dessa forma, sendo um fenômeno da vida, e não especificamente da arte, a catarse também deve se manifestar quando da aquisição de outros conhecimentos. É nesse sentido que, de acordo com Duarte, a concepção de catarse de Saviani abarca esse caráter amplo do fenômeno, compreendendo, ao mesmo tempo, seu papel na atividade educacional e suas implicações para a transformação da prática social.

A catarse é, portanto, entendida por esse educador [Saviani] como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de

compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2018, intervenção nossa entre colchetes).

Tal qual a obra de arte, também um conhecimento científico pode provocar transformações subjetivas profundas nos posicionamentos éticos de uma pessoa. Porém, também de maneira semelhante à mimese estética, estas transformações podem ser graduais e paulatinas, e não imediatamente identificáveis. Um conhecimento científico matemático, por exemplo, pode ser tão abstrato e distante do cotidiano que dificilmente encontraremos uma utilidade prática imediata para ele em nosso dia-a-dia. Isso não quer dizer, contudo, que este conhecimento não atue de forma transformadora na vida de quem dele se apropria, isso se considerarmos que tal transformação ultrapassa em muito o caráter utilitário e pragmático da vida cotidiana. Como nos mostra Duarte (2016, p. 16), “é um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares”. O autor expõe a inconsistência dessa perspectiva imediatista, fazendo uma crítica à aqui já abordada contraposição entre ensinar e educar:

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudista”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social (*idem*, pp. 95-96).

A contraposição entre ensinar e educar, neste excerto, está inserida nas relações entre o conteúdo de uma determinada disciplina escolar e seu papel na formação da concepção de mundo de um indivíduo. Para as perspectivas educacionais que contrapõem a transmissão de conhecimentos e a formação humana, o ensino dos conteúdos escolares é entendido como algo desligado do sentido que esses conteúdos

teriam para a vida dos alunos. Ocorre que tal posicionamento pedagógico não consegue observar as relações concretas entre o ensino de determinado conteúdo e os impactos da atividade de apropriação do conhecimento na vida do aprendiz. Da mesma maneira que as “filosofias intrínsecas e extrínsecas” da educação musical (TEMMERMAN, 1991), a contraposição entre ensinar e educar pressupõe uma rígida separação entre os conteúdos escolares e a vida e, justamente por isso, são incapazes de compreender a dialética entre ambos.

Mas, de certa forma, é compreensível que essa falsa contraposição tenha surgido e se sustentado como senso comum educacional: de fato, as relações entre um conteúdo escolar e o seu papel transformador na totalidade da vida de um indivíduo são extremamente mediadas e por vezes imperceptíveis. Isso não quer dizer, contudo, que essas coisas não se relacionem. Pelo contrário, os conteúdos específicos de cada uma das disciplinas escolares podem contribuir de forma bastante efetiva para a formação de uma individualidade capaz de superar os limites pragmáticos do nosso dia-a-dia, ou seja, capaz de formar um indivíduo cuja prática social esteja direcionada para as máximas possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo. Portanto, é imprescindível para a fundamentação de qualquer área da educação escolar a consciência dessa relação indireta e mediada entre os conteúdos escolares e o seu papel social³⁸.

Esta problemática se torna ainda mais decisiva quando discutimos as relações entre os conteúdos escolares da educação musical e as possibilidades de máximo desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. O caráter extremamente mediado da objetivação musical, isto é, o fato de que nela o reflexo não se relacione imediatamente com nenhum elemento da realidade objetiva, torna ainda mais difícil associarmos o papel da aquisição de determinado conteúdo da música a alguma transformação na prática individual e social. Como o conhecimento da notação musical pode contribuir para a superação das contradições sociais do capitalismo? Ao colocarmos nestes termos percebemos o quão distante o conhecimento musical *parece* estar de nossa vida cotidiana, o que explica o fato de que o Depois do ensino da música seja tomado comumente ou do ponto de vista “intrínseco” ou do “extrínseco”. Fica explícita, desta forma, a necessidade da compreensão das relações entre o antes e o depois do ensino da música à luz das especificidades da objetivação musical. Para Lukács

³⁸ Para maiores esclarecimentos acerca das relações mediadas e indiretas entre os conteúdos escolares e a sociedade recomendamos o trabalho de Assumpção (2014).

A música se distingue das demais artes, também enquanto catarse, pelo fato de que nela não se trata de que a interação dos mundos externo e interno do homem, os seus conflitos ou catástrofes objetivamente refigurados, desencadeiem essa comoção liberadora, senão que a mimese da mimese que atua nesta arte, sem uma referência manifesta nos fatos da vida, possibilita subjetivamente um desenvolvimento vivencial, sem ela impossível, das emoções. A comparação, que vai se fazendo consciente no Depois, ao passo que na vivência da obra era imanente, se orienta, portanto, exclusivamente à interioridade do homem. Essa interioridade se realiza ou cumpre então de modo imprevisível, inimaginavelmente intensificado; sua vivência contrasta com a interioridade própria da vida normal do homem. Precisamente por isso a liberação, a comoção, é mais veementemente e mais profunda que em outros efeitos catárticos; ao ver-se arrastado pelo novo mundo o entregar-se a ele pode ser muito mais absoluto que em qualquer outro caso catártico. Precisamente por isso é também muito mais difícil a passagem ao Depois. Como se vive algo que não é vivenciável em outros campos – e não somente uma intensificação das vivências débeis e dispersas da vida comum, como ocorre nas demais artes –, a “aplicação” à vida, a mutação da catarse estética em suas consequências éticas, na conduta, é muito mais difícil (LUKÁCS, 1967b, pp. 76-77).

A catarse produzida por meio da experiência da música possui suas peculiaridades, ligadas diretamente às especificidades da objetivação musical. Isso pode ser analisado tanto do prisma das especificidades do conteúdo da música quanto da forma. Do ponto de vista do conteúdo, como vimos, diferentemente das outras artes, que se constituem como mimeses da realidade objetiva, a música opera como uma mimese da vida interior humana, a qual, por si só, já é uma mimese espontânea da realidade (mimese da mimese). Isso faz com que a relação de um indivíduo com a obra musical não se estabeleça como uma interação entre a vida interna e externa do ser humano, tal qual em todas as outras artes, mas sim como uma interação entre a vida interna do indivíduo receptor e a vida interna objetivada na música. Assim, a catarse musical tem sua fonte e sua foz na interioridade humana: trata-se de uma pura mobilização anímica de emoções e sentimentos, sem referências externas. Nas palavras de Lukács, a catarse na música “se orienta, portanto, exclusivamente à interioridade do homem”.

Porém, como ressaltado pelo filósofo húngaro, esse aspecto típico da música não significa uma debilidade no efeito catártico. Ao contrário, é exatamente essa característica de não necessitar remeter-se aos objetos externos que permite à música proporcionar um pleno desenvolvimento vivencial das máximas possibilidades afetivas, dificilmente atingíveis no cotidiano. Em nosso dia-a-dia, por mais que uma emoção possa ser vivida de maneira intensa os próprios limites pragmáticos que nos são impostos não permitem um pleno desenvolvimento dessa emoção. Somente uma

atividade humana específica como a música pode dar existência objetiva aos afetos humanos sem cobrar-lhes uma vinculação com os objetos do nosso cotidiano, permitindo seu pleno desenvolvimento no interior da obra. O resultado da experiência musical, assim, confirma e repete essa desvinculação na subjetividade do indivíduo, permitindo que seus sentimentos sejam elevados às suas máximas possibilidades, desdobrando-se livremente, somente sendo guiados pela rica articulação entre conteúdo e forma sugerida na obra musical.

Já do ponto de vista da forma musical, as peculiaridades da música também são decisivas para o entendimento do seu efeito catártico. Como vimos, da mesma maneira que o conteúdo da música é a vida interior humana – e como resultado das especificidades desse conteúdo –, o traço mais geral da forma da música é a sua imediatez, a sua centralidade na instituição de um meio homogêneo imediato entre o indivíduo e a obra. Justamente por isso, ao passo que em outras artes a evocação dos sentimentos e emoções por meio dos elementos formais se dá como uma das possibilidades estéticas – e as diversas acentuações desse traço podem chegar a determinar gêneros artísticos, como a lírica na literatura –, a forma musical praticamente se reduz a tal evocação, ou às diversas maneiras de se evocar diferentes conteúdos afetivos. Igualmente, se na catarse proporcionada por outras artes a evocação das emoções se constitui como um dos momentos possíveis, na objetivação musical a imediatez da manifestação emocional abrange *todo* o efeito estético. Daí que, na citação acima, Lukács considere que na música, “a liberação [emocional], a comoção, é mais veementemente e mais profunda que em outros efeitos catárticos”, e que sua vivência seja algo como “ver-se arrastado pelo novo mundo [o mundo individual da obra musical]” e um “entregar-se a ele”.

Estas especificidades do conteúdo e da forma da música também determinam peculiaridades quando tratamos do Depois da catarse. Observando do prisma do conteúdo, vemos que a catarse na música, por se orientar exclusivamente à interioridade do ser humano, acaba por tornar extremamente mediadas as relações entre o efeito da obra e a transformação da prática social do indivíduo. Em outras palavras, uma vez que a música age sobre a vida interior humana e, já que essa dimensão da subjetividade possui, por natureza, certo “desligamento” perante a realidade objetiva imediatamente dada, resulta que as transformações proporcionadas pela música também se tornam dificilmente perceptíveis na conduta individual.

Do ponto de vista da forma musical essa tendência também se confirma. O caráter marcadamente imediato da experiência musical se, por um lado, proporciona uma evocação emocional mais intensa do que em qualquer outra arte, por outro, essa intensidade do efeito estético tende a se limitar ao instante imediato da apreciação da música. É necessário perceber que, na música, como aponta Lukács na citação acima, não se trata de uma “intensificação das vivências débeis e dispersas da vida comum”, como acontece nas demais artes, que se aprofundam nas experiências objetivas de nosso cotidiano; o caráter altamente imediato derivado do fato de que seu conteúdo é a vida interior humana faz com que realmente não possamos vivenciar o conteúdo da música fora da apreciação musical. Ou seja, ao passo que em outras artes podemos nos remeter ao momento imediato da experiência estética em outras ocasiões, apoiados em objetos ou situações do nosso dia-a-dia, no caso da música não somos capazes de encontrar nas nossas experiências cotidianas qualquer referência para as emoções sentidas no momento imediato da apreciação musical. Desta forma, uma identificação direta entre a experiência musical e a transformação da prática social de um indivíduo torna-se muito difícil de ser constatada.

Mas essa relação extremamente indireta entre a catarse na música e o seu Depois não significa que ela não possua um papel importante na transformação da prática social – mesmo porque, se assim fosse, o que explicaria a humanidade ter desenvolvido uma atividade tão específica como a música? Consequentemente, não significa também que seu ensino não promova modificações na conduta individual, que apropriação do conhecimento musical não atue de forma transformadora na vida de uma pessoa. Porém, para que compreendamos estas relações entre o antes e o depois na música precisamos levar em conta as especificidades do fenômeno da catarse, tanto em suas manifestações gerais quanto no interior da atividade musical.

De fato, como acabamos de tratar, essa relação indireta entre a catarse e a transformação da prática social não é uma exclusividade da música, mas é sim um traço geral de todo fenômeno catártico. Tal qual no ensino da música, não devemos esperar relações diretas e imediatas entre a apropriação da gramática de uma língua, o entendimento dos fenômenos climáticos ou da taxonomia da natureza e a superação das contradições sociais em que vivemos. Por outro lado, são justamente estes conhecimentos que formam um indivíduo capaz de compreender o mundo a sua volta e, desta forma, capaz de direcionar sua prática no sentido do máximo desenvolvimento pessoal e coletivo.

Em síntese, neste item pudemos nos aprofundar nas especificidades do fenômeno educacional da música, o que nos leva a uma relação mais consciente com o seu papel no interior da educação escolar. Isso se confirma na medida em que a análise deste fenômeno por meio da categoria da catarse nos esclarece aspectos do antes e do depois da atividade de ensino da música, o que aponta para o sentido social dessa atividade. Com efeito, um dos principais elementos que se encontram entre o antes e o depois são as criações das condições concretas tanto para o surgimento de obras ricas quanto para a experiência dessas obras, algo que é produzido pela educação musical. A música, no seu sentido educativo, corresponde a uma atividade humana que proporciona a reprodução, em cada indivíduo singular, da riqueza produzida histórica e coletivamente pelo gênero humano. Daí a necessidade – e, mais uma vez, a confirmação de nossa tese central – da compreensão das especificidades da objetivação musical, que nos revela as peculiaridades desse processo na música, permitindo-nos fundamentar e direcionar a nossa prática educativa, destacadamente, a escolar. Por fim, uma vez que já enriquecidos das discussões precedentes, resta-nos determinar melhor em que consiste esse horizonte educacional das possibilidades de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O HORIZONTE FORMATIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Após o encaminhamento das análises precedentes acreditamos ter colaborado para a construção de fundamentos para o ensino de música na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o que corresponde ao estudo de uma educação musical propriamente escolar. Com efeito, nossa abordagem parte das especificidades da música e da educação escolar, buscando nas relações historicamente constituídas orientações para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de efetivação do trabalho pedagógico com esses conteúdos. Mas toda essa discussão se esvaziaria se não percebêssemos que nela está contida também uma clara concepção das possibilidades de formação humana, o que corresponde também a uma explícita visão de sociedade. Façamos, agora, o exercício de reconstrução dos elementos mais essenciais apontados neste trabalho à luz deste horizonte formativo.

As máximas possibilidades de desenvolvimento do ser humano não poderiam ser outra coisa senão a confirmação, na prática social, da própria essência humana. Mas se nossa fundamentação educacional é a pedagogia histórico-crítica, a qual, por sua vez, tem como base a filosofia marxista, então não podemos conceber essa elevação do ser humano como a aproximação do indivíduo ou da sociedade a uma essência pré-determinada, tal qual pensaram, de diferentes maneiras, as pedagogias da essência. Por outro lado, não podemos reduzir nosso horizonte educacional à vida imediata de cada indivíduo, como fizeram de diversas formas as diferentes tendências educacionais das pedagogias da existência. A essência humana, para o marxismo, está em movimento, em constante construção histórica, e a única coisa que pode dar unidade a todo este processo é o fato de que, quem está a construir essa essência, é o próprio ser humano. Todos os elementos que se tornam parte da natureza humana são resultantes de sua própria atividade, isto é, do trabalho.

Daí a importância de nosso primeiro capítulo, que observa o caráter específico da música como uma das formas de atividade humana, desde sua origem em comum a todas as outras esferas da prática social, até aquilo que torna a música uma forma única de atender a necessidades particulares que somente ela pode atender. Tratamos disso abordando o salto qualitativo promovido pela ciência e pela arte perante outras formas da prática cotidiana no que responde à apropriação da realidade objetiva pelo indivíduo,

ou melhor, à dialética entre objetividade e subjetividade. Nessa discussão, cabe ressaltar mais uma vez nossa ênfase nas problemáticas estéticas das relações entre a singularidade e universalidade, superadas por incorporação na particularidade da obra musical, algo que nos proporciona o entendimento das especificidades da música como reflexo da realidade objetiva, mais precisamente, um reflexo da vida interior humana, do seu mundo afetivo. A nosso ver, a compreensão dessas especificidades da objetivação musical é imprescindível para a reflexão das máximas possibilidades de desenvolvimento humano no interior da educação musical.

O desenvolvimento histórico da atividade humana possui alguns traços gerais, os quais derivam das especificidades do trabalho. Um deles é, como vimos de diferentes pontos de vista, a *universalidade* intrínseca ao processo de trabalho, ou seja, o fato de que a vida humana caminha no sentido da constante superação dos limites naturais e sociais, no incessante desenvolvimento das forças produtivas humanas, mesmo que essa tendência se apresente, até o atual momento histórico, sob formas extremamente contraditórias. Consequentemente, isso implica, por um lado, a ampliação da *liberdade* da atividade humana, o desenvolvimento do domínio sobre a natureza e sobre nossa própria atividade; mas por outro lado, devemos ter em mente que as possibilidades da plena liberdade e universalidade do gênero humano foram construídas por meio da redução da liberdade e universalidade da vida dos indivíduos. Neste sentido, é necessário que o direcionamento da educação musical às máximas possibilidades de desenvolvimento humano mantenha uma dupla visão sobre a realidade e suas práticas musicais. Em primeiro lugar, devemos compreender aqueles elementos mais essenciais da atividade musical discutidos no primeiro capítulo deste trabalho. Mas isso não prescinde da necessidade de entender como estes elementos essenciais foram se estruturando historicamente, bem como suas relações com as contradições sociais de cada época.

Assim, em nosso segundo capítulo observamos precisamente essas relações históricas que promoveram o desenvolvimento da prática musical. Tomamos a objetivação musical como resultante das transformações do indivíduo e do gênero humano, mas também como mediadora da relação entre esses dois polos. Neste tema, destaque-se a dupla condição da música no capitalismo: ela pode ser uma atividade de aproximação entre a vida individual e a riqueza produzida pelo gênero humano (humanização), mas também pode distanciar o indivíduo dessa riqueza (alienação). Analisamos também alguns aspectos históricos do processo de transmissão da cultura

musical, mais precisamente, as ideias educacionais que fundamentaram os processos de ensino da música. Com base nisso, pudemos entender a condição da educação musical no capitalismo como reflexo das alterações sociais e do papel da burguesia, algo que se manifesta na visão fetichista do ato criativo (pedagogias do “aprender a aprender”) e no formalismo estético da música como posturas negativas acerca da socialização dos conhecimentos musicais. Em suma, trata-se do reflexo das contradições de classe no interior da educação musical: posições negativas ou afirmativas sobre a socialização dos conhecimentos musicais, isto é, sobre a humanização ou alienação pela música.

Mas o fato de que até o presente momento histórico a universalidade e a liberdade inerentes à atividade humana só pudessem ser realmente efetivados no âmbito do gênero humano como um todo, e não nada vida de cada pessoa, não nos impede de tomá-los como a referência geral das possibilidades educativas da sociedade. Trata-se, na verdade, de identificarmos os limites históricos que impedem que estas possibilidades se concretizem na vida de cada um, bem como de criar os meios de superação desses limites. É claro que estamos falando aqui da necessidade de superação das formas de relação social que constituem o sistema capitalista, o que corresponde ao trajeto para a formação de um sistema social que possibilite irrestritamente uma correspondência entre os níveis de desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo; a tal possibilidade, chamamos de comunismo.

Neste ponto, é importante que façamos um adendo. Uma das acusações comumente feitas à teoria marxista é a de que essa teoria seja determinista, ou seja, que considere o vir-a-ser da sociedade como algo pré-determinado, cujo movimento histórico bastaria acompanhar, ser trilhado pelo ser humano. Como nos mostra José Paulo Netto, para estes críticos “a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista – ou seja, para Marx, uma dinâmica qualquer (econômica, tecnológica etc.) dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim de antemão previsto (o socialismo)” (PAULO NETTO, 2011, p. 15). Na verdade, essa é mais uma das interpretações equivocadas da teoria marxista que, por não entender a concepção teórica materialista histórico-dialética, confunde o apontamento das *possibilidades* concretamente existentes de superação do capitalismo realizado pelos autores marxistas com uma indubitável caminhada rumo a um futuro que aguarda a hegemonia do proletariado. Tal interpretação é completamente estranha à teoria marxista que, justamente por postular a prática humana como construtora do mundo humano, não admite qualquer inclinação determinista, e compreende o movimento

dialético entre os movimentos orgânicos e conjunturais do desenvolvimento humano. Para o marxismo, o comunismo é uma possibilidade real e, como destaca Gramsci, “a possibilidade não é a realidade, mas é também ela *uma* realidade” (1995, p. 47).

Mas, então, quais seriam essas possibilidades concretas do pleno desenvolvimento do indivíduo que decorre da superação do capitalismo?

Postular a necessidade do desenvolvimento da individualidade livre e universal ao longo do próprio processo de superação da sociedade capitalista, que, como sociedade alienada, limita a individualidade, equivale a postular que a superação do capitalismo terá que ser uma obra de indivíduos coletivamente organizados, de forma consciente e livre, e não um movimento das massas alienadas conduzidas de maneira heterônoma e alienada. Em outras palavras, a superação revolucionária do capitalismo e a formação da individualidade para si são duas faces, interdependentes, de um mesmo processo. O capitalismo não cria apenas a individualidade livre e universal na forma abstrata de pessoas inseridas nas relações econômicas, mas também gera, de forma contraditória, a possibilidade de desenvolvimento da individualidade livre e universal. Fazer avançar essa individualidade, ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, não significa resignar-se com as possibilidades existentes nessa sociedade, mas a partir delas construir “uma nova síntese do mudar a vida e do mudar a sociedade”³⁹ (DUARTE, 2013, p. 193).

Pelo menos dois pontos nos são importantes no excerto acima. O primeiro trata da relação dialética entre indivíduo e sociedade no processo de superação do capitalismo. Por um lado, a formação de um indivíduo plenamente livre e cuja atividade se universalize depende da superação da sua condição alienada instituída pelas relações sociais capitalistas. Por outro, a própria superação do capitalismo depende da criação de liberdade e universalidade através da atividade de indivíduos concretos. Mas, então, poderíamos perguntar: o que vem antes? As condições sociais para a formação de uma individualidade livre e universal ou essa própria formação, que geraria então a transformação das relações sociais? Do ponto de vista dialético a resposta seria, mais uma vez: nem um, nem outro. Ambos estes processos são apenas dois polos, duas manifestações de um mesmo movimento de alteração das relações sociais; de um lado, observado do prisma do indivíduo, de outro, do ponto de vista da sociedade. Nas palavras de Duarte, “a superação revolucionária do capitalismo e a formação da individualidade para si são duas faces, interdependentes, de um mesmo processo”.

³⁹ Essa citação está inserida em: SÈVE, Lucien. *A personalidade em gestação*. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernardo (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo, Edições Vértice, p. 172.

Mas um segundo elemento presente na citação nos é caro, principalmente levando-se em conta a dimensão educacional. Qualquer possibilidade de superação do capitalismo só pode se dar sobre a base real e concreta do existente, e não por meio de uma projeção meramente abstrata. Tão equivocada, idealista e a-histórica quanto a visão que eterniza as relações sociais alienadas capitalistas é aquela que tenta buscar numa ruptura completa com o capitalismo a fonte de sua superação. Um posicionamento historicamente consciente sobre a real possibilidade do comunismo não desconsidera o fato de que tais relações sociais somente podem nascer no interior da sociedade capitalista.

É nesse sentido que, como vimos, Marx não observa a sociedade capitalista como um retrocesso na trajetória do gênero humano, mas sim como um avanço, mesmo que altamente contraditório, na criação de possibilidades de uma sociedade efetivamente livre e universal. Vimos também que esse avanço se baseia no fato de que, pela primeira vez na história do gênero humano, o indivíduo deixa de se relacionar unicamente com a sua comunidade imediatamente dada para se relacionar, ainda que de forma meramente abstrata, isto é, reduzida à dimensão única do valor de troca, com a sociedade como um todo. Assim, se a individualidade no pré-capitalismo se configurava como concreta, porém particular, e no capitalismo se torna universal, porém abstrata, a individualidade alçada por meio das relações sociais comunistas pode ser classificada como uma *individualidade concreta universal* (DUARTE, 2013). Ou seja, uma condição em que o indivíduo pode se relacionar plenamente com o gênero humano de forma concreta, e não sob os limites abstratos do mercado e do dinheiro que vivemos no capitalismo. Uma tal estruturação das relações sociais não promoverá a dissolução do indivíduo – como o senso comum e as ideologias burguesas insistem em caracterizar a individualidade no comunismo –, mas exatamente o contrário: a vida individual deixará de ser objeto da mera reprodução do capital para ser concretamente propriedade do indivíduo, ou uma individualidade para si.

A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações (DUARTE, 2013, p. 15).

A plena formação do indivíduo não pode ser aquela que o aliena, o distancia do desenvolvimento da humanidade, mas sim aquela que torna a sua vida individual uma manifestação concreta da universalidade e liberdade características do gênero humano. Mas se a individualidade para si é uma possibilidade concretamente dada pelas próprias contradições do capitalismo, é também verdade que um indivíduo consciente de sua relação com o gênero humano depende de um processo de formação, o que implica posicionamentos acerca dos conteúdos a serem apropriados pelo indivíduo. As práticas educacionais que visem a superação do capitalismo, então, devem levar em conta a relação dialética entre o horizonte de uma individualidade concretamente universal e as possibilidades dessa concretização existentes no interior da sociedade capitalista. Para Duarte (2013, p. 195)

Esta deve ser a linha mestra das ações dos educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de socialização dessa produção material e espiritual universal. A revolução comunista nasce dessa contradição entre o fato de a maioria das pessoas não poder se apropriar das objetivações do gênero humano e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas, sim, aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada, que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa.

A constituição de uma individualidade para si depende da superação do modo de produção capitalista, o que, do ponto de vista da formação humana, significa tornar propriedade individual aquilo que é produzido histórica e coletivamente pela totalidade do gênero humano. Isso quer dizer que a possibilidade da instituição de relações de produção comunistas e, conseqüentemente, da criação das condições concretas para a formação de um indivíduo livre e universal, está atrelada à socialização da riqueza produzida pela humanidade. Se observarmos essa afirmação do prisma da produção intelectual emerge com clareza a importância da instituição escolar para o processo de superação do capitalismo, pois, como também vimos anteriormente, a escola se constitui como a forma historicamente mais desenvolvida do trabalho educativo e, portanto, cuja especificidade social está fundamentada precisamente na socialização dos conhecimentos sistematizados.

Em nosso terceiro capítulo discutimos precisamente esses pressupostos do prisma da educação musical. Observamos, por exemplo, a notação musical como um típico conteúdo escolar da música, na medida em que a escrita e a leitura musical são clássicos, ou seja, são elementos que constituíram a base do desenvolvimento da música ocidental. Deste modo, a socialização do conhecimento da notação musical pela escola pode levar o aluno a uma relação mais consciente com a prática social da música. Discutimos também sobre o fato de que a atividade diretiva de ensino e a mecanicidade que, por vezes, são necessárias ao processo de aprendizagem, não se contrapõem à capacidade criativa do aluno; pelo contrário, elas são justamente a base real sobre a qual se ergue a criatividade musical, cuja imediaticidade é, na verdade, uma segunda imediatez. A discussão destes temas expõem fundamentos para uma educação musical escolar e, em última instância, objetivam promover uma individualidade para si, uma relação consciente entre o indivíduo e o gênero humano.

A música, como um dos possíveis conteúdos da educação escolar, não foge a esta regra geral: cabe à educação musical escolar socializar o conhecimento sistemático da música, o que significa socializar as formas mais ricas da produção musical da humanidade. Neste trabalho, realizamos diferentes análises que nos mostram possíveis caminhos para uma real efetivação dessa máxima. Sem o intuito de repetir aqui todas as nossas discussões, resta-nos atentar o leitor para as máximas possibilidades do desenvolvimento humano coletivo e individual, e para o fato de que essas possibilidades são concretas, e derivam das próprias contradições do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago X. *O Fazer Criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de guitarra*. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). UNICAMP: Campinas, 2011.
- ABREU, Thiago X. *EPHTAH!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer*. 01/07/2014. 199p. Dissertação – Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 01 de julho de 2014. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110656>> Acessado em: 16/07/2018 às 10:29.
- ABREU, Thiago X. *A educação musical na pedagogia histórico-crítica: a pesquisa em desenvolvimento e os resultados parciais*. In: Anais do XXVII Congresso da ANPPOM, Campinas, SP, 2017. Disponível em <<<https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4862>>> Acessado em 16/07/2018 às 10:28.
- ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. *A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de PPG em Educação Escolar, FCL/Unesp, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115678/000809868.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14/07/2018, às 19:48.
- ATKINSON, M. Charles. *Some thoughts on music pedagogy in the Carolingian Era*. In: MURRAY JR, Russel E. *et alli* (Orgs.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University Press, 2010.
- BENT, Ian D. *et alli*. *Notation*. In: Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/20114>> Acessado em 14/07/2018.
- BOURGAULT, Sophie. *Music and pedagogy in the Platonic City*. In: *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 46, Number 1, Spring 2012, pp. 59-72.
- CASTANHEIRA, Carolina Parizzi. *De Institutione Musica, De Boécio - Livro 1: Tradução E Comentários*. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras: Estudos Literários, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ediouro: Publifolha, 1998. 2 v.
- CHRISTENSEN, Thomas. *Introduction*. In: _____ (Org.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- DUARTE, Newton. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Duarte (org.) Caderno CEDES (O Professor e o Ensino – novos olhares) Campinas: CEDES, (44), pp. 85-106, 1998.
- _____. *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, 2ª ed., p. 87-106, 2005.

- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1ª ed. 1ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. *Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica*. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.
- _____. *O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade*. In: _____. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012b.
- _____. *O ensino da recepção estético-literária e a formação humana*. In: EccoS Revista Científica, núm. 28, mayo-agosto, 2012c, pp. 31-48.
- _____. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- _____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- _____. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. In: Pro-posições. Campinas, 2018. [no prelo]
- DUARTE, Newton *et alii*. *A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani*. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- DANISH Girl, The. Direção de Tom Hooper. United States: Universal Pictures, 2015. (119min), son., col.
- DYER, Joseph. *Speculative ‘musica’ and the medieval University of Paris*. In: Music & Letters, Vol.90(2), may 2009, pp.177-204.
- ELLIOTT, David J. *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2009.
- EMMERSON, Simon; SMALLEY, Denis. *Electro-acoustic music*. In: Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/08695>> Acessado em 05/10/2017.
- ENGELS, Friedrich. *Discurso pronunciado em inglês por Engels no cemitério de Highgate em Londres, em 17 de Março de 1883*. In: MARX, Karl. Obras escolhidas: em três tomos. Coautoria de Friedrich Engels. Tomo III. pp. 179-181. Lisboa; Moscovo: Avante: Progresso, 1982.
- _____. *Carta de Friedrich Engels a Margaret Harkness, inícios de abril de 1888*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, José N. *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, V. 10, pp. 75-87, mar. 2004.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FROBENIUS, Wolf *et alii*. *Polyphony*. In: Grove Music Online. 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000042927>>. Acessado em 14/07/2018 às 18:19.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

HAAR, James. *Some Introductory Remarks on Musical Pedagogy*. In: MURRAY, Russel E. *et alii*. *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University Press, 2010, pp. 3-24.

HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Tradução: Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HYER, Brian. *Tonality*. In: Grove Music Online. 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000028102>>. Acessado em 14/07/2018 às 18:22.

JAMES, W. *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking*. New York: Longman Green, 1907. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/James/James_1907/James_1907_toc.html>. Acesso em: 20/09/2018 às 10:44.

KIRALYFALVI, Bela. *The Aesthetics of Gyorgy Lukacs*. Princeton (USA): Princeton University Press, 1975.

_____. *Lukács's Views on Artistic Freedom*. In: Leonardo, vol.16, n.2. spring, 1983, pp. 124-126.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LA SEMAINE du son 2010. *Les paysages sonores: un entretien avec Murray Schafer* (entrevista). Produção: VideoScopie Production. Gravado em 11 de janeiro de 2010 em Couvent des Cordeliers (Paris). Duração: 10 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JX9VzICmKpA>> Acessado em: 03/10/2018 às 10:34.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v.3.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones liminares de lo estético*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.

_____. *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÁRKUS, György. *Marxismo e Antropologia: o conceito de 'essência humana' na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. Tomo 2*. Tradução: Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução: Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATHIESEN, Thomas J. *Harmonia and Ethos in Ancient Greek Music*. In: *The Journal of Musicology*, Vol. 3, No. 3. University of California Press. Summer, 1984, pp. 264-279.

NETTL, Bruno. *Music*. In: *Grove Music Online*. 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000040476>> Acessado em 26/09/2018 às 18:33.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAYNTER, John. *Making progress with composing*. British Journal of Music Education. V. 17, Issue 01, 5 – 31, mar. 2000.

_____. *Music in the school curriculum: why bother?*. British Journal of Music Education. V. 19, Issue 03, 215 – 226, nov. 2002.

PENNA, Maura *et alli*. *Educação musical com função social: qualquer prática vale?*. In: Revista da Abem, Londrina, v.20, n.27, pp. 65-78, jan.jun 2012.

PESCE, Dolores. *Guido d'Arezzo, Ut queant laxis, and Musical Understanding*. In: MURRAY, Russel E. *et alli*. *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University Press, 2010, pp. 25-36.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia: filosofia pagã e antiga, v. 1* / Giovanni Reale, Dario Antiseri. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *História da Filosofia: de Spinoza a Kant, v. 4* / Giovanni Reale, Dario Antiseri. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. “Edição Comemorativa”. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Trad.: Araceli C. de Diego. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *A afinação do mundo*. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SCHRADE, Leo. *Music in the Philosophy of Boethius*. In: *The Musical Quarterly*, Vol. 33, No. 2, April 1947, pp. 188-200.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

- TEMMERMAN, Nita. *The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália*. In: British Journal of Music Education, v. 8, n. 2, 1991, pp. 149-159.
- TOWNE, Gary. *The Good Maestro: Pietro Cerone on the Pedagogical Relationship*. In: MURRAY, Russel E. *et alli*. *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University Press, 2010, pp. 324-346.
- TREITLER, Leo. *Reading and Singing: On the Genesis of Occidental Music-Writing*. In: *Early Music History*, Vol. 4, Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 135-208.
- VAN WAESBERGHE, Jos Smits. *The Musical Notation of Guido of Arezzo*. In: *Musica Disciplina*, vol. 5, 1951, pp. 15-53.
- VIGOTSKI, Lev S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.
- _____. *Psicologia da arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Madrid, Visor, tomo II, 1993.
- WANG, Yuhwen. *The ethical power of music: Ancient Greek and Chinese Thoughts*. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol.38 (1), 2004, p.89-104.
- WASON, Robert. *Musica practica: music theory as pedagogy*. In: CHRISTENSEN, Thomas (Org.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp. 46-77.
- WOERTHER, Frédérique. *Music and the education of the soul in Plato and Aristotle: homoeopathy and the formation of character*. In: *The Classical Quarterly*, Vol.58 (1), 2008, pp.89-103.

Abreu, Thiago Xavier de
Música e Educação Escolar: contribuições da
estética marxista e da pedagogia histórico-crítica
para a educação musical / Thiago Xavier de Abreu – 2018
234 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Newton Duarte

1. Educação Musical. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3.
Filosofia da Educação. 4. Estética. 5. György Lukács.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).