

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O CONHECIMENTO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA  
COMPLEXIDADE: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO  
MUSICAL**

**RENATO DE CARVALHO CARDOSO**

Programa de Pós-Graduação em Música,  
curso de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Arroyo

São Paulo

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O CONHECIMENTO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE:  
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura.

Área de concentração: Música, processos, práticas e teorizações em diálogos.

São Paulo

2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

C268c	Cardoso, Renato de Carvalho, 1987- O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical / Renato de Carvalho Cardoso. - São Paulo, 2020. 264 f. : il. color.  Orientadora: Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Margarete Arroyo Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes  1. Música - Instrução e estudo. 2. Prática interpretativa (Música). 3. Música - Filosofia e estética. 4. Complexidade (Filosofia). I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.  CDD 780.1
-------	---

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

RENATO DE CARVALHO CARDOSO

**O CONHECIMENTO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE:  
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

Banca examinadora:

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Arroyo  
Instituto de Artes UNESP – São Paulo

---

**2<sup>a</sup> Examinadora:** Profa. Dra. Luciana Del-Ben  
Instituto de Artes UFRGS – Porto Alegre

---

**3<sup>o</sup> Examinador:** Prof. Dr. Sérgio Figueiredo  
Centro de Artes da UDESC – Florianópolis

---

**4<sup>a</sup> Examinador:** Prof. Dr. Rogério de Almeida  
Faculdade de Educação da USP – São Paulo

---

**5<sup>a</sup> Examinador:** Prof. Dr. Mário Videira  
Escola de Comunicação e Artes da USP – São Paulo

São Paulo, 20 de março de 2020

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dra. Margarete Arroyo, pelo suporte constante e cuidadoso a cada etapa desta pesquisa.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa APREMUS pelas reuniões e textos compartilhados, formação de pré-bancas e reflexões sobre a trajetória de pesquisa na pós-graduação.

À Brunna, pelo companheirismo inalienável e pelo suporte afetivo nesta e em todas as empreitadas da vida.

À minha família, por acreditar que era possível, por fazer ser possível e por celebrar cada conquista.

À Mônica Cardim, por tomar uns minutos de sua vida para ler meus rascunhos incompreensíveis.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta tese versa sobre três problemas filosóficos em torno do conceito de conhecimento musical. O primeiro problema trata dos tipos de conhecimento musical, buscando estabelecer quais parâmetros específicos informam a prática musical. O segundo problema trata das formas de conhecimento, traçando uma trajetória pela relação da música com outras formas de conhecimento, tais como ciência e filosofia, dentre outras. O terceiro problema se refere aos limites da racionalidade no conhecimento musical, buscando por uma razão aberta que contemple a condição humana. Este trabalho se situa no campo da filosofia da educação musical e analisa os problemas filosóficos enunciados à luz dos trabalhos de Bennet Reimer, *A Philosophy of Music Education* (1970), Keith Swanwick, *Musical Knowledge* (1994) e David Elliott e Marissa Silverman, *Music Matters 2nd Edition* (2015). O problema de pesquisa surge da revisão bibliográfica destes trabalhos, a qual aponta que as tipologias do conhecimento musical apresentadas pelos autores são centralizadoras e hierárquicas. Além disso, os autores revisados não estabelecem como o conhecimento musical se articula e se organiza em relação a outras formas de conhecimento, revelando um posicionamento estritamente disciplinar. Logo, a questão da pesquisa se coloca da seguinte forma: Como conceituar o conhecimento musical, evitando o reducionismo, a disjunção e a centralização? O referencial teórico deste trabalho é o pensamento complexo de Edgar Morin, especialmente em sua obra *O Método, vols. 3, 4 e 5* (2012a, 2011, 2012b). Esse referencial contribuiu tanto em termos da lógica da complexidade, como também de forma conceitual, auxiliando a construção dos argumentos apresentados. Além de organizar a tese em três problemas filosóficos, recorri aos procedimentos metodológicos de sinopse, análise e comparação. O resultado da tese se constitui do conjunto de modelos conceituais gerados por cada problema filosófico investigado. Para os tipos de conhecimento musical, propus um modelo em quatro tipos, proposicional, procedimental, intuitivo e tácito. Para as formas de conhecimento, conceituei a filosofia, a ciência, a música (artes), o cotidiano, a religião e o mito. Para o problema da racionalidade, propus uma organização de certos conceitos de Edgar Morin em torno da razão aberta, em seus elementos racional, irracional, arracional e sobrracional; *homo sapiens-demens*; universo lúdico-estético-poético; e realidade interpretada. Considero que os modelos desenvolvidos apontam para a busca pelo amplo

exercício da nossa capacidade de conhecer e pelo desvendar da condição humana na educação musical.

Palavras-chave: conhecimento musical; filosofia da educação musical; complexidade.

## ABSTRACT

This thesis approaches three philosophical problems encompassing the concept of musical knowledge. The first problem addresses the types of musical knowledge, seeking to establish which specific parameters inform the musical practice. The second problem deals with forms of knowledge, tracing a trajectory through the relationship of music with other forms of knowledge, such as science and philosophy, among others. The third problem refers to the limits of rationality in musical knowledge, looking for an open reason that contemplates the human condition. This work is situated in the academic field of philosophy of music education and analyzes the philosophical problems formulated in light of the works of Bennet Reimer, *A Philosophy of Music Education* (1970), Keith Swanwick, *Musical Knowledge* (1994) and David Elliott & Marissa Silverman, *Music Matters 2nd Edition* (2015). The research problem emerges from the bibliographic review of these works, which points out that the typologies of musical knowledge presented by the authors are centralized and hierarchical. In addition, the reviewed authors do not establish how musical knowledge is articulated and organized in relation to other forms of knowledge, revealing a strictly disciplinary position. Therefore, the research query arises as follows: How to define musical knowledge, avoiding reductionism, disjunction and centralization? The theoretical framework of this thesis is the complex thought by Edgar Morin's, especially in his work *The Method, vols. 3, 4 and 5* (2012a, 2011, 2012b). This framework contributed not only in terms of the logic of complexity, but also in a conceptual way, assisting in the construction of the presented arguments. In addition to organizing the thesis into three philosophical problems, I resorted to the methodological procedures of synopsis, analysis and comparison. The result of the thesis is the set of conceptual models generated by each philosophical problem investigated. For the types of musical knowledge, I proposed a model in four types, propositional, procedural, intuitive and tacit. For the forms of knowledge, I conceptualized philosophy, science, music (arts), everyday life, religion and myth. For the problem of rationality, I proposed an organization of specific concepts by Edgar Morin concerning the open reason, in its rational, irrational, arrational and super-rational elements; *homo sapiens-demens*; the ludic-aesthetic-poetic universe; and the interpreted reality. I regard that the developed models point to the search for the vast exercise of our capacity to knowing and to the unveiling of the human condition in music education.



Keywords: musical knowledge; philosophy of music education; complexity.

## RESUMEN

Esta tesis trata tres problemas filosóficos en torno al concepto de conocimiento musical. El primer problema trata con los tipos de conocimiento musical, buscando establecer qué parámetros específicos informan la práctica musical. El segundo problema trata sobre las formas de conocimiento, trazando una trayectoria a través de la relación de la música con otras formas de conocimiento, como la ciencia y la filosofía, entre otras. El tercer problema se refiere a los límites de la racionalidad en el conocimiento musical, buscando una razón abierta que contemple la condición humana. Este trabajo se ubica en el campo de la filosofía de la educación musical y analiza los problemas filosóficos expuestos a la luz de los trabajos de Bennet Reimer, *A Philosophy of Music Education* (1970), Keith Swanwick, *Musical Knowledge* (1994) y David Elliott y Marissa Silverman, *Music Matters 2ª Edición* (2015). El problema de investigación surge de la revisión bibliográfica de estos trabajos, que señala que las tipologías de conocimiento musical presentadas por los autores son centralizadas y jerárquicas. Además, los autores revisados no establecen cómo se articula y organiza el conocimiento musical en relación con otras formas de conocimiento, revelando una posición estrictamente disciplinaria. Por lo tanto, la pregunta de investigación surge de la siguiente manera: ¿Cómo definir el conocimiento musical, evitando el reduccionismo, la disyunción y la centralización? El marco teórico del trabajo es el pensamiento complejo de Edgar Morin, especialmente en su trabajo *O Método, vols. 3, 4 y 5* (2012a, 2011, 2012b). Este marco contribuyó no solo en términos de la lógica de la complejidad, sino también de manera conceptual, ayudando a construir los argumentos presentados. Además de organizar la tesis en tres problemas filosóficos, utilicé los procedimientos metodológicos de sinopsis, análisis y comparación. El resultado de la tesis es el conjunto de modelos conceptuales generados por cada problema filosófico investigado. Para los tipos de conocimiento musical, propuse un modelo en cuatro tipos, proposicional, procesal, intuitivo y tácito. Para las formas de conocimiento, conceptualicé filosofía, ciencia, música (artes), vida cotidiana, religión y mito. Para el problema de la racionalidad, propuse una organización de ciertos conceptos por Edgar Morin en torno a la razón abierta, en sus elementos racionales, irracionales, arracionales y superracionales; *homo sapiens-demens*; universo lúdico-estético-poético; y la realidad interpretada. Creo que los modelos desarrollados apuntan a la búsqueda del ejercicio

amplio de nuestra capacidad para conocer y revelar la condición humana en la educación musical.

Palabras llave: conocimiento musical; filosofía de la educación musical; complejidad

# SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ESTUDO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>26</b>
Teoria do conhecimento .....	27
Sociologia do conhecimento .....	29
Referencial teórico: Edgar Morin e o pensamento complexo .....	32
Considerações sobre o referencial teórico.....	40
<b>CAPÍTULO 2 – O CONCEITO DE CONHECIMENTO .....</b>	<b>41</b>
Definição de conhecimento .....	41
O conhecimento musical .....	51
Bennett Reimer: Uma filosofia da educação musical.....	51
Keith Swanwick: Conhecimento musical.....	57
David Elliott e Marissa Silverman: Uma nova filosofia da educação musical.....	62
Considerações sobre o conhecimento .....	68
<b>CAPÍTULO 3 - O PROBLEMA DOS TIPOS DE CONHECIMENTO MUSICAL.....</b>	<b>71</b>
Os tipos de conhecimento na tradição filosófica.....	72
Tipologias da educação musical.....	73
Tipologia de Reimer.....	73
Tipologia de Swanwick.....	74
Tipologia de Elliott & Silverman .....	77
Implicações dos tipos de conhecimento musical para a educação musical.....	78
Tipos de conhecimento: análise e discussão .....	79
Conhecimento proposicional.....	80
Conhecimento procedimental.....	83
Conhecimento intuitivo .....	92
Conhecimento tácito.....	98
Conhecimento por contato.....	107
Subtipos procedimentais .....	117
Conhecimento experiencial .....	117
Conhecimento supervísório.....	117
Conhecimento situado .....	118
Não tipos .....	119
Conhecimento valorativo .....	120
Conhecimento avaliativo.....	121
Conhecimento ético.....	122

Modelo proposto dos tipos de conhecimento musical.....	124
<b>CAPÍTULO 4 – O PROBLEMA DAS FORMAS DE CONHECIMENTO.....</b>	<b>131</b>
Formas de conhecimento.....	137
Filosofia.....	142
Ciência.....	152
Música.....	163
Cotidiano.....	181
Mito.....	193
Religião.....	205
Considerações sobre as formas de conhecimento.....	215
<b>CAPÍTULO 5 – RAZÃO ABERTA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>219</b>
O problema da racionalidade no desenvolvimento do conhecimento musical.....	219
Razão aberta.....	220
Homo sapiens-demens.....	222
Estado lúdico.....	227
O estado estético.....	229
Estado poético.....	233
A realidade interpretada.....	239
Modelo proposto da razão aberta.....	244
Educação musical.....	247
Considerações sobre a razão aberta e a educação musical.....	253
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>258</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo dos tipos de conhecimento musical. ....	125
Figura 2: Modelo expandido dos tipos de conhecimento musical.....	127
Figura 3: Tipos de conhecimento. ....	128
Figura 4: Tipos e subtipos de conhecimento. ....	128
Figura 5: Modelo das formas de conhecimento ....	138
Figura 6: Quadro referencial das formas de conhecimento.....	141
Figura 7: Modelo da razão aberta.....	244
Figura 8: Modelo geral do conhecimento musical .....	246

*Podemos procurar entender.... Há um mistério nisso tudo. Podemos tentar entender por que alguém em particular, eu ou você, estaríamos ligados ou nos reconhecemos em determinado tipo de problema e não em outro? O que é a afinidade de alguém com um tipo de problema?*

*(Gilles Deleuze)*

## INTRODUÇÃO

Conhecer música é uma ação-percepção multidimensional. Essa ação-percepção se mobiliza e se articula com diversos âmbitos da existência humana, dos quais, para esta tese, selecionei três.

Um mais específico, ligado diretamente com as ações-percepções concretas e vivenciadas pelas pessoas; um mais amplo, em que a música convive com outros conhecimentos, como o científico e o filosófico; e um mais geral ainda, em que a música nos revela algo sobre a condição humana e sobre nossa relação cognitiva com a realidade. Nesta tese, esses âmbitos são tratados em termos de problemas filosóficos.

À maneira de Deleuze e Guattari, nós músicos podemos nos perguntar, afinal, “o que é isso que fiz durante toda minha vida”? E concatenar perguntas: O que conheço, o que desconheço? O que tenho por certo, e o que por incerto? Há algo conceitual que resume tudo aquilo que construí pela minha experiência com a música?

Essa interrupção da ação evocada por perguntas filosóficas pode levar a diversos empreendimentos musicais, educacionais, filosóficos, entre outros. No meu caso, me trouxe para esta pesquisa que compartilho com o leitor.

Na presente tese, investigo o conceito de conhecimento musical, fundamental para a educação musical, campo acadêmico interlocutor nesta pesquisa. Essa questão se apresentou de modo arrebatador para mim quando li pela primeira vez o livro *Teoria do Conhecimento e Arte*, de Jorge Vieira (2006). Ali estava, de forma bastante condensada, ideias com as quais dialoguei ao longo destes anos: a relação entre Arte, Filosofia e Ciência; o conhecimento tácito; a complexidade. Essas ideias pareciam ganhar vida na minha atuação como músico e como educador musical, ganhando novos contornos a cada vivência significativa que tinha.

Há três áreas do conhecimento que podem contribuir com essa questão do conhecimento musical: a filosofia, mais especificamente a teoria do conhecimento; a filosofia da educação musical, quando aborda a temática do conhecimento musical; e a teoria da complexidade, que busca articular filosofia e ciência com um amplo espectro de empreendimentos humanos.

A área da filosofia foi a primeira no Ocidente a atuar com a questão do conhecimento, estabelecendo uma tradição milenar no debate sobre a questão. A filosofia mantém sua relevância ao servir de base para o estudo e o exercício de suas diferentes



disciplinas tais como a teoria do conhecimento, a estética, a ética e a política, dentre outras, além de atuar como uma arena comum em que pensadores de diversas áreas, como da música e da educação musical, podem conduzir debates com rigor lógico e análises críticas. Dessa forma, educadores musicais passaram mais sistematicamente a recorrer a essa tradição filosófica, estabelecendo o campo da Filosofia da Educação Musical, com o qual almejo contribuir.

A Filosofia da Educação Musical vem se desenvolvendo nas últimas décadas como um novo campo investigativo na área de música, em que se busca conciliar sistemas conceituais típicos da abordagem filosófica com a prática do ensino-aprendizagem de música. Trata-se de um campo de investigação interdisciplinar que tem por objetivo fundamentar, situar e questionar as premissas e argumentos sobre os quais se assentam as práticas educacionais em música.

O surgimento deste campo investigativo representa a necessidade de aprofundamento, por parte da filosofia tradicional, no tratamento de problemas concretos da realidade educacional em música, assim como a necessidade de um embasamento epistemológico que justifique e conduza as práticas cotidianas do mundo da educação musical.

Mesmo considerando-se que tal especificidade filosófica é tratada desde Platão, séc. IV a.C., no livro X da *República* (1993), foi a partir de 1970 que o livro *A Philosophy of Music Education* (1970) de Bennet Reimer se torna uma publicação referencial, a pautar um novo campo de investigação chamado filosofia da educação musical, com um forte impacto na educação musical dos Estados Unidos por cerca de duas décadas.

A partir do fim da década de 1980, outros autores com programas filosóficos diversos começam a se mobilizar para transformar essa área de atuação, que culmina no evento *The Philosopher/Teacher in Music: The Indiana Symposium on Research and Teaching in the Philosophy of Music Education*, em julho de 1990. Esse simpósio representou a primeira vez que pesquisadores de áreas correlatas à música se reuniram em um encontro acadêmico específico para a filosofia da educação musical. Entre os autores desse encontro estão Estelle Jorgensen, David Elliott, Keith Swanwick e Bennett Reimer, que irão se constituir como os principais pensadores da filosofia da educação musical em língua inglesa naquela década, com publicação de livros e intenso debate sobre suas ideias filosóficas.

A partir dos anos 1990, é crescente o impacto desse campo de investigação nos países anglófonos, seguido de uma disseminação de eventos acadêmicos, artigos e livros.

Assim, formam-se grupos que consolidam a filosofia da educação musical como uma área de atuação profissional, como o Grupo *MENC Philosophy Special Research Interest*, em 1990, fundado por Estelle Jorgensen; o *MayDay Group* em 1993, fundado por Thomas Regelski e Terry Gates; e o *International Society for the Philosophy of Music Education* em 2003, fundado por um grupo liderado por Estelle Jorgensen e Frede Nielsen. Portanto, a título de localização temporal e espacial, considero que a área surge como campo de investigação propriamente a partir de 1990, mesmo considerando a grande influência de Reimer na sua publicação de 1970.

Há ao menos duas razões para a emergência desse campo nos anos 1990. A primeira, é que a grande maioria dos educadores musicais estadunidenses estavam pautando suas práticas nas ideias de Bennet Reimer, autor cujo pensamento estava baseado em conceitos intimamente ligados à estética musical do século XIX. Enquanto isso, outras perspectivas músico-educacionais impulsionadas pelos Estudos Culturais e pela Musicologia Crítica a partir dos anos 1970 estavam ganhando corpo e por vezes propondo uma revisão radical do pensamento de Reimer.

A segunda razão se constitui como um posicionamento crítico a uma atuação extremamente positivista das pesquisas em educação musical na época, conforme relata Estelle Jorgensen (1993). Para a autora, foi necessário um esforço conjunto de acadêmicos para estabelecer a prática filosófica de investigação crítica de ideias e conceitos que fundamentavam a educação musical.

O pensamento de alguns desses autores já chegou a ser fonte de análise e referência em trabalhos acadêmicos no Brasil (LAZZARIN, 2004; ARROYO, 2013). Ainda assim, parece necessário situar seus pensamentos a partir de um campo de investigação emergente, bem como trabalhar comparativamente algumas de suas ideias. Noto também a importância de subsidiar mais linhas investigativas especializadas na filosofia da educação musical no Brasil, sendo que para isso, analisar as obras destes autores contribui para a formação universitária do futuro educador musical.

É interessante notar que o problema do conhecimento musical foi fundamental para o estabelecimento da Filosofia da Educação Musical em língua inglesa. Nesta pesquisa, a filosofia da educação musical é o campo de investigação, no qual se situa o corpus de estudo e análise de três obras que serão estudadas ao longo da tese: *A Philosophy of Music Education* (1970) de Bennet Reimer; *Musical Knowledge* de Keith Swanwick (1994); e *Music Matters* de David Elliott e Marissa Silverman (1995; 2015). Sendo o conhecimento musical um dos fatores de justificação do ensino e aprendizagem

em música, logo deu-se início a uma disputa em torno da mais efetiva definição para esse conceito. Os trabalhos desses autores mobilizaram educadores musicais anglófonos em torno de projetos educacionais específicos e se tornaram marcos epistemológicos da discussão sobre educação musical. Cada um à sua maneira se propôs a responder à questão: **o que é o conhecimento musical?**

A respeito dessas três formulações distintas sobre o conhecimento musical, considero que há algumas lacunas e limites sobre os quais pretendi avançar. Início com um questionamento preliminar, a respeito do modo como cada autor apresenta sua proposta filosófica de educação musical. Reimer (1970) defende a educação musical como forma de construção da subjetividade e do mundo dos sentimentos; Elliott e Silverman (2015) afirmam uma educação musical normativa centrada de forma linear na resolução de problemas; Swanwick (1994) apresenta uma educação musical centrada em obras, em que dialoga mais estritamente com o aspecto sonoro da música.

Dentre os aspectos mais específicos à temática do conhecimento musical, o primeiro trata dos tipos de conhecimento e seu modo de organização nas filosofias revisadas. A principal crítica que apresento é a respeito de como alguns autores centralizaram e hierarquizaram suas tipologias. No caso de Reimer, há a centralização no conhecimento não-conceitual; em Elliott e Silverman, no conhecimento procedimental; em Swanwick, no conhecimento por contato.

O segundo aspecto vem da forma isolada e disjuntiva que o conhecimento musical toma forma para esses autores. Suas reflexões não estabelecem como o conhecimento musical se articula e se organiza em relação a outras formas de conhecimento, tais como a ciência, filosofia, etc. Há uma carência nessas abordagens de uma definição dedutiva do conceito de conhecimento musical, afinal conhecer não é algo exclusivo da prática musical. Dentre esses autores, Reimer é quem tenta articular a área da música com a das demais artes, mas não avança em relação as outras formas, deixando essa questão em aberto.

Dessa forma, minha proposta se desenvolveu nesta tese como uma forma de evitar o reducionismo da proposta educacional, a disjunção do conhecimento musical em relação a outras formas de conhecimento e a centralização de um tipo de conhecimento, conforme constatados no corpus de estudo e análise. De forma interrogativa, seria essa a formulação do problema da pesquisa: **Como conceituar o conhecimento musical, evitando o reducionismo, a disjunção e a centralização?**

Para tanto, recorri ao referencial teórico do pensamento complexo, especialmente no da autoria de Edgar Morin. Esse autor identifica que na formulação do pensamento tipicamente ocidental se opera uma lógica da simplicidade, caracterizada pela fragmentação, hierarquização, disjunção e redução do saber. A proposta complexa consiste principalmente na articulação e organização dos saberes. Morin desenvolve sua proposta de forma mais densa na obra *O Método*, que contém seis volumes, publicados entre 1977 e 2004. Para este trabalho, utilizo principalmente os conceitos do autor conforme desenvolvidos no *Método 3, O conhecimento do conhecimento* (2012a, primeira edição de 1986); no *Método 4, As ideias: habitat, vida, costumes, organização* (2011, primeira edição de 1991); e no *Método 5, A humanidade da humanidade* (2012b, primeira edição de 2001).

A complexidade se caracteriza como uma teoria de articulação, de ligação, de conjunção e de entrelaçamento de perspectivas. Morin defende uma epistemologia sem fundamento, atenta para a relatividade e incerteza em qualquer elaboração do conhecimento.

Em um nível lógico, me utilizo dos operadores da complexidade, representados pelos termos recursividade, dialogia e holograma; relação complexa (complementar, concorrente e antagônica); irreducibilidade de termos; unidualidade e multidimensionalidade.

Em um nível conceitual, busco dialogar e avançar com as ideias de Morin, tais como: do sujeito como trindade indivíduo-sociedade-espécie; a de que o conhecimento comporta a capacidade, ato de conhecer e resultado; do *homo sapiens-demens*; do universo lúdico-estético-poético; da razão aberta; e da realidade suportável.

Considerando a tradição filosófica, organizei a problemática do conhecimento musical em três grandes problemas filosóficos. A noção de **problema filosófico** é constituída por questões abertas de ordem conceitual que podem levar a uma variedade de respostas. Suas resoluções não são definitivas, podendo o problema ser retomado por outros pensadores com outras perspectivas. Isso me permitiu dialogar mais abertamente com as leituras que fiz tanto da teoria do conhecimento quanto da filosofia da educação musical.

Como afirmei, são três problemas filosóficos tratados na tese. Busco desenvolver uma noção de conhecimento musical a partir de um viés indutivo, um viés dedutivo, e um viés complexo.

Do caminho indutivo, surge o problema dos tipos de conhecimento musical. Ele compreende o conhecimento musical em seus aspectos distintivamente musicais (de música com música). Do caminho dedutivo, surge o problema das formas de conhecimento. Este problema compreende a música em seus aspectos de ligação de saberes (de música com outros conhecimentos). Do caminho complexo, surge o problema da racionalidade do conhecimento. Esse caminho compreende a música em seus aspectos de significação da vida e de interpretação da realidade (da música com a realidade).

Para cada problema, proponho um modelo conceitual. Esse modelo conceitual busca condensar a trajetória intelectual empreendida, de forma a situar o leitor a respeito das ideias defendidas na tese. Dessa forma, abordo com um olhar crítico as filosofias da educação musical citadas, sem deixar de colher suas principais contribuições, e me movimento com o pensamento complexo pela temática do conhecimento.

Nesta tese, defendo a ideia de que o conhecimento musical é melhor tipificado de forma multidimensional, complexa e não-hierárquica, sendo que ele se organiza e se articula conjuntamente com as diversas formas de conhecimento e é ampliado pela razão aberta, por meio do universo lúdico-estético-poético. Defendo que há inúmeros caminhos possíveis para a educação musical na articulação da razão aberta com os tipos e as formas de conhecimento. O trajeto intelectual empreendido nesta tese permite vislumbrar pedagogias singulares, contextualizadas e contingentes para a educação musical.

Dessa forma, uma educação musical inspirada pela multidimensionalidade e complexidade do conhecimento musical pode trazer para as situações de ensino e aprendizagem a busca pelo amplo exercício da nossa capacidade de conhecer e pelo desvendar da condição humana.

Dentre os principais conceitos resultantes dessa trajetória filosófica que norteiam esta tese, estão o de possibilidade, conhecer-organizar e ação-percepção.

O conhecimento musical atua na dialógica entre o possível e o real, o que significa que a busca realista não é o objetivo do conhecimento musical, e sim a exploração das possibilidades cognitivas de modo expressivo e significativo.

A noção de conhecer-organizar significa que o ato de conhecer implica simultaneamente organizar e aferir. Tradicionalmente, o conhecimento é caracterizado por uma técnica de aferição de um objeto. Em minha leitura da complexidade e das formas de conhecimento, conhecer também implica em organizar as relações do sujeito com o mundo. Assim, o conhecimento, nesta tese, é teorizado pelo binômio conhecer-organizar.

O conhecimento musical é tomado como ação-percepção, um termo remetendo ao outro. Essa dupla conotação do conhecimento musical está presente não só no fazer musical, mas também nas ações mais típicas da percepção, como a escuta musical, por exemplo.

Esses conceitos são desenvolvidos ao longo dos capítulos da tese, ocorrendo em congruência com os problemas filosóficos apresentados.

Abordo a temática dessa pesquisa por meio dos procedimentos sinóptico, analítico e comparativo. De acordo com Estelle Jorgensen, **a sinopse** é uma maneira de desenvolver uma perspectiva filosófica própria, “enquanto constrói em cima da visão de outros filósofos<sup>1</sup>” (2006, p.191). Segundo levantamento em publicações na área da filosofia da educação musical, esta é a abordagem mais frequentemente utilizada neste campo de estudo (CHI e LIN, 2012). Elliott critica este que ele considera ser um modelo “de cima para baixo”, em que o filósofo “faz um download de uma filosofia da música feito por um acadêmico proeminente (Ex. Langer) como a base para sua filosofia da educação musical<sup>2</sup>” (ELLIOTT, 2012, p.75). Porém, esta é uma visão muito restrita do método sinóptico, pois confunde referencial teórico com a aplicação de um modelo pronto, o que dificilmente é o caso em uma elaboração filosófica.

A abordagem sinóptica é melhor entendida dentro do que se chama “filosofia especulativa”. Em seu aspecto sinóptico, a filosofia especulativa é caracterizada pela “deliberada visão em conjunto de aspectos da experiência humana que são geralmente vistos como separados, e o empenho em ver como eles estão inter-relacionados<sup>3</sup>” (BROAD, 1998, s/n). Essa definição não apenas é mais ampla do que a descrição de Elliott, como mostra um aspecto importante do pensamento filosófico reservado a esse método, a saber, seu caráter de articulação e organização de um sistema conceitual. O procedimento sinóptico se fez importante na elucidação dos termos ‘conhecimento’ e ‘conhecimento musical’, no Capítulo 2, no entendimento da relação entre os tipos de conhecimento, no Capítulo 3, na temática das formas de conhecimento, no Capítulo 4 e na construção de uma alternativa à racionalidade estrita, no Capítulo 5.

1 “while building on the views of other philosophers”. As traduções desta pesquisa são de minha responsabilidade.

2 “in a top-down fashion”; “a music education philosopher “downloads” a philosophy of music by a prominent scholar (e.g. Langer) as a basis for his or her philosophy of music education”.

3 “the deliberate viewing together of aspects of human experience which are generally viewed apart, and the endeavor to see how they are inter-related”.

**O procedimento analítico** envolve decompor em partes o pensamento de determinado autor, obra ou de conceitos específicos. Esse procedimento indica uma aproximação crítica do pensamento de outros filósofos, “com o propósito de refutação ao invés de verificação” (JORGENSEN, 2006, p.191). Mesmo estando no polo oposto do procedimento sinóptico, Jorgensen avalia que ambos procedimentos coexistem nos textos da maioria dos filósofos (Idem). A análise foi utilizada nesta pesquisa principalmente na apresentação dos autores estudados, no Capítulo 2, na crítica à tipologia musical de Elliott e Silverman (2015), no Capítulo 3 e na refutação do conhecimento por contato conforme teorizado por Swanwick (1994), também no Capítulo 3.

Não menos importante, utilizo-me do **procedimento comparativo** quando fica nítido que há uma concorrência nas propostas de Reimer, Elliott e Silverman, e Swanwick a respeito de determinados tópicos, como fundamentação teórica, no Capítulo 2, tipologia do conhecimento musical, no Capítulo 3, bem como quando os autores se criticam diretamente. Considero ainda que a comparação se fez relevante mesmo quando um tópico é negligenciado por um dos autores, pois essa ausência de reflexão sobre certos aspectos do conhecimento musical demonstra por vezes um limite em determinada teoria. Ao negligenciar o problema da música com as formas de conhecimento, os autores revelam sua postura bastante disciplinar sobre a educação musical. Isso permitiu que eu investigasse essa ausência nas propostas músico-educacionais analisadas.

Outros aspectos da escrita filosófica devem ser nomeados no caminho de construção desta tese. Tentei sempre que possível articular uma definição com um exemplo de música ou de educação musical. O exemplo, no caso da presente pesquisa, serve para aproximar conceitos da realidade concreta em que aparecem e é um conhecido procedimento filosófico para “ilustrar e testar ideias” (JORGENSEN, 2006, p.182).

Por conta deste trabalho não se tratar de um estudo de caso ou pesquisa empírica, recorri aos experimentos mentais como forma de demonstrar que o raciocínio empreendido tinha em vista fomentar ações concretas no contexto educacional.

Há uma ampla concordância que o experimento mental tem um papel central tanto na filosofia como nas ciências naturais. Há uma aceitação geral da importância de alguns dos bem conhecidos experimentos mentais nas ciências naturais, como o demônio de Maxwell, o elevador de Einstein ou o gato de Schrödinger<sup>4</sup> (BROWN e FEHIGE, 2017, s/n).

4 “There is widespread agreement that thought experiments play a central role both in philosophy and in the natural sciences. General acceptance of the importance of some of the well-known thought experiments in the natural sciences, like Maxwell's demon, Einstein's elevator or Schrödinger's cat”.

Experimentos mentais foram utilizados para considerar algumas consequências em sala de aula dos conceitos e proposições que desenvolvi. Assim, pude considerar casos e experiências educacionais que ultrapassassem minha experiência pessoal e de observação.

A reflexão sobre música e educação musical nesta tese abrange a tradição musical europeia, a música popular brasileira urbana e em menor medida, a música das culturas populares brasileiras. De acordo com o tópico abordado, abordei diferentes contextos institucionais, tais como, projetos socioculturais, aulas particulares, cursos livres, conservatórios e universidade de música. Em menor medida, tratei de práticas musicais informais. Esses contextos foram tratados pela exemplificação ou por experimentos mentais.

Como não poderia ser diferente em um trabalho a partir do pensamento complexo, juntamente com o procedimento sinóptico, me preocupei em articular as partes com o todo, no sentido das seções com os argumentos principais e com possíveis ligações entre diferentes áreas do saber. Não faço isso por vocação enciclopédica, e sim por considerar que várias das questões abordadas nesta pesquisa estão compreendidas em um movimento contemporâneo sobre pensar o conhecimento, em suas mais diversas formas. Esse procedimento de articulação se faz pertinente também por conta de considerar que algumas abordagens sinópticas correm o risco de redução, tão criticado por Edgar Morin. Como demanda a tradição filosófica, tive que recorrentemente me preocupar em elucidar os termos empregados nas definições e argumentações sobre os tópicos abordados na pesquisa. Em diversas ocasiões durante a revisão do corpus de estudo e análise, me deparei com conceitos sem definição nítida ou que se emaranhavam com outros conceitos similares indistintamente, o que me obrigou a tomar um trajeto um pouco mais extenso para chegar às análises propriamente. Isso é mais notável no Capítulo 3, dos tipos de conhecimento musical. Tal empreitada me direcionou para a averiguação de alguns referenciais citados por Reimer, Elliott e Silverman, e Swanwick como forma de compreender essa remissão de termos entre autores da área da filosofia com a filosofia da educação musical.

O trajeto filosófico dos capítulos foi organizado de forma que inicio a temática abordada primeiramente no âmbito da filosofia, mais especificamente na teoria do conhecimento. Opcionalmente, de acordo com a temática, sigo para a sociologia do



conhecimento. Em seguida, caminho para a educação musical. Depois, busco analisar os tópicos e elaborar conclusões com o auxílio do aparato teórico da complexidade.

Este trabalho pesquisa está organizado em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresento alguns dos principais problemas filosóficos da teoria do conhecimento. Em sequência, reflito como a sociologia do conhecimento pode auxiliar nos debates que são tratados nesta pesquisa. Depois, estabeleço o referencial teórico a partir do pensamento complexo, conforme enunciado por Edgar Morin. Destaco os principais conceitos aproveitados do autor e localizo esses conceitos na obra *O Método*.

No Capítulo 2, estabeleço a definição dos termos conhecimento e conhecimento musical, de forma a poder subsequentemente aprofundar as questões colocadas a partir de um ponto de partida claro. Subsequentemente, apresento e analiso o corpus de estudo na área da filosofia da educação musical, na tentativa de elucidar conceitos e posicionamentos filosóficos de cada um dos autores estudados.

O Capítulo 3 trata dos tipos de conhecimento musical, suas especificidades, seus antecedentes filosóficos e sua ocorrência em contextos musicais. A partir dessas reflexões, proponho um modelo para a tipificação do conhecimento musical e finalizo essas reflexões com a articulação do referencial teórico sobre o tema.

O Capítulo 4 trata das formas de conhecimento, dentre as quais **a música, a filosofia, a ciência, a religião, o mito e o cotidiano**. A partir da apresentação de um modelo, enfatizo o papel transversal e múltiplo do conhecimento musical que se articula e dialoga com as diversas formas de conhecimento.

O Capítulo 5 finaliza a tese propondo uma alternativa a uma racionalidade estrita, de forma a incluir **o universo lúdico-estético-poético** na experiência educacional musical, apontando como essa adição corresponde mais aproximadamente à formação dos diversos aspectos do qual se constitui a condição humana.

Os textos consultados em inglês foram traduzidos, sendo que exponho o original na nota de rodapé. As traduções destes trechos são de minha responsabilidade. Os itálicos nas citações são do original.

# CAPÍTULO 1 – O ESTUDO DO CONHECIMENTO

*Alguém me avisou*

*Pra pisar neste chão devagarinho*

*(Dona Ivone Lara)*

Há mais de dois milênios a questão ‘o que é o conhecimento?’ é tema de debates filosóficos no Ocidente. Essa grande questão se dividiu em vários problemas filosóficos, que cada geração de filósofos respondeu e aprofundou ao longo do tempo.

Neste capítulo, traço os principais aspectos do referencial teórico para a tese. Como este trabalho está voltado para questões filosóficas, optei por iniciar apresentando os principais problemas filosóficos da teoria do conhecimento. Em seguida, exponho acerca da sociologia do conhecimento. Por fim, foquei na apresentação de conceitos-chave de Edgar Morin. Considero que este autor pode contribuir para a área da música não só em seus escritos específicos sobre educação, mas também no modo de pensar problemas filosóficos e científicos, conforme desenvolvidos em sua obra *O Método*.

De modo mais recente, no século XX aflorou um campo de estudo que tratou do conhecimento como um fenômeno social, a sociologia do conhecimento. Incluo neste capítulo uma passagem sobre este tema, pois Edgar Morin se utiliza de contribuições de ambas as áreas na formulação de seu pensamento.

O referencial teórico do pensamento complexo contribui para a tese tanto em termos da lógica da complexidade, como também de forma conceitual, auxiliando a construção dos argumentos apresentados.

Do lado da lógica, os princípios dialógico, recursivo e hologrâmico compõem a base sobre a qual a argumentação pode avançar em relação à análise do conhecimento musical.

Do lado conceitual, a unidualidade e a multidimensionalidade auxiliam na construção de um pensamento em conjunção, que articula seus elementos. Ao longo da tese, outros conceitos de Morin são resgatados para auxiliar na trajetória intelectual e na argumentação. Eles serão apresentados oportunamente.

## Teoria do conhecimento

*No que tange à razão, o máximo que se pode  
é aprender a filosofar.*

*(Immanuel Kant)*

O campo da filosofia tem duas áreas que tratam da teoria do conhecimento: a epistemologia e a gnosiologia. A rigor, a gnosiologia é considerada a teoria geral do conhecimento humano, em suas diversas formas, enquanto a epistemologia trata do conhecimento científico, sua validade e suas teorias. É possível que no fazer filosófico haja questões que abarquem ambas as frentes, por exemplo, ao tentar estabelecer a relação entre o conhecimento artístico e o conhecimento científico. Em outros casos, o termo gnosiologia é substituído por epistemologia, como é corrente na língua inglesa (*epistemology*). O oposto também acontece, com o termo gnosiologia sendo preponderante na língua francesa (*gnoséologie*) (ABBAGNANO, 2007, p.213).

Para as reflexões empreendidas nesse trabalho priorizarei o termo gnosiologia, enquanto epistemologia será referido apenas quando proveniente de um autor que esteja tratando especificamente de questões científicas. O termo teoria do conhecimento será usado para abarcar ambas as áreas, ou quando o autor analisado não puder ser melhor enquadrado em apenas uma das duas vertentes filosóficas.

As questões mais tradicionais da gnosiologia se resumem a: da possibilidade, da origem, da essência, das formas, da verdade, do valor, dos limites da nossa capacidade de conhecer (VITA, 1964).

O problema da possibilidade do conhecimento questiona as garantias que uma pessoa tem de que conhece algo. Ele também inclui o questionamento de se o sujeito de fato está a conhecer o objeto ou se essa relação é uma ilusão. Dentre as diversas respostas na história da filosofia, se destacam a oposição entre dogmatismo e ceticismo, sendo que este afirmava que há sempre bons argumentos para duvidar de uma determinada proposição. Demais perspectivas intermediárias incluem o criticismo, o relativismo, o perspectivismo, o pragmatismo e o ficcionalismo (VITA, 1964, p.92-95).

O problema da origem (ou da natureza) do conhecimento procura determinar qual a principal fonte e base do conhecimento humano. Aqui também ocorreram diversos

posicionamentos na história da filosofia, alguns defendendo a razão humana como a principal (racionalismo), outros defendendo que seja a experiência (empirismo). Outras duas perspectivas intermediárias são o intelectualismo e o apriorismo.

O problema da essência do conhecimento visa estabelecer qual dos elementos da relação sujeito-objeto tem primazia sobre o outro. Seria perguntar se é o sujeito que determina o objeto ou se é o objeto que determina o sujeito e qual o motivo de tal determinação. Se de um lado há a orientação realista, segundo o qual a existência dos objetos independe da observação humana, por outro se situa o idealismo, o qual afirma que não há coisas reais independentes da consciência. Uma terceira via se apresenta com o pensamento de Immanuel Kant, denominado fenomenalismo, sendo esta “a teoria consoante a qual não conhecemos as coisas como são em si, mas como se nos apresentam. Para o fenomenalismo há coisas reais, mas não podemos conhecer sua essência” (VITA, 1964, p.102).

O problema das formas de conhecimento, conforme exposto por Vita, será denominado aqui como problema dos **tipos de conhecimento**, seguindo uma nomenclatura de Jorge Vieira (2006). Pois para o presente trabalho, há uma distinção entre forma e tipo, sendo a primeira o problema da determinação das diferentes esferas de organização do conhecimento humano na sociedade, como a ciência, a filosofia, a arte (no qual sublinho a música), o mito, a religião e o cotidiano; a segunda, dos tipos de conhecimento, busca avaliar o papel do discurso, da intuição, do fazer, entre outros, na construção do conhecimento.

O problema das formas de conhecimento e dos tipos de conhecimento estão entre os principais pontos a serem tratados neste trabalho, juntamente com o problema da racionalidade, derivado do problema da possibilidade do conhecimento. Esses três problemas filosóficos são teorizados nos Capítulos 3, 4 e 5.

Voltando às questões gnosiológicas tradicionais, o problema da verdade se concentra em determinar o que é um conhecimento verdadeiro e qual critério da verdade, sendo o mais conhecido o princípio de não-contradição, no qual se considera a ausência de contradição como critério da verdade.

A questão do valor do conhecimento busca atribuir dentre as necessidades humanas o papel do conhecimento. Neste aspecto se destaca a famosa frase de Aristóteles na abertura de seu livro *Metafísica*, “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (p.11, 1984). Há aqui uma valoração do conhecimento ao buscar demonstrar que ele é natural, portanto imprescindível. Outros autores que examinei neste trabalho

seguem essa tendência, como Deleuze e Guattari (2016) em *O que é a filosofia?* e Jorge Vieira (2006) em *Teoria do conhecimento e arte*.

O problema das possibilidades e limites do conhecimento foi notadamente abordado por Kant, no *Crítica da Razão Pura* (1781). Edgar Morin retoma alguns aspectos dessa questão na contemporaneidade, como o limite do conhecimento racional e a (im)possibilidade de desvendar a realidade por meios exclusivos à razão. Outro aspecto dessa problemática levantado por Morin está na valoração do erro, da incerteza e da dúvida no processo de aquisição do conhecimento (MORIN, 2012, p.224).

Dessa breve exposição, fica patente que os problemas filosóficos investigados nesta tese são atualizações destes problemas filosóficos tradicionais. À luz do referencial teórico da complexidade e das pesquisas no campo da filosofia da educação musical, esses problemas tomam contornos específicos e necessitam de um tratamento pertinente à área musical.

## **Sociologia do conhecimento**

*O sociólogo deve perguntar-se incessantemente como pode conceber uma sociedade de que faz parte.*

*(Edgar Morin)*

Quando se situa os estudos sobre o conhecimento no âmbito da sociologia, é possível afirmar que há dois focos de interesse razoavelmente distintos. O primeiro, trata do conhecimento conforme ele é entendido no cotidiano da vida social, construído e experienciado por todos os indivíduos de uma sociedade. Alfred Schutz foi quem estabeleceu a ideia de que todo conhecimento é socialmente construído. Porém, a contribuição duradoura para a sociologia de forma geral veio do livro *A construção social da realidade* ([1967] 2014), de Peter Berger e Thomas Luckmann, que partindo de Schutz, combinam os conceitos de agenciamento social e estrutura. A obra redefine a disputa entre agenciamento e estrutura ao argumentar que os termos são irreduzíveis, pois “a sociedade é criada por pessoas, mas as pessoas são criadas pela sociedade” (BRUCE e YEARLEY, 2006, p.231).

Berger e Luckmann afirmam que o foco da sociologia do conhecimento não é tanto o conhecimento especializado, mas sim aquele que é construído e objetivado no dia-a-dia, se interpondo a todas as pessoas:

Nosso ponto de vista, por conseguinte, é que a sociologia do conhecimento deve ocupar-se com tudo aquilo que passa por “conhecimento” em uma sociedade, independentemente da validade ou invalidade última (por quaisquer critérios) desse “conhecimento”. E na medida em que todo “conhecimento” humano desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais, a sociologia do conhecimento deve procurar compreender o processo pelo qual isto se realiza, de tal maneira que uma “realidade” admitida como certa solidifica-se para o homem da rua<sup>5</sup> (2014, p.13).

Assim, para os autores é mais importante entender e estudar os processos de socialização das pessoas no convívio social, de formação das identidades, e da objetivação da realidade via institucionalização e legitimação. Nesse sentido que os autores consideram que o critério da validade (ou verdade) de um conhecimento é secundário, pois o conhecimento é socialmente construído mais a partir da relação entre indivíduos e destes com as instituições estabelecidas do que pela busca incessante pela verdade.

O segundo foco da sociologia do conhecimento é o estudo sociológico da atividade científica. Aqui, o conhecimento é vinculado à prática social científica, tanto para tentar responder sobre a validade da ciência enquanto forma de conhecimento verdadeiro e legítimo, quanto para diferenciá-la do senso comum.

Robert Merton, formulador da perspectiva diferenciacionista a partir dos anos 1940, argumentou que a ciência é uma atividade essencialmente diferente de outras formas de conhecer. “Por consequência, a ciência não somente é institucionalmente distinta das outras regiões do espaço social, mas ela se demarca como superior aos outros modos de cognição” (SHINN e RAGOUET, 2008, p.10). É a esse aspecto que o termo diferenciacionista se refere, no fato de a ciência ser postulada como diferenciada e superior a outros modos socialmente organizados de cognição.

A partir dos anos 1960 esse tipo de ideia passa a ser mais claramente contestada, por autores como Thomas Kuhn e principalmente por David Bloor, em *Conhecimento e imaginário social* ([1976], 2008). Enquanto o modelo diferenciacionista apostava na autonomia da ciência, autores como Bloor apontavam em trabalhos teóricos e empíricos

5 O termo homem da rua aqui significa pessoas comuns.

o papel de fenômenos sociais de larga escala, incluindo ideologias políticas ou interesses de certo grupo de profissionais, na resolução de controvérsias científicas (LONGINO, 2016, s/nº).

Edgar Morin transita entre esses dois campos da sociologia quanto ao conhecimento em seu livro *O Método vol.4* (2011). Quanto ao aspecto do cotidiano, Morin se opõe ao determinismo que permanecia nos estudos sociológicos, no sentido de atribuir à estrutura social uma determinação sobre o agenciamento individual. Morin reflete tanto sobre os modos de determinação social, por exemplo a normalização, como sobre os modos que os indivíduos ou grupos de indivíduos expressam desvios. No que diz respeito à atividade científica o autor discute a racionalidade, a lógica e o paradigma como aspectos que fundamentam e direcionam o conhecimento. Esses mesmos aspectos atuam também como limitadores sobre o conhecimento de objetos que não se circunscrevem nessa lógica. É nesse sentido que Morin vai argumentar pela necessidade de um paradigma de complexidade, que abarque o paradigma anterior, mas que aponte também para os fenômenos até então ignorados ou fragmentados sob o paradigma da simplicidade.

Se na sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann havia uma relativização da validade ou invalidade de determinados conhecimentos, essa discussão parece ter chegado à área acadêmica da música na relativização dos repertórios e questionamento de visões eurocêntricas de arte e conhecimento. Não só o conhecimento especializado sobre música adquirido na academia devia ser válido, mas também o conhecimento informal diversificado do tecido social. Essa tendência deveu-se não apenas à sociologia do conhecimento, mas também a um amplo movimento da área sociológica influenciado pelos estudos culturais, e em um espectro ainda mais amplo, pelos pensamentos pós-modernos. O interessante nessas formulações é a relativização do status de certos campos do conhecimento (como ciência, a partir da sociologia do conhecimento), jogos de poder (a partir dos estudos culturais), repertórios (como a música clássica, a partir da musicologia crítica), projetos político-sociais universais (a partir do pós-modernismo) (Cf. ESCOSTEGUY, 1998; MAFFESOLI, 2010; VOLPE, 2007).

Essa discussão legou para o presente não só a impossibilidade de autonomia de certos sistemas (autonomia da ciência, autonomia da música), como a irreduzibilidade entre o indivíduo e sociedade, na formação do conhecimento e da realidade social, descartando assim qualquer forma remanescente de determinismo social. Nada está fora do tecido social, assim como nada está totalmente determinado pela sociedade.

## Referencial teórico: Edgar Morin e o pensamento complexo

*Você me pergunta*

*Pela minha paixão*

*Digo que estou encantado*

*Com uma nova invenção*

*(Belchior)*

*Mas a dúvida é o preço da pureza*

*E é inútil ter certeza*

*(Humberto Gessinger)*

Edgar Morin é considerado um dos principais pensadores da complexidade, sendo sua obra *O Método*, editada em seis volumes (1977-2004), um marco para a epistemologia no século XX. Pesquisador emérito do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*), é doutor *honoris causa* em 27 universidades ao redor do mundo.

O pensamento complexo parte do problema da organização do conhecimento, que surge na primeira metade do século XX, com as limitações do modelo cartesiano frente às novas descobertas das ciências físicas e biológicas (MORIN, 2011, p.10-11). Em seu aspecto epistemológico, a complexidade propõe teorias capazes de aplicação interdisciplinar. Assim, *O Método* inicia com a ligação dos saberes a partir das ciências físicas e biológicas (tomos 1 e 2), passando pela investigação da multidimensionalidade do conhecimento (tomos 3 e 4), pela antropologia (tomo 5) e pela ética (tomo 6). Nessa tese, foquei em conceitos desenvolvidos no *Método 3, O conhecimento do conhecimento* (2012a), lançado em 1986; no *Método 4, As ideias: habitat, vida, costumes, organização* (2011), lançado em 1991; e no *Método 5, A humanidade da humanidade, a identidade humana* (2012b), lançado em 2001.

Em *O método vol. 3: o conhecimento do conhecimento* (2012a), Edgar Morin trata dos fundamentos bio-antropológicos do conhecimento, da relação mente-cérebro e traça um panorama de como as incertezas produzidas pelos modos tradicionais de conhecimento (ciência e filosofia) podem ser tomadas como ponto de partida para uma nova abordagem epistemológica. Nesse sentido, o autor caminha por um projeto de



“deslocar e ultrapassar o problema dos fundamentos” de uma epistemologia (MORIN, 2012a, p. 256).

Em *O método vol.4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização* (2011), o autor aborda alguns temas da sociologia do conhecimento, como a relação entre determinismo e autonomia; conceitos como o de racionalidade, racionalização, doutrina; e encerra o livro com seu pensamento sobre a formação dos paradigmas, ponto central de sua obra.

Já o universo lúdico-estético-poético é definido e contextualizado no vol.5 do *Método, a humanidade da humanidade* (2012b). Nesse livro, o enfoque do autor está na procura da identidade humana, em um trabalho dedicado à antropologia filosófica, de certa forma fechando um ciclo com os dois títulos anteriores.

Morin parte de um diagnóstico acerca do conhecimento no livro *O Método vol.3*, constatando que o termo conhecimento passa por uma crise de fundamentos, tanto na área filosófica quanto na área científica.

O autor afirma que a filosofia moderna continuamente retornava à “busca por um fundamento seguro para o conhecimento” (2012a, p.21). Porém essa reflexão levou alguns filósofos à própria crise dos fundamentos.

Depois que a crítica kantiana retirou do entendimento a possibilidade de atingir a “coisa em si”, Nietzsche anunciou, de outra maneira não menos radical, a inexorabilidade do niilismo; no século XX, Heidegger questionou o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e sua reflexão foi consagrada à problemática de um “fundamento sem fundo” (2012a, p.21).

A respeito da ciência, a modernidade também foi ápice da noção de um universo ordenado e a ciência o caminho a desvendar essa ordem subjacente a tudo.

Ao longo do século XIX e no começo do século XX, a ciência não cessava de confirmar que havia encontrado o indubitável fundamento empírico/lógico de toda verdade. As suas teorias pareciam emanar da própria realidade, via indução, a qual legitimava as verificações/confirmações empíricas como prova lógica e ampliava-as enquanto leis gerais (Idem, p.21).

Esse mesmo fundamento foi aos poucos sendo posto à prova, como no questionamento a respeito da indução em Karl Popper, em que “a cientificidade de uma teoria está no “falibilismo”” (Idem, p.22). Morin também menciona o teorema da incompletude de Gödel, que diz respeito à lógica matemática, no qual afirma a impossibilidade matemática de uma teoria ser ao mesmo tempo consistente e completa.

Para Morin, “Gödel estabeleceu a indemonstrabilidade lógica nos sistemas complexos formalizados” (Idem, p.22). Isso significa que não é possível provar uma teoria baseado apenas em seus enunciados, pois se completa ela é inconsistente e se consistente, ela é incompleta.

Partimos, no núcleo dessa crise, e mesmo aprofundando-a, da aquisição final da modernidade, referente ao problema original do pensamento: a descoberta de que não há nenhum fundamento seguro para o conhecimento e de que este comporta sombras, zonas cegas, buracos negros. Se o conhecimento é radicalmente relativo e incerto, o conhecimento do conhecimento não pode escapar a essa relatividade e a essa incerteza (Idem, p.23).

Assim, o ponto de chegada histórico e o ponto de partida da complexidade se situam na acolhida da ideia de uma epistemologia sem um fundamento. Isso implica a aceitação da noção de relatividade e incerteza que compõe qualquer processo de elaboração do conhecimento.

É então que Morin lança mão de uma metáfora pertinente a área musical, ao estabelecer o seguinte:

De toda maneira, saber que o conhecimento não possui um fundamento não é ter adquirido um primeiro conhecimento fundamental? Isso não nos incitaria a trocar a metáfora arquitetônica, em que a palavra “fundamento” toma um sentido indispensável, por uma metáfora musical de construção em movimento que transformaria no seu próprio movimento os elementos que a formam? Não seria também como construção em movimento que poderíamos considerar o conhecimento do conhecimento? (Idem, p.24).

A ideia de que não haja um fundamento basilar para a teoria do conhecimento não implica que se deve cessar uma investigação a seu respeito. Ao contrário, o itinerário de investigação é que forma pouco a pouco tal teoria. Essa “construção em movimento” tem a possibilidade de transitar em vários campos do saber e costurar seu significado a partir do entrelaçamento dessas várias perspectivas. Em minha análise, essa é uma justificativa do porquê Edgar Morin transita por tantas disciplinas e dispõe seu texto como uma sobreposição articulada desses diferentes saberes. Para ele, *O Método* não é tanto uma diretriz ao leitor, mas seu próprio trajeto intelectual, seu caminho em busca de elaborar uma teoria da articulação, da ligação, da conjunção, que ele vai denominar complexidade.

Dessa forma, a adoção do pensamento complexo a partir da obra *O Método* como referencial teórico toma uma perspectiva similar, ao não tratar das asserções de Morin como o ponto final, e sim como um ponto de partida para um trajeto a ser explorado. Pois

em Morin, poucas são as considerações sobre música especificamente. Por outro lado, a diversidade de tópicos abordados pelo autor fez com que eu me concentrasse nos que fossem em minha leitura os mais pertinentes ao contexto da música e da educação musical.

Existem três conceitos que permeiam a escrita do *Método* e podem ser considerados a lógica do pensamento complexo (MORIN apud FORTIN, 2007, p.14). São os princípios dialógico, recursivo e holográfico<sup>6</sup>.

O princípio dialógico se refere a fenômenos ligados por termos contraditórios ou antagônicos, de forma que não há possibilidade de redução de um termo em relação ao outro, nem de eliminação de um dos termos em função do outro. Nas palavras de Morin:

O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias *necessárias em conjunto* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN, 2012, p.110).

A dialógica geral se exprime para Morin nos termos ordem/desordem/interação/organização, em que se pode afirmar como constituintes de fenômenos complexos. Nesse caso, ao mesmo tempo que se mantém um elemento de ordem, que articularia os componentes de um fenômeno, também se apresenta um elemento de desordem, que atuaria na própria constituição do fenômeno. Dessa interação a organização é o que permite a articulação desses contrários. Morin se utiliza de inúmeros exemplos de fenômenos que podem ser analisados em sua dialógica e nos termos ordem/desordem/interação/organização: o universo, a biosfera, o cérebro humano, a organização social, a cultura, as ideias, o conhecimento.

Para Morin, “o princípio dialógico permite reconhecer os fenômenos onde é preciso ligar termos antagônicos, ou mesmo contraditórios, para apreender sua realidade” (MORIN apud FORTIN, 2007, p.14).

Analisando a cultura quanto à produção do conhecimento, Morin se utiliza do princípio dialógico, relacionando operações complementares e antagônicas.

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação etc., mas, ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que

6 Também por vezes denominado de hologramático ou holonômico.

abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento (MORIN, 2011, p.20).

Nesta reflexão, as proposições lógicas contrárias, como a cultura abre as potencialidades de conhecimento e a cultura fecha as potencialidades de conhecimento, ao mesmo tempo que são justificadas, entram em contradição na afirmação de seu contrário. Essa contradição é validada pela necessidade racional mais forte de reconhecer, em um mesmo fenômeno, a coexistência de contrários. E as duas afirmações, apesar de antagônicas, também são complementares, pois se colocam como condição mesma da existência da cultura em relação ao conhecimento.

No decorrer de sua exposição sobre o assunto, Morin desenvolveu as diferentes combinações de força entre esses dispositivos contrários na cultura, ao longo de períodos históricos específicos. Cada cultura vai ter uma relação diferente entre abertura e fechamento das potencialidades do conhecimento, mas todas têm esses dois operadores ocorrendo simultaneamente, de forma dialógica (Cf. *O Método 4*, 2011, p.22-78).

Em relação ao conhecimento, por exemplo, a noção de dialógica ajuda a situar as inúmeras mediações do sujeito ao tentar conhecer um objeto, no sentido de que esse conhecimento em formação traz não só coerência com o objeto (ordem), mas abre também lacunas e zonas cegas em relação ao próprio objeto (desordem); a tentativa de apreender um objeto, construí-lo na mente, contextualizá-lo, eventualmente desconstruí-lo, constitui a organização do conhecer.

O princípio recursivo trata de fenômenos de causa e efeito em que o efeito retroage sobre a causa. A noção tradicional de causa e efeito implica que a causa gera um efeito, de modo linear. A noção complexa de recursão afirma que há processos, fenômenos produtores que se alimentam dos próprios efeitos que causam. Nas palavras de Morin:

Trata-se de um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais. Assim, o processo retroativo se produz/reproduz, sob a condição clara, de ser alimentado por uma fonte, uma reserva ou um fluxo exterior (2012, p.113).

Em outro texto ele comenta sobre “o princípio recursivo que permite reconhecer os processos onde os produtos e os efeitos são necessários à sua produção e à sua causação” (MORIN apud FORTIN, 2007, p.14). Aqui parece fazer mais sentido pensar em processos contínuos como a vida (autopoiese), a cultura, a sociedade, o funcionamento do aparelho neurocerebral: “há retroação entre ação e conhecimento por exemplo quando

o encéfalo e a medula óssea enviam sinais de comando aos músculos, os quais devolvem informações capazes de ajustar os sinais de comando” (MORIN, 2012, p.113).

Esse princípio faz sentido quando se pensa no fazer musical, ação contínua que se autorregula a partir da ação. É pertinente também para um contexto educacional, processual tanto no desenrolar de uma aula como ao longo de um período letivo.

O último princípio base de Morin é denominado hologrâmico, que dispõe da relação entre parte e todo em uma organização complexa. “O todo está de certa maneira incluído (gravado) na parte que está incluída no todo” (2012, p.114). Morin se utiliza desse termo ao tratar a relação dos indivíduos com sua cultura, ao afirmar que a cultura está inscrita nos indivíduos que externalizam a cultura (2011). É possível considerar uma peça musical ou um acontecimento musical nessa mesma perspectiva, no sentido de ele corresponder a um estilo, gênero ou cultura, sendo uma parte e contendo o todo.

Esses três princípios, dialógico, recursivo e hologrâmico, permitem uma reorientação no modo de organizar a relação entre elementos constituintes do conhecimento musical. Pois estes elementos servem como um modelo de articulação, religação, conjunção, em oposição a teorizações focadas em centralização, hierarquização e disjunção. Assim, esses princípios permitem reconhecer a complexidade do conhecimento musical, da prática musical e da educação musical, como sistemas vivos e de interações contínuas, complementares, concorrentes e antagônicas, em constante processo de auto-organização.

A contribuição do pensamento complexo pode se estabelecer também ao ressaltar o aspecto interdisciplinar do próprio campo da filosofia da educação musical. Em profundidade, é possível mesmo que as próprias disciplinas musicais se articulem a partir desse modelo teórico. Para discutir tal relação, apresento na sequência os conceitos de contradição, unidualidade e multidimensionalidade.

Tanto no seio da especialização quanto no processo de ligação dos saberes é possível dar-se de encontro com a contradição. A primeira maneira se tornou evidente na história da ciência do século XX, pela relação contrária e complementar da onda/partícula. A segunda pode ser formulada em música, por uma aceitação lógica no âmbito de cada especialidade de que: música é forma (estética); e música é cultura (etnomusicologia). Ou seja, dentro das referidas especialidades, não há uma contradição, porém, na ligação interdisciplinar entre elas, essas visões se tornam antagônicas.

Segundo Edgar Morin,

A contradição pode apresentar-se como atentado ao bom senso (paradoxo), como conflito entre duas proposições igualmente demonstráveis (antinomias), como confronto entre duas soluções incompatíveis entre si (aporias) e, mais amplamente, como acasalamento de dois termos que se excluem reciprocamente (2011, p.222).

O reconhecimento da presença da contradição no âmbito lógico traz profundas mudanças para o desenvolvimento da epistemologia. Vale ressaltar aqui que, a contradição, no âmbito da pesquisa acadêmica, não é instituída a partir do raciocínio incoerente. Conforme aponta Morin, “a contradição nasce dessa ligação racionalmente necessária entre duas proposições contrárias e não do encontro acidental entre elas. A contradição é imposta por uma exigência racional mais forte do que aquela que exige a sua eliminação” (2011, p. 224).

Na ligação de disciplinas historicamente compartimentadas, surgem problemas lógicos, paradigmáticos, antagonismos ideológicos, além das formas de resistências próprias ao modo fragmentado de ver o mundo. Assim, a epistemologia tem a função de propor uma solda epistemológica, que articule esses saberes, preferencialmente de forma não simplificadora. Dessa forma, a relação complexa (complementar, concorrente e antagônica) entre conceitos e saberes pode se dar de forma dialógica.

Retomei aqui o conceito de dialógica, no sentido da superação do princípio de não-contradição. Ela permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. É o que permitiria articular, em um pensamento complexo, a música como forma-cultura.

Além da relação complexa (complementar/concorrente/antagônica) entre lógicas contrárias, Morin parte para a mesma associação entre termos e conceitos. Trata-se do conceito de unidualidade. Utilizo-me aqui, a título ilustrativo, da reflexão empreendida por Morin no *Método 3* sobre a unidualidade cérebro/espírito (2012a, p.78-95). Por um lado, em um aporte disciplinar fragmentário, cérebro e espírito são estudados em áreas independentes: ciências biológicas e ciências humanas, respectivamente (2012a, p.79). Após uma revisão bibliográfica e disciplinar, o autor considera que não há superação de um termo pelo outro sem que se caia na armadilha reducionista e fragmentária do conhecimento. Há, pois, uma dupla subordinação (Idem, p.82). Ele afirma que deve-se reconhecer “que a identidade do cérebro e do espírito comporta uma contradição, pois se trata evidentemente da identidade do não idêntico. Ora, precisamos não escamotear nem

evitar essa contradição, mas, ao contrário, enfrentá-la” (Idem, p.83). Esse enfrentamento se dá epistemologicamente a partir dos seguintes operadores:

- a impossibilidade de eliminação e a irredutibilidade de cada um desses termos;
- a unidade inseparável deles;
- a insuficiência recíproca, a necessidade mútua e a relação circular que os caracteriza;
- a contradição insuperável posta por essa unidade (Idem, p.84).

Conforme o processo de conjunção de disciplinas e de saberes, na obra de Edgar Morin se cristaliza uma ideia que pretende abarcar a inter-relação de todos os fenômenos: a multidimensionalidade.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005, p.177).

O ser-humano é o primeiro conceito a ser tomado pelo viés multidimensional. Morin reflete sobre o ser-humano em cada um dos volumes do *Método*, propondo a ligação dos saberes sobre a humanidade a partir de diferentes enfoques. Outro aspecto pertinente da citação anterior é que a multidimensionalidade não pretende então esgotar as informações de um fenômeno, devido ao seu aspecto de incompletude e de incerteza, mas respeitar a integralidade desses fenômenos, formando um arcabouço conceitual que articule a diversidade de saberes disciplinares. Assim a superação da disciplinaridade não exclui a disciplinaridade. O pensamento complexo atua para além da fragmentação do saber, incorporando o conhecimento disciplinar em uma organização do conhecimento multidimensional.

Nesse sentido, a pesquisa sobre o conhecimento em si comporta a realidade complexa: “O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, mental, cultural, social” (2012a, p.18).

O conhecimento, a partir da música, também pode tomar o mesmo caminho. Respeitando seu valor multidimensional, as pequenas trocas interdisciplinares podem reconhecer inclusive aquilo que não abarcam, as outras dimensões ainda não sedimentadas sobre o conhecimento musical.

## Considerações sobre o referencial teórico

A epistemologia que almeja a ligação dos saberes tem a função de mediar o deslocamento entre saberes, propor conceitos operacionais de articulação e principalmente, propor um modo de organização do pensamento que em suas próprias proposições lógicas, paradigmáticas e éticas abarquem a multiplicidade de fenômenos decorrentes do encontro de disciplinas. Superar a disciplina e a especialização significa incluí-las em um arcabouço epistemológico maior. A interdisciplinaridade é o próprio processo de construção desse conhecimento, conforme afirma Olga Pombo:

Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além das nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos (POMBO, 2005, p.10)

Assim, o campo da filosofia da educação musical se constitui nesse movimento de articulação dos saberes, nem sempre se acumulando de forma ordenada e harmônica, mas organizando suas próprias contradições.

Quanto ao referencial teórico adotado para esta tese, sua pertinência se estabelece ao questionar um modo fragmentado de ver o mundo, identificado no *corpus* de estudo desse trabalho em termos de hierarquização, centralização e redução. O pensamento complexo como referencial também oferece princípios lógicos que buscam superar essa fragmentação, com os termos dialógico, recursivo e holográfico.

Este referencial contribui especialmente na construção da tese deste trabalho, de que o conhecimento musical é melhor tipificado de forma multidimensional não-hierárquica, sendo que se organiza e se articula conjuntamente com as diversas formas de conhecimento e compõe o universo lúdico-estético-poético. Nos próximos capítulos apresento como esses princípios se articulam com cada tópico abordado: o que é o conhecimento musical; os tipos de conhecimento musical; as formas de conhecimento musical; e a racionalidade aberta no conhecimento musical.



## CAPÍTULO 2 – O CONCEITO DE CONHECIMENTO

*Se você é partideiro*

*Saberá me informar.*

*Do partido para a chula*

*A diferença que há*

*(Aniceto do Império)*

Neste capítulo, proponho uma definição de conhecimento que seja compatível com a ideia de um conhecimento musical complexo. Para tal, me utilizo das contribuições filosóficas, sociológicas e complexas do capítulo anterior para avançar em direção aos conceitos principais desta tese.

Dessa trajetória, defendo que o conhecimento é uma maneira do sujeito se relacionar com um objeto qualquer de forma que dessa relação surja uma característica efetiva desse objeto. O sujeito é melhor definido como uma tríade indivíduo-sociedade-espécie. E o conhecimento comporta três elementos, a capacidade, o ato da cognição e o resultado da cognição.

Por fim, apresento a visão de três trabalhos na filosofia da educação musical, situando suas noções de conhecimento e principais aspectos filosóficos. São eles: *A Philosophy of Music Education* de Bennet Reimer (1970); *Musical Knowledge* de Keith Swanwick (1994) e *Music Matters* de David Elliott e Marissa Silverman (2015).

### **Definição de conhecimento**

Tradicionalmente, a filosofia ocidental analisa o conhecimento a partir da tríade sujeito, ato de conhecer e objeto a ser conhecido. Como panorama mais geral do termo ‘conhecimento’, considera-se que conhecer é “uma técnica para a aferição de um objeto qualquer” (Abbagnano, 2007, p.205), sendo que tal técnica é “qualquer procedimento que possibilite a descrição, o cálculo ou a previsão verificável de um objeto” (Ibidem). No campo da música, esses termos são expandidos para além da descrição, considerando também o fazer-perceber musical, em seus aspectos de ação coordenada, manipulação do

objeto, gatilho para uma ação, correlação entre fenômenos, organização da percepção, manifestação corporal em congruência com o objeto, entre outros. Tais aspectos tipicamente musicais são tratados no Capítulo 3.

Importante ressaltar que o termo objeto aqui significa “qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade” (Ibidem); além de, no caso do objeto música, qualquer ação-percepção musical, no sentido sonoro, corporal, imaginativo, reflexivo, concreto ou abstrato. Essa conotação de objeto como termo filosófico é bastante diferente do que se costuma denominar em estética da música o termo objeto musical. Para fins de esclarecimento, eu adotei o termo objeto de conhecimento em sua conotação filosófica pela teoria do conhecimento.

Outro aspecto importante para concluir a definição mais tradicional de conhecimento conforme o enfoque filosófico é que “a operação cognitiva visa a um objeto e tende a instaurar com ele uma relação da qual venha emergir uma característica efetiva deste” (Ibidem). Ou seja, do ato de conhecer surge uma característica efetiva do objeto. Isso é importante, pois na filosofia, essa característica efetiva poderá ser aferida futuramente como forma de comprovação do conhecimento de um objeto.

Uma maneira de sintetizar o que acaba de ser exposto é que o conhecimento é uma maneira de se relacionar com um objeto qualquer de forma que dessa relação surja uma característica efetiva desse objeto. Assim, na afirmação “eu conheço Asa Branca”, está implicado o fato de que eu sei aferir uma característica efetiva dessa canção. De uma maneira simplificada, eu poderia afirmar algo sobre o contorno rítmico-melódico da canção, sua letra, sua autoria, seu status no cancionário brasileiro. Isso, entretanto, não esgotaria a questão. Conforme aponto no Capítulo 3, essa aferição pode acontecer também por meio de outros tipos de conhecimento que não incluem apenas a descrição do objeto. Já no Capítulo 4, afirmo que são as inúmeras possibilidades de resposta e modos de responder essa pergunta que diferencia o conhecimento musical do conhecimento científico e filosófico.

A expressão ‘técnica para a aferição’ oferece também algumas pistas de como o ato de conhecer toma forma para o sujeito. Aferir significa, entre outras coisas, conferir; resultar de uma comparação, de uma avaliação; apurar a exatidão de algo.

Luís Washington Vita (1964) define para o termo “‘conhecer’ a apreensão teórica dos objetos, seus modos e relações, e o ‘conhecimento’ o resultado da atividade cognoscitiva” (p.85). Essa definição sugere que há dois processos em ação, o ato em si, no qual é visado não apenas o objeto, mas também o modo como este se apresenta e suas

relações com outros objetos; e o resultado desse ato, sintetizando tal experiência. O interessante dessa colocação está no aspecto triplo que atribui ao conhecer, pois aí se inclui o objeto, seus modos e relações, o que aponta para a ideia de organização do conhecimento no próprio ato de conhecer. Essa ideia de organização no ato de conhecer é desenvolvida ao longo desta tese.

Para Edgar Morin, o esquema apresentado acima toma uma forma ligeiramente diferente. Ele parte das características e ações do sujeito, situando-o mais claramente nessa relação. Ele afirma que todo conhecimento comporta obrigatoriamente três elementos:

- A. Uma competência (aptidão para produzir conhecimentos);
- B. Uma atividade cognitiva (cognição), realizando-se em função da competência;
- C. Um saber (resultante dessas atividades). (2012<sup>a</sup>, p.18).

Nessa apresentação, os elementos B e C são os já afirmados anteriormente, a atividade cognitiva (B) é a ação do sujeito que visa o objeto e estabelece com ele uma relação e o saber resultante (C) é a característica efetiva a que o sujeito pode atribuir ao objeto. É no item A que Morin expande a noção de conhecimento ao considerar que há uma série de elementos que compõem a chamada aptidão para produzir conhecimentos para o ser humano. A noção de que há um *a priori* para o conhecimento remete a Kant, mas aqui Morin não retoma essa noção, e sim contorna esse problema de forma original. Ele começa citando o cérebro, em seu aspecto biológico, para em seguida situar esse ser biológico em uma cultura específica, passando pela noção psíquica desse indivíduo. No *Método vol.4*, ele comunica: “as aptidões organizadoras do cérebro humano necessitam de condições socioculturais para se atualizarem, as quais necessitam das aptidões do espírito humano para se organizarem” (2011, p.22). Isso significa que essa capacidade para conhecer lança um novo olhar para o sujeito cognoscente, que apresento mais à frente.

Considero que faz mais sentido denominar o item (A) como capacidade, do que aptidão. Pois capacidade está mais articulada com o termo “condição”, no sentido de ser algo menos individualizado e mais como algo comum entre diferentes sujeitos. Assim, diversos sujeitos tem a capacidade de fazer música, por exemplo. Se neste caso eu utilizasse o termo aptidão para a música, eu estaria restringindo algo que é geral, como fazer música, a um grupo reduzido de indivíduos.

De volta ao *Método vol.3*, o autor lança o tema que desenvolverá nos próximos três volumes da obra: o aspecto biológico, social e individual do ser-humano enquanto um ser que produz conhecimento. Ele arremata essa seção introdutória com a seguinte declaração: “O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (2012<sup>a</sup>, p. 18).

É possível classificar essa multidimensionalidade dentro das três dimensões humanas já citadas: **o aspecto biológico** correspondente ao físico, biológico e cerebral; **o aspecto individual** correspondendo ao mental e psicológico; **o aspecto social** correspondendo ao cultural e social. É interessante adicionar aqui a corporalidade, que parece ser irreduzível aos aspectos individual, biológico ou social.

Assim, fica estabelecida nessa tríade **sujeito – ato de conhecer – objeto** em que o sujeito é conceituado como uma nova tríade indivíduo-sociedade-espécie, do qual vem sua capacidade para conhecer, emergindo características efetivas do objeto aferido.

É notório que o pensamento de Berger e Luckmann (2014), da sociologia do conhecimento cotidiano, também tenha se aproximado de uma interdependência entre indivíduo, sociedade e espécie na construção do conhecimento. Retomo aqui o já citado elo recursivo entre indivíduo e sociedade, no qual os indivíduos geram a sociedade que geram os indivíduos.

A expressividade [subjetividade] humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.52).

Essas manifestações da subjetividade ganham corpo na interpessoalidade social e tornam-se objetos, não apenas no sentido material do termo, mas também na conotação de comportamentos, regras, características físicas e psíquicas.

Essas objetivações servem de índices mais ou menos duradouros dos processos subjetivos de seus produtores, permitindo que se estendam além da situação face a face em que podem ser diretamente apreendidas (Idem, p.52).

Segundo os autores, alguns desses índices, que uma vez foram sinais de uma subjetividade, se tornam objetos duradouros na sociedade se estendendo para além do escopo espacial e temporal do comportamento individual. Assim, indivíduos que nunca tiveram contato direto com essa subjetividade primeira, por questões geográficas e

geracionais, por exemplo, apreendem essas características como pertencentes à realidade tal como ela é.

Isso não significa que toda ação subjetiva se estenda espacial e temporalmente, apenas aquelas de maior impacto nas situações interpessoais. Os autores citam como exemplos ao longo de sua obra situações tais como a formulações de tabus, de leis e de comportamentos socialmente aceitos. As novas gerações que adentram o espaço social são então socializadas a partir dessas objetivações, completando assim o ciclo no qual uma subjetividade se torna objetividade e age sobre uma nova subjetividade.

A respeito do aspecto biológico, Berger e Luckmann dedicaram uma parte bem menor dessa obra, mas é possível compreender como esse aspecto esteve sempre presente em suas considerações anteriores.

É importante acentuar agora que o organismo continua a afetar cada fase da atividade humana construtora da realidade e que o organismo por sua vez é afetado por esta atividade. Dito de maneira rude, a animalidade do homem transforma-se em socialização, mas não é abolida. Assim, o estômago do homem continua roncando mesmo se o indivíduo está tratando de seus negócios na construção do mundo. Inversamente, os acontecimentos que se passam nesse mundo, que é produto do homem, podem fazer seu estômago roncar mais, menos ou diferentemente (p.229).

Assim, além dos já tratados aspectos do indivíduo e da sociedade, soma-se o aspecto da animalidade humana, ou seja, de seus fatores biológicos. Esses três fatores atuam conjuntamente na vida cotidiana. É fácil compreender como a animalidade pode ser limitante para a ação individual, no sentido da fome, do sono e da necessidade reprodutiva. Porém os autores vão além:

Os fatores biológicos limitam a gama das possibilidades sociais abertas a qualquer indivíduo, mas o mundo social, que preexiste a cada indivíduo, por sua vez impõe limites ao que é biologicamente possível para o organismo. A dialética manifesta-se na limitação mútua do organismo e da sociedade. [...] A sociedade estabelece limites para o organismo, assim como o organismo estabelece limites para a sociedade (p.230-231).

Como fatores sociais limitantes ao mundo biológico humano, os autores comentam como a longevidade depende de localização social, como a nutrição é condicionada a respeito do que se deve comer e do que não se deve comer e como a sexualidade é canalizada em direções específicas socialmente aceitas, sendo certos impulsos sexuais interditados socialmente.

Edgar Morin expõe sua visão sobre a identidade humana ao longo dos volumes 3, 4 e 5 do *Método*. No vol.5, ele cristaliza a ideia da trindade humana, na irredutibilidade dos elementos indivíduo/sociedade/espécie. “O ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade/espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade” (MORIN, 2012b, p.51). Essa trindade serve também para compreender o comportamento individual, não só para entender a humanidade como um todo. “Há, em todo comportamento humano, em toda atividade mental, em toda parcela de práxis, um componente genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social” (Idem, p.53). Assim, o sujeito que conhece não é só um ser espiritual que tenta apreender os objetos mentalmente, conforme supuseram definições gnosiológicas mais tradicionais. Tampouco o sujeito conhece apenas pelas determinações sociais, um pensamento evocado por posições sociológicas deterministas. Por fim, essa trindade também nega a ideia de um determinismo genético, que impõe ao comportamento a limitação de reagir de maneira pré-programada aos estímulos do ambiente.

Não se trata aqui evidentemente de uma negação das componentes sociais, biológicas e individuais. Pelo contrário, há um imbricamento entre elas. Em *O Método vol.3*, o autor explica que o ser obedece de modo dialógico:

- Aos princípios/regras bioantropológicos hereditários que regem o conhecimento humano;
- Aos princípios/regras que a cultura de uma sociedade imprime nos espíritos/cérebros dos seus membros;
- Eventualmente a princípios/regras que o espírito individual formou por si mesmo, de maneira relativamente autônoma, a partir de sua própria existência (2012<sup>a</sup>, p.111).

Assim, há aqui um princípio dialógico em ação, em que ao mesmo tempo se complementa a ação individual, se concorre com a ação individual e se antagoniza com a ação individual. A seguir, faço uma síntese de cada um desses princípios.

#### 1. Universais bioantropológicos

Na conclusão de *O Método vol.3* (2012<sup>a</sup>), Morin resume sua empreitada neste livro como a busca por universais bioantropológicos do conhecimento. Utilizando-se de um conhecimento reflexivo, um conhecimento empírico e de um conhecimento do

conhecimento, ele se lançou a uma tarefa de articular essas três práticas em uma visão complexa. É a partir desse trajeto que o autor conclui:

Existem universais antropológicos do conhecimento, ligados à identidade, na espécie humana, do aparelho sensorial, do cérebro, do sistema de representação, da relação cérebro/espírito (*cômputo/cogito*), da utilização da linguagem de articulação dupla, da aptidão para formar um conhecimento empírico/lógico/racional e um conhecimento simbólico/mitológico/mágico. O essencial do que tratamos neste livro refere-se a esses universais antropológicos (p.257).

Nessa passagem, o autor cita os diversos tópicos tratados no *vol.3*, que segundo sua visão vão construir a ideia de que todos os seres humanos se desenvolvem a partir desses elementos constitutivos. Destaco os elementos biológicos, que formam a primeira parcela da trindade: o aparelho sensorial, o cérebro, o sistema de representação, a relação cérebro/espírito. Os termos conhecimento empírico/lógico/racional e simbólico/mitológico/mágico são tratados nos Capítulos 4 dessa tese. Ainda sobre os universais bioantropológicos, o autor comenta que eles “criam, ao mesmo tempo que as condições fundamentais do conhecimento humano, as condições dos diversos desenvolvimentos singulares do conhecimento (Idem, p.258). Essa multiplicidade na unidade (*unitas multiplex*), típico do pensamento complexo, permite ao mesmo tempo estabelecer um conceito universal enquanto garante uma ramificação que retroage sobre esses universais.

## 2. Princípios socioculturais

O segundo princípio já é brevemente antecipado na conclusão do *Método vol.3*, sendo desenvolvido como assunto principal do livro seguinte, *O Método vol.4*. Ainda no *vol.3*, logo após afirmar sobre os universais bioantropológicos, Morin complementa:

A cultura é fundamental nisso tudo. Devemos romper com a concepção que considera os universais antropológicos do conhecimento como invariantes moduladas diferentemente segundo as variantes culturais, sociais, históricas. Ao contrário, *a expressão desses universais depende das condições culturais particulares, elas mesmas dependentes da expressão desses universais* (Idem, p. 258).

Aqui o autor enfatiza novamente a retroação de elementos biológicos e culturais. Não se trata de uma defesa ou justificação do seu argumento, que supostamente daria prioridade a pensamentos universais em detrimento da diversidade sociocultural. Morin

informa o leitor a cada passo do *Método vol. 3 e 4* como esses fatores estão interligados, formando e informando um ao outro. Esse procedimento de evitar o reducionismo aparece de maneira frequente e é com dificuldade que o autor adapta seu modo de pensar a uma exposição linear, típico de um livro expositivo.

Já no *vol.4*, ele avança na questão cultural do conhecimento estabelecendo dois modos antagônicos e complementares que a cultura age sobre os indivíduos:

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação etc., mas, ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento. (2011, p.20).

Além dessa dupla função, de abrir e fechar as potencialidades do conhecimento, o autor vai afirmar que toda cultura é potencialmente cega em relação às suas próprias estruturas do conhecimento. Esse seria o verdadeiro problema de se pensar em universais: a cegueira em relação à própria condição cultural da formação de um conceito considerado universal. De qualquer maneira, nenhum pensador está livre desse perigo, nem o próprio Morin, como ele próprio reconhece (2012a, p.260).

### 3. Autonomia relativa

Morin apresenta no *Método vol.4* a noção de autonomia relativa, complementando este terceiro item dos princípios citados anteriormente. Focando mais especificamente na relação indivíduo/sociedade, Morin utiliza o termo autonomia relativa de indivíduos, a qual ele define como:

A autonomia de que falo não é uma liberdade absoluta emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende do seu ambiente, quer ele seja biológico, cultural ou social [...]. Nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos (2002, p.126).

Em uma passagem do *vol.4*, o autor exercita o jogo que pode se estabelecer entre os princípios, de forma que o indivíduo possa vislumbrar uma autonomia relativa.

É por isso que o espírito individual pode autonomizar-se em relação à sua determinação biológica (recorrendo às suas fontes e recursos



socioculturais) e em relação à sua determinação cultural (utilizando a sua aptidão bioantropológica para organizar o conhecimento). O espírito individual pode alcançar a sua autonomia jogando com a dupla dependência que, ao mesmo tempo, o constrange, limita e alimenta. Pode jogar, pois há margem, ou seja, hiatos, aberturas, defasagens, entre o bioantropológico e o sociocultural, o ser individual e a sociedade. [...] O espírito individual pode dispor tanto mais de possibilidades de jogo próprio e, assim, de autonomia, quanto na própria cultura há jogo dialógico dos pluralismos, multiplicação das brechas e rupturas no interior das determinações culturais, possibilidade de ligar a reflexão com o confronto, possibilidade de expressão de uma ideia, mesmo desviante. *Assim, portanto, a possibilidade de autonomia do espírito individual está inscrita no princípio de seu conhecimento, e isso tanto em nível de seu conhecimento vulgar, cotidiano, quanto em nível de pensamento filosófico e científico.* (vol.4, p.23-24).

Isso significa que a própria ideia de universais bioantropológicos e de normalização cultural é o que gera a possibilidade de autonomia do espírito individual, em suas ações diversas como no conhecimento cotidiano, filosófico ou científico. Aqui obviamente eu adicionaria a extensão dessa afirmação para o conhecimento artístico e o que nos interessa mais especificamente, o conhecimento musical. A relação entre essas formas de conhecimento será tratada no Capítulo 2.

No *Método vol.5*, Morin retorna ao tema, dessa vez com um olhar mais antropológico, em busca da identidade e condição humanas.

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura (2012b, p.52).

O autor comenta que quando se foca em apenas um dos termos dessa trindade, os outros se perdem no horizonte. Colocar muita ênfase em um aspecto é relegar os outros a um segundo plano. Ao tentar evitar esse reducionismo que o autor acaba entrando em uma escrita quase cíclica, como foi possível apreciar nas citações anteriores.

É curioso pensar que nessa trindade, o indivíduo é um termo de si mesmo, não existe de forma absolutamente autônoma, nem se distingue como algo separado de sua cultura nem de sua espécie. Nesse sentido, o indivíduo é um dos termos que constitui o indivíduo. Essa é uma consequência da adoção do pensamento complexo, que busca o que é tecido conjuntamente, e eventualmente conceitua a irredutibilidade de certos termos em relação a outros.

A relação entre esses três termos é dinâmica e dialógica. Quer dizer que ela muda suas características e atuações em função da localização espaço-temporal. Culturas diferentes atribuem diferentes possibilidades de atuações aos seus sujeitos e épocas diferentes enxergam os indivíduos de modo bastante distinto. A respeito da dialógica, Morin expõe que uma relação complementar pode tornar-se antagonista. Uma repressão social pode tornar-se uma aspiração individual à emancipação. A finalidade reprodutora da espécie pode ser contornada em função da satisfação da pulsão sexual (Idem, p.52).

Igualmente, não há subordinação última entre os termos. Eles são meios e fins uns dos outros. “Contudo, as finalidades do indivíduo humano não se reduzem nem ao viver para espécie nem ao viver para a sociedade. O indivíduo aspira viver plenamente sua vida” (Idem, p.52).

Assim como Berger e Luckmann enxergaram no ato mais biológico seu componente cultural, Morin segue sua exposição no *vol.5* citando exemplos igualmente pertinentes.

Nossas atividades biológicas mais elementares, como comer, beber, dormir, defecar, acasalar-se, estão estreitamente ligadas a normas, interdições, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições, tabus, ou seja, o que há de mais estritamente cultural. Nossas atividades mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar) estão ligadas ao corpo. O cérebro pelo qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicos, e ao mesmo tempo, culturais (Idem, p.53).

Por fim, ao reconhecer a trindade indivíduo-espécie-sociedade para a identidade humana, Morin questiona como proceder no estudo separado de cada um desses elementos de forma disciplinar e estanque. Superar essa disjunção é um dos seus principais projetos intelectuais.

## O conhecimento musical

*Educação musical é propriedade de qualquer pessoa interessada em música.*

*(Bennet Reimer)*

Nesta seção, exponho como o conceito de conhecimento foi um dos pilares para justificar a inclusão (ou permanência) da música das escolas do ensino básico em países anglófonos como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Esse conceito também foi utilizado para justificar a pertinência de uma filosofia da educação musical, tanto pelo fato do termo conhecimento ter um lastro na tradição filosófica, quanto pela ideia de que a música trabalha com conhecimento de uma forma única e valiosa para o florescimento humano.

### **Bennett Reimer: Uma filosofia da educação musical**

No ano de 1970, o estadunidense Bennett Reimer publica sua principal obra, que será expandida e reeditada por toda sua vida: *A Philosophy of music education* (1970, 1989, 2003). Esse livro é hoje considerado o primeiro projeto concretizado de formulação de uma filosofia da educação musical. Nesse sentido, o autor dialoga com escritos específicos da filosofia da música e da arte desde o século XIX, a partir de uma crítica a respeito das visões formalistas e referencialistas sobre arte.

Reimer teve uma tarefa dupla na sua obra inaugural, em que por um lado devia estabelecer o campo da filosofia da educação musical, seus objetivos, suas possíveis atuações e linhas de investigação, e por outro lado, oferecer sua própria sistematização filosófica para todas essas questões. Como exemplo da primeira tarefa, Reimer afirma que “uma filosofia da educação musical deveria ser uma declaração sistemática da natureza e do valor da educação musical” (1970, p.1). Essa questão é então desmembrada para se estabelecer antes a natureza e valor da música. Ainda hoje este é um tópico que permanece como pertinente ao campo da filosofia da educação musical, já tendo sido discutido por muitos outros autores, entre os quais David Elliott (1995) e Keith Swanwick

(1994). É importante notar aqui como uma questão tradicional do campo da filosofia da música é recontextualizada nesse novo campo. Pois aqui, estabelecer a natureza e valor da música produz um argumento prático do porquê deve-se ensinar e aprender música.

Para Reimer, a música é uma forma de conhecimento, uma linguagem não conceitual, que está diretamente associada ao mundo dos sentimentos humanos. Para ele, a música está intimamente vinculada ao mundo das artes em geral e sua principal característica é manifestada através da experiência estética. Sendo que para o autor a experiência estética é aquela que conecta o indivíduo ao mundo dos sentimentos, através de um objeto artístico.

Assim, a música é uma das maneiras mais eficazes de provocar o autoconhecimento e conhecimento do mundo ao redor.

A principal função da arte é tornar objetivo, e conseqüentemente concebível, o reino subjetivo da capacidade de resposta humana. A Arte faz isso ao capturar e apresentar em suas qualidades estéticas padrões e formas da sentimentalidade humana. A principal função da educação estética é tornar acessível a compreensão da sentimentalidade humana contida nas qualidades estéticas das coisas. Educação estética, então, pode ser considerada como educação dos sentimentos. Quando a educação musical é tomada como educação estética, sua maior função é a mesma que toda educação estética. Uma maneira de afirmar essa função [...] é que a educação musical é a educação do sentimento humano, através do desenvolvimento da capacidade de resposta às qualidades estéticas do som (REIMER, 1970, p.39)<sup>7</sup>.

Principal representante da Educação Musical como Educação Estética (EMEE, ou em inglês, *Music Education as Aesthetic Education, MEAE*), Reimer enfatiza o acesso à sentimentalidade humana a partir da experiência estética, considerando este o principal fundamento para a implantação de uma educação musical universal nas escolas americanas. Tal abordagem teve grande impacto durante as décadas seguintes e só passou a ser sistematicamente revista a partir dos anos 1990.

Entre os principais referenciais para este argumento estão os escritos de Susanne K. Langer (1942, 1957, 1958) e Leonard B. Meyer (1956). De Langer, é utilizado o

<sup>7</sup> “The major function of art is to make objective, and therefore conceivable, the subjective realm of human responsiveness. Art does this by capturing and presenting in its aesthetic qualities the patterns and forms of human feelingfulness. The major function of aesthetic education is to make accessible the insights into human feelingfulness contained in the aesthetic qualities of things. Aesthetic education, then, can be regarded as the education of feeling. When music education is regarded as aesthetic education, its major function is the same as that of all aesthetic education. One way of stating this function [...] is that music education is the education of human feeling, through the development of responsiveness to the aesthetic qualities of sound” (1970, p.39).

argumento que a música tem propriedades correspondentes com os sentimentos humanos de maneira que a linguagem é incapaz de alcançar, por conta na maneira não conceitual que os sentimentos são percebidos. Assim, a música, como outras artes, é alçada a componente fundamental no entendimento dos sentimentos, como forma privilegiada de acesso ao mundo subjetivo. A respeito de Meyer, são referenciadas as relações entre emoção e significado na música, e mais adiante no livro de Reimer há uma retomada dos conceitos norteadores daquele autor para a valoração de peças musicais.

Conforme afirmei anteriormente, Reimer utilizou seu livro como forma de estabelecer o campo da filosofia da educação musical. No Capítulo 2 de sua obra, ele escreveu cinco princípios para uma “boa” filosofia. O primeiro, trata da busca por uma seletividade ao abordar o campo da estética e da filosofia da música. Esses campos devem ser considerados a partir de necessidades específicas da educação musical. As duas principais questões que devem guiar essa busca são da natureza e do valor da música e da educação musical. O segundo princípio trata de indicar a adoção de um ponto de vista amplo a respeito do espectro de questões referentes à música e à educação musical. Porém, essa amplitude não pode impedir que o filósofo ofereça diretrizes para o pensamento e para a ação. O terceiro princípio diz que os tópicos tratados devem ser particularmente pertinentes ao mundo da música, mas sem perder de vista a referencialidade com o universo das demais artes. Em quarto, Reimer afirma que os tópicos abordados devem ter profundas implicações para a educação. Não basta que se explique aspectos da música no geral se não tiverem impacto no seu ensino e aprendizagem. O quinto e último princípio afirma que a posição filosófica que servirá como base para o pensamento deve ser relevante para a sociedade e contexto do filósofo. No texto, Reimer fala especificamente do contexto americano, mas pode-se entender este trecho como dando ênfase a qualquer contexto específico em que se faz a filosofia da educação musical (1970, p. 13-14).

Essas linhas diretivas continuam influenciando pensadores da educação musical e obrigando os críticos de Reimer a uma tomada de posição. Alguns autores nos anos 1990 também iriam indicar premissas para a atividade filosófica na educação musical, mostrando que pautar esse campo de investigação é tão importante quanto defender pensamentos próprios.

Enquanto objeto de estudo nesta tese, o trabalho de Reimer foi analisado nos seguintes tópicos ao longo do trabalho: noção de conhecimento (Capítulo 2);

conhecimento conceitual e não conceitual (Capítulo 3); necessidade de articulação da música com as demais artes (Capítulo 4).

Para se ter uma ideia mais concreta sobre o pensamento de Reimer, é importante sugerir uma classificação do tipo de pensamento que ele representa. Segundo suas próprias palavras, o autor se baseia na visão do **Expressionismo Absoluto** na música. Reimer defende que “os pontos de vista do Expressionismo Absoluto parecem ser os mais adequados para a educação de massa em uma sociedade democrática; os mais autênticos à natureza da arte, como a arte é concebida no nosso tempo” (1970, p.24).

Para James Daugherty (1996), a filosofia de Reimer pode ser classificada como cognitiva-autônoma personalista, no sentido em que estabelece que música é um modo primário de conhecimento, construído pelo indivíduo na relação com obras musicais autônomas. Assim, a função da educação musical universal é a sensibilização a essas formas expressivas, de forma a aprofundar e refinar a interpretação mental do sentimento em cada pessoa.

Já para Philip Alperson (1993), a filosofia de Reimer se situa no campo de um formalismo estético aprimorado<sup>8</sup>, no qual Reimer acrescenta sua visão estética-cognitivista. Essa classificação ajuda a traçar as origens e influências do pensamento de Reimer enquanto aceita sua contribuição e visão pessoal.

É certo que o pensamento de Reimer influenciou uma geração de educadores musicais estadunidenses e auxiliou na implantação de políticas públicas para a educação musical no seu país. Neste seu livro, há uma chamada para os educadores musicais se reunirem sobre um fundamento para o fortalecimento da profissão (REIMER, 1970, p.x). Entre os principais apontamentos que iria sofrer ao longo das décadas seguintes estão a negação de um fundamento estético e formalista para a educação musical; e uma refutação da sua formulação da relação entre música e sentimentos. Nesse sentido, a filosofia de Reimer tem sido criticada em seus fundamentos mais característicos, de forma a ter obrigado o autor a reformular algumas de suas ideias (REIMER, 1989, 2003) e a entrar em embate com outras filosofias emergentes (REIMER, 1996).

## **Conhecimento**

Logo no início do livro de Reimer (1970), o autor faz a seguinte argumentação:

<sup>8</sup> *Enhanced aesthetic formalism.*

As grandes disciplinas são grandes porque elas são modos básicos, a disposição dos seres humanos, para conhecer a eles mesmos e a seu mundo. [...] Por que toda pessoa deveria ter a oportunidade de entender a natureza da arte da música? Porque a arte da música é um modo básico de “conhecer” sobre a realidade. Essa única ideia tem o poder de transformar o ensino e a aprendizagem de música na educação estadunidense (REIMER, 1970, p.9)<sup>9</sup>.

O argumento de Reimer consiste em ele apresentar a música como um modo básico de conhecimento no mesmo patamar que estão outras disciplinas consolidadas no ambiente escolar como a matemática e língua inglesa. E sendo a música tão importante quanto essas disciplinas para se entender a realidade, ela deve estar presente no currículo escolar. Para o autor, a música faz conhecer a si mesmo e ao mundo. Assim, ele tenta conciliar o valor de aprender música pela música, com a ideia de aprender música como meio de aprender sobre si mesmo e sobre o mundo.

Em seguida se coloca a questão do que se conhece por meio da música. Nesse sentido, a resposta de Reimer para a música é a mesma para as demais artes. A música permite ampliar a capacidade de resposta subjetiva aos sentimentos humanos. Para demonstrar isso, concateno uma sequência de pensamentos do autor: “a parte subjetiva da realidade – a sentimentalidade da vida humana – não poder ser trazida à vista pela percepção e entendimento por meio do uso da linguagem<sup>10</sup>” (1970, p.37). Aqui Reimer está apontando os limites da linguagem para acessar e explicar a subjetividade humana. Porém, o autor argumenta que não só a natureza dos sentimentos pode ser apreendida como também afirma que há uma área de conhecimento que se sobressai nessa função: a arte.

Humanos *podem* conhecer mais sobre a natureza dos sentimentos; eles *podem* crescer na sua compreensão da amplitude e profundidade da subjetividade humana. Na medida em que seja possível para as pessoas fazerem isso, e na medida em que as pessoas tenham êxito em fazerem isso, a qualidade de suas vidas será afetada pela qualidade de compreenderem a si mesmos. Eles terão aprofundado sua introspecção em um grande – talvez o maior – aspecto da condição humana: capacidade de resposta subjetiva. As artes são as formas pelas quais

9 “The major disciplines are major because they are the basic ways available to human beings to know about themselves and their world. [...] Why should every person be given the opportunity to understand the nature of the art of music? Because the art of music is a basic way of “knowing” about reality. This single idea has the power to transform the teaching and learning of music in American education”.

10 “The subjective part of reality – the feelingfulness of human life – cannot be brought into view for perceiving and understanding through the use of language”.

humanos podem explorar e entender a realidade subjetiva (REIMER, 1970, 37)<sup>11</sup>.

Para Reimer, conhecer essa realidade subjetiva do mundo dos sentimentos humanos é em si mesmo uma grande realização. Note que não se trata de um conhecimento distanciado desse objeto, mas sim da capacidade de responder a objetos estéticos que despertam tal conhecimento.

Ele continua: “Toda boa obra de arte, não importa quando foi feita nem como foi feita, é boa porque suas qualidades estéticas tiveram êxito em capturar um sentido da sentimentalidade humana<sup>12</sup>” (1970, p.39). E arremata:

A principal função da arte é tornar objetivo, e conseqüentemente concebível, o reino subjetivo da capacidade de resposta humana. A Arte faz isso ao capturar e apresentar em suas qualidades estéticas padrões e formas da sentimentalidade humana. A principal função da educação estética é tornar acessível a compreensão da sentimentalidade humana contida nas qualidades estéticas das coisas. Educação estética, então, pode ser considerada como educação dos sentimentos. Quando a educação musical é tomada como educação estética, sua maior função é a mesma que toda educação estética. Uma maneira de afirmar essa função [...] é que a educação musical é a educação do sentimento humano, através do desenvolvimento da capacidade de resposta às qualidades estéticas do som (REIMER, 1970, p.39)<sup>13</sup>.

Fiz questão em reproduzir novamente este trecho de Reimer, por sintetizar o principal argumento de sua filosofia. Aqui o autor afirma a função da arte (e da música) e seu conseqüente objetivo em um contexto educacional. Para Reimer, esse mundo da sentimentalidade humana não é imediatamente acessível, mas pode ser ensinado. Para isso serviria a educação estética, auxiliando o desenvolvimento de uma capacidade de resposta subjetiva às qualidades específicas de cada música.

<sup>11</sup> “Humans can understand more about the nature of feeling; they can grow in their comprehension of the breadth and depth of human subjectivity. In so far as it is possible for people to do so, and in so far as people succeed in doing so, the quality of their liver will be affected by the quality of their self-understanding. They will have deepened their insight into a major – perhaps the major – aspect of the human condition: subjective responsiveness. The arts are the means by which humans can explore and understand subjective reality”.

<sup>12</sup> “Every good work of art, no matter when it was made and no matter how it was made, is good because its aesthetic qualities succeed in capturing a sense of human feelingfulness”.

<sup>13</sup> “The major function of art is to make objective, and therefore conceivable, the subjective realm of human responsiveness. Art does this by capturing and presenting in its aesthetic qualities the patterns and forms of human feelingfulness. The major function of aesthetic education is to make accessible the insights into human feelingfulness contained in the aesthetic qualities of things. Aesthetic education, then, can be regarded as the education of feeling. When music education is regarded as aesthetic education, its major function is the same as that of all aesthetic education. One way of stating this function [...] is that music education is the education of human feeling, through the development of responsiveness to the aesthetic qualities of sound” (1970, p.39).



Em termos práticos, a educação estética de Reimer busca “ajudar crianças a se tornarem progressivamente mais sensíveis aos elementos da música que contém condições que podem fornecer introspecção sobre o sentimento humano<sup>14</sup>” (1970, p.40). Esses elementos são conhecidos da teoria musical: melodia, harmonia, ritmo, timbre, textura, forma. Ou seja, apesar da sentimentalidade humana ser não nomeável, os elementos musicais que combinados podem provocar a experiência estética são objetivos e identificáveis (Idem, p.40). Reimer faz uma nítida ressalva no sentido de preservar a inefabilidade da experiência estética: “palavras nunca devem estipular o que determinado sentimento deve ser. Apenas uma coisa pode causar propriamente respostas do sentimento à música: os sons da música em si” (1970 p.40-41)<sup>15</sup>. Está implícito nestes trechos que a experiência musical a que o autor se refere é a escuta musical. Note como essas afirmações são típicas de uma experiência de escuta e em menor grau adaptáveis para situações de composição, improvisação, performance e etc. Pois se o professor é quem escolhe cuidadosamente a música que deve ser experimentada, e em seus elementos formais que se encontram essa expressividade, parece sobrar pouco espaço para intervenções dos estudantes no material musical de forma criativa, pois ao alterar esse material correriam o risco de desfigurar os elementos expressivos de tal música. Sendo o professor o curador musical o repertório de escuta, é pertinente questionar também de que maneira o repertório musical dos estudantes entra em cena na educação formal.

### **Keith Swanwick: Conhecimento musical**

O educador musical britânico Keith Swanwick sempre dedicou parte de sua produção para o tratamento filosófico de temas correntes em sua proposta educacional. Com a emergência do campo da filosofia da educação musical no final dos anos de 1980, a produção de Swanwick foi de certa forma absorvida pelos pesquisadores da área e o autor participou ativamente da construção desse campo com a contribuição de artigos, capítulos e na autoria de livros dedicados principalmente a temáticas filosóficas.

Cabe notar que o autor nunca deixou de incluir e de concatenar suas pesquisas empíricas e seu projeto educacional com sua fundamentação filosófica. Como exemplo,

14 “To help children become progressively more sensitive to the elements of music which contain the conditions which can yield insights into human feeling”.

15 “Words should never stipulate what that feeling should be. Only one thing can properly cause feelingful responses to music: the sounds of the music themselves”.

no seu livro de *Musical knowledge* (1994), o autor dedica a Parte II para encadear algumas pesquisas empíricas que desenvolveu a partir da fundamentação filosófica da Parte I.

Já em seu livro *A basis for music education* (1979) o autor tenta responder à pergunta filosófica fundamental desse campo: o que é música? Para Swanwick, devem acontecer três processos específicos para que a música aconteça. O primeiro é a seleção de pequenos componentes de sons. O segundo é o estabelecimento de como esses sons irão se relacionar, simultaneamente ou sequencialmente. O terceiro é a intenção de que haja música. Cabe acrescentar que esse processo intencional pode ser causado tanto pelo compositor como pelo intérprete ou pelo ouvinte. Para Swanwick, nenhum desses processos tomados isoladamente vão constituir música, nem mesmo a combinação de apenas dois desses elementos (1979, p.59-60).

No livro *Musical knowledge* (1994), Swanwick inicia seu pensamento se contrapondo à ideia de que a música seria uma experiência totalmente subjetiva e passageira. Pois se esse fosse o caso, afirma o autor, não haveria possibilidade nem necessidade de uma educação musical. Note como o autor encadeia uma noção de música com a atividade da educação musical, de forma a condicionar uma à outra, recurso típico do campo da filosofia da educação musical.

Se a experiência musical fosse tanto individual quanto efêmera – deixando em nós nenhum traço de sua passagem - seria logicamente impossível afirmar que esses encontros resultariam em um ganho de qualquer tipo de conhecimento por nossa parte. A música poderia ser pensada apenas para distrair-nos temporariamente ou para alterar o estado de espírito do momento. Se isso é verdadeiro, então nada de importante é deixado quando a música acaba, nenhuma mudança de entendimento, perspectiva ou atitude, já que algum tipo de mudança está implícito em qualquer conceito de ‘conhecimento’ (1994, p.13)

Nessa passagem, a justificativa de uma educação musical é o fato da música ter a capacidade de deixar nas pessoas algum tipo de mudança duradoura, que pode afetar o entendimento, a perspectiva ou alguma atitude a partir da experiência musical. É a partir dessa constatação que o autor parte em busca da relação entre música e conhecimento, pois é nessa relação que consistiria um esclarecimento do papel da educação musical e também de como a experiência musical transforma o indivíduo de alguma maneira.

Em seguida, o autor explica que o conhecimento musical pode ser dividido em quatro componentes principais: conhecimento proposicional (*propositional knowledge*); saber como (*knowing how*); conhecimento por contato (*knowledge by acquaintance*); e

conhecimento valorativo<sup>16</sup> (*attitudinal knowledge*). Essa tipologia dos conhecimentos musicais será analisada e comparada no Capítulo 3.

É na definição dos tipos de conhecimento que se concentra seu principal argumento de que o conhecimento musical pode ser desenvolvido com o auxílio de terceiros (um educador ou um amigo), pois apesar de ser algo intimamente subjetivo, ele é observável no comportamento não-verbal do aprendiz em relação a determinadas músicas, sendo assim possível de ser estimulado e avaliado.

É desse ponto de partida que o autor formula sua proposta da espiral do desenvolvimento musical, considerando os eixos horizontais intuição-análise e os eixos verticais materiais, expressão, forma e valor. No Capítulo 7 do seu livro, Swanwick ilustra através de um planejamento de aula como esses elementos se articulam em uma proposta pedagógica concreta.

Nesta pesquisa o trabalho de Swanwick será analisado nos tópicos: noção de conhecimento (Capítulo 2); sua tipificação do conhecimento proposicional, saber como, conhecimento por contato e conhecimento valorativo (Capítulo 3).

A filosofia de Swanwick pode ser classificada como personalista, estética e centrada em obras (*work-centered*). A principal questão das elaborações do autor gira em torno de como a experiência individual com uma obra (criando, ouvindo, interpretando) gera uma valoração estética e emocional. Essa linha condutora se encontra tanto no livro *Musical knowledge* (1994) quanto no *A basis for music education* (1979), no qual o autor afirma que “objetos musicais são o foco da experiência musical, e, portanto, da educação musical” (1979, p.54).

Dentre as principais influências deste autor estão o filósofo italiano Benedetto Croce (1866 – 1952) e Jean Piaget (1896 – 1980). De Croce, Swanwick retoma as noções de conhecimento intuitivo e analítico para formular sua lista dialética intuição/análise. Já o pensamento de Piaget serviu de base para a formulação da espiral do desenvolvimento musical.

A vasta e influente produção bibliográfica de Swanwick certamente o coloca entre os pensadores musicais mais referenciados da atualidade. Foi assim que seus pensamentos foram organizados também no âmbito da filosofia da educação musical, área para a qual ele continuamente produziu material. No Brasil, sua popularidade está mais relacionada

16 Evito aqui a tradução direta do termo para conhecimento atitudinal, por considerar que as atitudes envolvam também ações e normas, o que não está incluso no pensamento de Swanwick.

ao modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) e à teoria espiral do desenvolvimento musical (Swanwick, 1988). Apesar disso, uma leitura de seus textos mais filosóficos revela sua posição bastante conservadora quanto aos objetivos da educação musical, priorizando a experiência estética subjetiva no encontro com a obra musical, uma noção que remonta à estética do séc. XIX.

## Conhecimento

Keith Swanwick inicia seu livro *Musical Knowledge* (1994) se questionando sobre que tipo de conhecimento pode emergir da experiência musical.

Que tipo de conhecimento particularmente valioso pode-se dizer que surge da experiência musical e há uma estrutura profunda para esse conhecimento que transcende diferenças locais e históricas de estilo e forma? (SWANWICK, 1994, p.3)<sup>17</sup>.

É importante ressaltar que o conceito de experiência aqui não é definido por Swanwick nesta obra, mas é diferenciado do conceito de conhecimento. É possível inferir pelo que Swanwick argumenta, que a experiência é algo individual, difícil de ser nomeado e compartilhado, nesse sentido difícil de ser objetivamente sistematizado pelo professor em uma situação de ensino. Então, Swanwick argumenta que não há só experiência na relação com música, mas mais do isso, há conhecimento. Retomo a seguinte citação de Swanwick para refletir sobre o termo experiência.

Se a experiência musical fosse tanto individual e efêmera – deixando em nós nenhum traço de sua passagem - seria logicamente impossível afirmar que esses encontros resultariam em um ganho de qualquer tipo de conhecimento por nossa parte. A música poderia ser pensada apenas para distrair-nos temporariamente ou para alterar o estado de espírito do momento. Se isso é verdadeiro, então nada de importante é deixado quando a música acaba, nenhuma mudança de entendimento, perspectiva ou atitude, já que algum tipo de mudança está implícita em qualquer conceito de ‘conhecimento’ (1994, p.13)<sup>18</sup>.

É possível analisar esse trecho de Swanwick como uma crítica a noção de experiência totalmente individual e efêmera. Mas para ele, ao invés de propor um conceito

17 “What kind of worthwhile knowledge could be said to arise from musical experience and is there a deep structure to this knowledge that transcends local and historical differences of style and form?”

18 “If musical experience were both private and transient – leaving behind in us no trace of its passing – it would be logically impossible to say that these encounters resulted in us gaining any kind of knowledge at all. Music might be thought only to temporarily distract us or to alter the mood of the moment. If this is so, then nothing of consequence is taken away when the music is over, no change of understanding, perspective or attitude, for some kind of change is implicit in any concept of ‘knowledge’.”

de experiência que englobe elementos mais duradouros e significativos (como em Dewey ou Larossa Bondía), Swanwick opta por refletir sobre o termo conhecimento. Ele continua tentando fazer tal distinção:

Conhecimento é mais do que experiência passageira. Mesmo se nós colocamos de lado qualquer ideia de transmissão de informação, há [no conhecimento] uma noção implícita de mudança duradoura; não necessariamente uma reminiscência de fatos, mas talvez uma mudança não verbalizada de disposição – um ajuste da mente ou de ‘mentalidade’ (1994, p.14)<sup>19</sup>.

A ideia de mudança duradoura se encaixa com a noção tradicional de conhecimento que apresentei anteriormente, pois ao apreender uma característica efetiva do objeto, ocorre de fato um ajuste da mente à ocorrência desse objeto. Por conta de o objeto de conhecimento aqui ser a música, tal conhecimento não se restringe à formulação de proposições. Swanwick se posiciona afirmando que esse conhecimento musical que é mais do que uma apreensão subjetiva da música é objetivo e pode tanto ser apreendido como mal apreendido, no sentido do erro (1994, p.14).

Note que essa desconstrução de uma experiência apenas subjetiva e passageira serve como argumento para Swanwick defender a educação musical, pois segundo ele, há algo de objetivo e duradouro no conhecimento musical. Ele não restringe essa defesa à escolarização musical, mas a todos os contextos de ensino e aprendizagem de música.

Nessas reflexões de Swanwick expostas até aqui, é importante notar que a noção de conhecimento está associada à de experiência, pois ele diz que conhecimento é ganho a partir da experiência musical. Dessa forma, o autor primeiro critica a noção de que a música seria apenas uma experiência individual e passageira. Em seguida, ele elabora o que seria o conhecimento para, ao fim, sugerir que o conhecimento deve ser formulado primordialmente pela experiência direta com a música. Não parece haver nenhuma contradição nesse tipo de argumentação, ainda que seja possível que a palavra experiência tenha sido usada de duas maneiras distintas. A primeira, de um modo a enfatizar sua efemeridade, seu aspecto passageiro; e a segunda ao enfatizar o contato direto com algo, como no caso dessa defesa que o autor faz para que o estudante esteja sempre em contato direto com a música. Ainda, Swanwick ressalva que o discurso jamais terá a capacidade

19 “Knowledge is more than just undergoing experience. Even if we put on one side any idea of informational transmission, there is an implicit notion of enduring change; not necessarily a residue of facts but perhaps an unspoken change of disposition – an adjustment of mind or ‘mind-set’”.

de substituir essa experiência e critica uma educação musical baseada apenas em falar sobre música.

Em outro texto, o autor comenta as implicações de uma experiência direta com a música: “Eu considero que um objetivo principal do educador musical é trazer a música do pano de fundo da vida para o primeiro plano da atenção. As implicações dessa perspectiva filosófica para a educação musical podem ser profundas<sup>20</sup>” (2012, p.344).

Conforme vou desenvolver no Capítulo 3, Swanwick dá preferência a um tipo de conhecimento musical que ele denomina de conhecimento por contato. Tal conhecimento se ganha em contato direto com a música, em repetidas experiências, de tal forma que o estudante conheça *aquela* música de forma única e particular, como se conhecesse uma pessoa. No próximo capítulo, irei fazer uma crítica ao uso desse termo e de sua possibilidade de ser eficazmente aplicado ao domínio da música.

### **David Elliott e Marissa Silverman: Uma nova filosofia da educação musical**

Conforme afirmei anteriormente, a partir do final dos anos 1980, uma série de autores<sup>21</sup> começaram a sustentar um projeto crítico à proposta de Bennet Reimer, enquanto organizavam simpósios, lançavam revistas acadêmicas e publicavam livros filosóficos em torno de temas da educação musical<sup>22</sup>.

Dentre esses autores, o que mais se destacou em termos de oposição a Reimer foi o canadense David Elliott, o que levou Reimer a respostas (ELLIOTT, 1989, 1991, 1995; REIMER, 1991, 1996). Desse acirramento, surge a primeira edição de *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), no qual a nova filosofia de Elliott (p.39) é apresentada justamente após a seção *Contra o conceito estético da educação musical*<sup>23</sup> de Reimer (p.29-38).

Elliott explica que um dos motivos para escrever esse livro veio de seu descontentamento com a educação musical como educação estética, promovida principalmente por Bennett Reimer. Elliott conta que praticou essa abordagem por muitos

<sup>20</sup> “I take it that a main aim of the music educator is to bring music from the background of life to the foreground of attention. The implications of this philosophical perspective for music education could be profound”.

<sup>21</sup> Dentre eles: Estelle Jorgensen, Thomas Regelski, Philip Alperson e David Elliott.

<sup>22</sup> REIMER, Bennet (1970, 1989); Simpósio *The Philosopher/Teacher in Music: The Indiana Symposium on Research and Teaching in the Philosophy of Music Education* (1990); Periódico: *Philosophy of Music Education Review* (a partir de 1993).

<sup>23</sup> No original: *Against the Aesthetic Concept of Music Education*.

anos e foi cada vez mais se convencendo de suas falhas lógicas e práticas. Assim, ele assume uma postura antagônica à educação musical como educação estética. Daí o subtítulo do livro ser *uma nova filosofia da educação musical*. Ele cita três pontos principais em que a educação estética não se sustenta: música como objeto, percepção estética e experiência estética.

A crítica à música como objeto considera que as teorias estéticas reduzem a questão “o que é música?” para “o que é a obra musical?”. Logo, uma parte significativa das questões filosóficas da definição da música se perdem. O autor, porém, nunca assume uma postura mais radical que enfatiza o processo sobre o produto musical, mas tenta reconciliar esses dois âmbitos na elaboração do seu projeto filosófico. Elliott critica a abordagem de Swanwick a respeito da música centrada em obras, recorrendo a textos de décadas anteriores do escritor inglês para considera-lo um membro dessa educação estética. Elliott destaca especificamente a frase de Swanwick: “objetos musicais são o foco da experiência musical e, portanto, da educação musical” (SWANWICK, 1979). Em relação a Reimer, Elliott afirma que essa abordagem gera uma dicotomia entre aqueles estudantes que serão preparados para ouvir música, com aulas direcionadas para apreciação musical e entre os poucos estudantes que serão selecionados para programas educacionais voltados à performance (Elliott, 1995, p.32; Reimer, 1989, p.185). Nesse caso, a proposta de Reimer geraria ainda mais uma disparidade no âmbito educacional, classificando os estudantes em dois tipos diferentes de função social em relação à música.

A segunda crítica questiona a ideia defendida pela educação estética de que os ouvintes sempre escutam música esteticamente, apreciando a música pelo seu conteúdo formal. Segundo Elliott, a educação musical como educação estética “(1) introduz um propósito único para todos eles [estilos musicais], (2) impõe um único modo de sensibilidade em todos seus ouvintes e (3) atribui uma única motivação para todos os que fazem música e ouvem música em qualquer lugar” (1995, p.33). Como consequência desse pensamento, os diversos estilos musicais, como *jazz* e *rock*, ficam subordinados a um modo específico de escuta da música clássica ocidental. Novamente aqui a crítica gira em torno da simplificação da experiência com música.

A terceira crítica se refere ao conceito de experiência estética. Aqui Elliott distingue três aspectos questionáveis na formulação desse conceito. Para o autor, há uma contradição de função na afirmação de que a experiência estética é autossuficiente e autônoma ao mesmo tempo em que proclamam que seu principal valor é fornecer conhecimento sobre os sentimentos humanos. Um desses argumentos afasta a música de

uma função específica e o outro atribui a ela uma função extramusical. Em seguida, Elliott questiona a “despersonificação” da experiência musical, ao afirmar que a educação estética produz ouvintes passivos e desengajados, cuja experiência é focada em objetos desconectados dos outros aspectos da vida. Por fim, Elliott contradiz o pressuposto formulado por Suzanne Langer de que a música “educa os ouvintes sobre as formas gerais do sentimento” (p.37), ao afirmar que não há base lógica para esse pressuposto, considerando que os padrões sonoros musicais não são únicos nem específicos para esse fim (1995, p.36-37).

Note que a base para as críticas de Elliott se encontram no apelo reducionista da educação estética, no sentido de que tais pressupostos não se podem valer como universais por conta de serem específicos a uma tradição musical europeia do séc. XIX. Elliott inclusive vai tentar conciliar algumas dessas ideias na sua própria filosofia, expandindo-as e relativizando-as, como a ideia de produto musical, de experiências musicais emocionais e dos modos de escuta. No entanto, por conta de suas críticas terem ido de encontro com as premissas mais básicas da educação musical estética, acenderam um caloroso debate entre o fim dos anos 1980 e anos 1990.

A partir dessa revisão da filosofia de Reimer, Elliott abre caminho para a defesa de suas próprias ideias em torno da educação musical praxial. Ele também se utiliza da estratégia de Reimer de pautar o modo como se deve fazer filosofia da educação musical.

Em 2015, em parceria com Marissa Silverman, Elliott lançou uma nova edição de *Music Matters*, bastante modificada e ampliada. Para análise nesta tese, me detive nesta nova edição.

Dentre os tópicos que foram analisados de *Music Matters*, 2ª edição (2015) nesta pesquisa, destaco: noção de conhecimento (Capítulo 2); noção de sujeito epistêmico, sob o conceito de personalidade (Capítulo 2); tipologia dos entendimentos musicais procedimental, verbal, experiencial, situado, intuitivo, apreciativo, ético e supervisorio (Capítulo 3); noção de filosofia e ciência (Capítulo 4).

A filosofia de Elliott bem como de Elliott & Silverman é denominada de filosofia praxial. Dentre outros autores que compartilham o termo praxial estão Thomas Regelski e Wayne Bowman. Em *Music Matters* (2015), os autores enfatizam as características de sua filosofia praxial:

- (1) que música deveria ser reflexão ativa e ação criticamente refletida dedicada a apoiar e avançar o florescimento humano e bem-estar, cuidado ético dos outros e a transformação positiva da vida cotidiana das pessoas; e (2) que cada instância da música deveria ser concebida,



ensinada e aprendida como práxis social – como uma fusão de pessoas, processos, produtos e bens éticos em contextos socioculturais específicos (p.52).

A respeito da edição anterior (1995), Daugherty (1996) classificou a filosofia praxial à época como cognitiva-contextual personalista, pois tal filosofia afirma a música como fonte de conhecimento, diretamente associada a contextos específicos que tem como finalidade última o desenvolvimento da pessoa. É possível argumentar que essa definição ainda se aplique à segunda edição, considerando a nova definição dos próprios autores.

Dentre os referenciais mais significativos para a formulação de *Music Matters* (2015) estão os pesquisadores da educação Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, Donald Schon, e o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi. Bereiter e Scardamalia são referenciados principalmente na tipologia do entendimento musical. De Schon, os autores utilizam a ideia de prática reflexiva, para a construção do conhecimento procedimental. Csikszentmihalyi influencia a construção dos autores de uma teoria do valor musical associado ao fluxo e ao prazer.

David Elliott foi um dos principais críticos da Educação Estética ao final dos anos 1980 e dedicou sua carreira a desenvolver um modelo educacional que superasse de vez essa proposta. O autor sempre participou desses debates de forma vigorosa e continua fazendo isso na defesa de sua filosofia praxial, agora ao lado da co-autora Marissa Silverman. A nova edição de 2015 mostra os autores em uma posição mais estabelecida quanto a influência de sua proposta no meio educacional estadunidense e canadense. De forma crítica, considero que a tentativa de uma sistematização de diversos aspectos do universo da educação musical, juntamente com a renovação de alguns de seus referenciais fez com que a nova edição de *Music Matters* apresentasse uma série de descontinuidades na argumentação e na proposta pedagógica. Mesmo com esses problemas, de forma alguma a contribuição dos autores para a filosofia da educação musical deixa de ser marcante para o avanço dessa área.

## **Conhecimento**

A respeito do tema do conhecimento musical, Elliott e Silverman colocam uma questão ao leitor de seu livro: “Qual o conceito da natureza e valores do ‘conhecimento

musical' que você está tentando desenvolver nos/para/com os estudantes<sup>24</sup>?" (2015, p.11). Ainda na Introdução deste livro, os autores brevemente expõem sua ideia de conhecimento, "no nosso caso, habilidades e entendimentos musicais-expressivos-criativos, entre outros<sup>25</sup>" (2015, p.18). Ao longo do livro, os autores delineiam que o conhecimento é demonstrado em habilidades expressivas e criativas com a música, o que para eles significa a presença de um entendimento musical. Uma diferença entre a primeira (1995) e segunda (2015) edição de *Music Matters* é a substituição do termo conhecimento pelo de entendimento.

Em termos gerais, entendimento musical para Elliott e Silverman é a junção de "saber e pensar musical"<sup>26</sup> (p.206). Eles somam a isso uma noção sócio construtivista do termo entendimento como "possibilitar pessoas a desenvolver, co-construir e aplicar tipos particulares de conhecimento e ação<sup>27</sup>" (p.202); e também a uma noção mais ampla de empatia, no sentido de compreender o outro ou de ser uma pessoa compreensiva (p.202). Nesse último sentido, o verbo em inglês *to understand* seria melhor traduzido como compreender do que entender. Porém, optei pelo termo entender por conta dessa palavra estar sempre substituindo "conhecimento", adotada por Elliott na primeira edição, assim como pela palavra ser intercambiada ao longo do texto por "saber e pensar musical". Dessa forma, essa questão empática não aparece de forma marcante no desenvolver de da exposição sobre o termo. Note como os termos entendimento e conhecimento ainda se entrelaçam no decorrer do texto dos autores:

Nesta perspectiva, o entendimento musical não é apenas uma extraordinária *forma* de conhecimento, ele é uma fonte única de um dos mais importantes tipos de conhecimento que os humanos podem alcançar: autoconhecimento<sup>28</sup> (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.360).

Em outro trecho, os autores complementam:

Entendimento musical é *o que* nós ensinamos. Entendimento musical é uma forma de conhecimento que é internamente gerada nos estudantes por meio de suas ações, transações e interações com práxis e desafios musicais cuidadosamente selecionados. Além disso, entendimento musical é o conhecimento do assunto que professores de música

24 "What is your concept of the nature and values of the "musical knowledge" you're attempting to develop in/for/with learners?"

25 "In our case, musical-expressive-creative skills and understandings, among others".

26 "musical thinking and knowing".

27 "enabling people to develop, co-construct, and apply particular kinds of knowing-doing".

28 "In this view, musical understanding is not only an exquisite *form* of knowledge, it's a unique *source* of one of the most important kinds of knowledge humans can achieve: self-knowledge".

profissionais necessitam para ensinar efetivamente<sup>29</sup> (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.432)

Para refletir sobre o sujeito do conhecimento, os autores retomam a ideia de personalidade. Para Elliott e Silverman, conhecer inclui a pessoa como um ser holístico, corporificado e enativo, que faz música de forma muito além do observável (p.201). Aqui jaz uma diferença das abordagens de Swanwick e Reimer, pois a filosofia praxial considera que há uma série de fatores não-observáveis no fazer musical, muitas vezes inconscientes até para aquele que faz a música (2015, p.195-196).

Para justificar a importância de desenvolver o entendimento musical, Elliott e Silverman argumentam: “Entendimento musical existe para empoderar pessoas a criar e escutar produtos e eventos musicais de um tipo ou de outro<sup>30</sup>” (p.208). Empoderamento aqui inclui a liberdade e autonomia de escolha daquele que faz música. Para os autores, não basta que se argumente sobre a importância da música na educação básica, sendo o aspecto verbal limitante: “experiências musicais-emocionais são muito mais poderosas em persuadir as pessoas que a música é importante na vida de crianças e adultos, e que música é um meio vital para preparar as pessoas para viverem “uma boa vida”<sup>31</sup> (2015, p.43).

Quanto ao papel da educação musical, Elliott e Silverman se focam mais em instituir o seu modelo de educação musical para escolas e ensino não-formal do que em defender a educação musical amplamente. Por exemplo, eles partem da crítica de documentos de política pública para a educação musical, sugerindo seu modelo como um substituto tanto prático como em termos de fundamento filosófico (2015, p.199-200). Note que os argumentos nesse caso não valeriam para inúmeras abordagens de educação musical, mas essencialmente para a solução oferecida pelos autores. Dessa forma, considero que a luta pela educação musical nas escolas não é um empreendimento distinto para os autores, estando associado à divulgação do seu próprio modelo educacional.

<sup>29</sup> “Musical understanding is what we teach. Musical understanding is a form of knowledge that is internally generated in students through their musical actions, transactions, and interactions with carefully selected musical praxes and challenges. Additionally, musical understanding is the subject matter knowledge that professional music teachers require to teach effectively”.

<sup>30</sup> “Musical understanding exists to empower people to create and listen to musical products and events of one kind or another”.

<sup>31</sup> “Musical-emotional experiences are much more powerful in persuading people that music matters in the lives of children and adults, and that music is one vital means to prepare people for living “a good life”.

Conforme aprofundarei no Capítulo 3, Elliott e Silverman consideram central para o entendimento musical o conhecimento procedimental. Eles afirmam que “todas as formas de fazer música e de escuta se apresentam em algum tipo de fazer ou ação (chamado “saber-pensar procedimental”)<sup>32</sup>. Tal conhecimento é desenvolvido pela própria prática musical, em fazer e escutar, refletindo em ação (2015, p.213).

## **Considerações sobre o conhecimento**

Ao considerar a reflexão sobre o termo conhecimento, os educadores musicais consultados buscaram avançar e apresentar contribuições constituindo assim uma trajetória epistemológica para a área da filosofia da educação musical. Foi possível observar nesta exposição que pensar sobre o conhecimento traz para a discussão uma série de outros fatores de ordem educacional, filosófica e musical. Os autores consultados estão também marcados por seus contextos e por discussões pertinentes ao seu raio de ação, desde a implantação de música nas escolas a uma delimitação do próprio fazer musical.

Das contribuições de Reimer, julguei pertinente aproveitar alguns de seus direcionamentos filosóficos, no sentido de buscar definições para a natureza e valor da música no âmbito da educação musical. Essa questão é por si só relevante, considerando que o campo da estética musical se consolida no séc. XIX se perguntando sobre a música enfatizando obras musicais. Ao mudar o enfoque, Reimer faz perceber a dimensão da aprendizagem musical existente no fazer musical, de modo que excluir esse aspecto é fragmentar essa questão tão basilar.

De Swanwick, avalio como uma proveitosa introdução para a questão do conhecimento a sua reflexão sobre a efemeridade da experiência musical e sua tentativa de apontar em que aspectos o conhecimento musical pode ser observável. O autor dá importantes passos ao se fazer essas questões, diferenciando a música de um conteúdo escolar comum.

De Elliott e Silverman, a ênfase incondicional no fazer musical faz ressaltar o quão limitante é uma educação musical apenas discursiva. Os autores conseguem significativo avanço também ao propor uma visão holística, corporificada e enativa para

32 “All forms of musicing and listening exhibit themselves in some kind of doing or action (called “procedural thinking-knowing”).

a pessoa humana, seja no papel de estudante, professor ou participante de uma atividade musical.

De todo modo, é fundamental ressaltar as limitações dessas três propostas, quanto à sua visão do conhecimento musical. Reimer e Swanwick partem de uma visão sobre música e repertório que foi arduamente superada no campo da educação musical, a saber por um aparato teórico sociocultural, que ressalta as dimensões chamadas ‘extramusicais’ da experiência musical, que em realidade são indissociáveis da atividade musical puramente sonora.

De modo geral, a linha argumentativa de Reimer e Elliott e Silverman é enfaticamente unilateral, apresentando sua proposta como a solução prática para as questões da educação musical. Esse aspecto menos ‘filosófico’ e mais diretivo por vezes se torna um impeditivo de uma reflexão mais aprofundada e pertinente ao campo filosófico músico-educacional propriamente.

O modo bastante disciplinar que as três propostas se delineiam faz o leitor perder de vista que o conhecimento é também mobilizado por diversas atividades humanas que estão em conjunção com a música no tecido social. A ênfase dessa discussão neste campo ficou muito em torno da contraposição ao conhecimento proposicional, aquele ligado ao discurso, pelo conhecimento prático do fazer musical. Como não é difícil de apontar, uma aula apenas prática de música também pode apresentar suas limitações, questões e particularidades.

A partir dessas e de outras questões levantadas até aqui, me propus a avançar nos tópicos relativos ao conhecimento musical. Primeiramente, busquei uma definição ampla e referenciada para o termo ‘conhecimento’, pois de modo geral esses autores “cognitivistas” da educação musical passam muito rapidamente por essa conceituação. Considerarei fundamental aproveitar definições tradicionais da filosofia e ampliar ou adicionar contribuições que tornam o termo ‘conhecimento’ realmente nativo da atividade musical.

A própria noção de conhecimento remete ao sujeito que conhece. Nesse sentido, considero que apenas Elliott e Silverman apresentaram uma visão da pessoa humana que abarcasse a multidimensionalidade do sujeito. De outro modo, busquei uma conceituação do sujeito epistêmico a partir de um tratamento mais filosófico, pois assim pude aproveitar contribuições da filosofia moderna para as questões acerca da teoria do conhecimento. Dessa forma, cheguei na trindade indivíduo-sociedade-espécie e na multidimensionalidade para caracterizar o sujeito cognoscente.

Considerarei importante também desde o início dessa empreitada situar os operadores lógicos da complexidade que estão a auxiliar tanto as análises de conceitos empreendidas até o momento como a construção de novos modos de pensar os problemas filosóficos do conhecimento musical.

Desse modo, uma parte primeira se estabelece para que eu avance para três problemas filosóficos acerca do conhecimento musical: Dos tipos de conhecimento musical; das formas de conhecimento musical; e da racionalidade no conhecimento musical.

## CAPÍTULO 3 - O PROBLEMA DOS TIPOS DE CONHECIMENTO MUSICAL

*Você com a sua música esqueceu o  
principal*

*É que no peito dos desafinados*

*No fundo do peito bate calado*

*Que no peito dos desafinados*

*também bate um coração*

*(Newton Mendonça e Tom Jobim)*

Este capítulo versa sobre os diferentes tipos de conhecimento musical que podem ser acionados para se aprender música. O objetivo é entender os diversos elementos (chamados de tipos) que constituem o conhecimento musical. Compreender as diversas maneiras que se pode conhecer em música pode auxiliar educadores musicais a planejar o trabalho pedagógico de forma mais pertinentes aos contextos educacionais em que estão envolvidos.

Dentre as contribuições para essa temática, pretendo avançar nos seguintes tópicos:

- Apresentar como esses tipos emergiram na história recente da filosofia.
- Apresentar como Reimer, Swanwick, Elliott e Silverman abordaram esse problema no campo da música.
- A partir do referencial teórico e de processos argumentativos, desenvolver uma teorização de cada um dos tipos.
- Sugerir um modelo complexo e multidimensional e considerações a partir dessa trajetória reflexiva.

Ao analisar a produção do campo da educação musical, cheguei ao entendimento de que os tipos de conhecimento musical têm sido formulados nessa literatura de modo demasiado resumido, sem que haja uma reflexão de alguns pormenores. Outra percepção é a de que os tipos têm sido apresentados mais como soluções do que como ferramentas de reflexão.

Por fim, ao apresentar um modelo distinto de Reimer, Swanwick, Elliott e Silverman, argumento que alguns dos tipos oferecidos por eles não possuem

características de conhecimento propriamente, conforme definição estabelecida no capítulo anterior.

## Os tipos de conhecimento na tradição filosófica

Tradicionalmente, o conhecimento é associado à capacidade de afirmar com veracidade a respeito de algo. Frases como “a escala diatônica contém sete notas” e “o samba é um ritmo brasileiro” são proposições que verbalmente afirmam uma característica efetiva dos seus objetos. No caso, conter sete notas é uma característica efetiva da escala diatônica, assim como ser um gênero rítmico brasileiro é uma característica efetiva do samba. A esse tipo de operação, a filosofia denomina conhecimento proposicional. É possível e desejável adicionar mais elementos específicos para deixar a afirmação cada vez mais efetiva, por exemplo, “a escala diatônica contém sete notas com intervalos de tom e semitom”.

O problema dos tipos de conhecimento surge da questão de se além de um conhecimento proposicional há também um outro tipo de conhecimento. Na história da filosofia, o conhecimento proposicional foi geralmente acompanhado pelo debate a respeito do conhecimento intuitivo.

A essa trajetória dos conhecimentos proposicional e intuitivo, Johannes Hessen (2012) destaca a célebre afirmação de Descartes “*cogito, ergo sum*” (penso, logo existo), como

o reconhecimento da intuição enquanto forma autônoma de conhecimento, pois a proposição cartesiana não envolve nenhuma inferência, mas uma intuição imediata de si. Em meus atos de pensamento – é isso que ela quer dizer – vivencio imediatamente a mim mesmo enquanto algo real, enquanto existente (HESSEN, 2012, p.101).

Já outros pensadores, segundo Hessen, deram maior ou menor ênfase à questão da intuição dentro da teoria do conhecimento. Dentre os pensadores que reconheceram o papel da intuição estão Nicolas Malebranche e Blaise Pascal, o qual também proferiu a célebre passagem “o coração tem razões que a própria razão desconhece”, que para Hessen significa colocar um conhecimento emocional ao lado do conhecimento racional. Já os filósofos que atribuíram pouca ou nenhuma importância para o papel da intuição estão Espinosa, Leibniz e Kant (2012, p.102).

Uma forma resumida de abordar esse assunto seria a de colocar as seguintes três questões: O conhecimento proposicional é o único tipo de conhecimento válido?; O



conhecimento proposicional deve ser dominante em relação à intuição?; A intuição e a proposição tem papéis complementares quanto ao conhecimento?

Contemporaneamente, o problema dos tipos de conhecimento se ampliou com a adição de novos elementos. Bertrand Russell (1910, 1912) afirmava haver um conhecimento por contato. Michael Polanyi (1966) teorizou sobre o conhecimento tácito. E Gilbert Ryle (1949) debateu sobre o saber-como e saber-que. Por um lado, essas novas contribuições mostraram a possibilidade de variações sobre a tipificação do conhecimento, que legou até os dias de hoje a ideia de que são diversos os tipos de conhecimento e que conhecer é uma ação muito mais ampla do que apenas aferir proposições. Por outro lado, cada um desses autores seguiram um percurso distinto de formular suas propostas a partir do debate em relação ao conhecimento proposicional.

Aproveito essa revisão para salientar a contribuição de três autores da filosofia. O primeiro, Johannes Hessen ([1926], 2012), que além da compilação das grandes questões envolvendo a teoria do conhecimento, deu especial atenção ao problema da intuição na história da filosofia e pontuou os principais aspectos dessa questão. Seguindo de perto as contribuições de Hessen, o brasileiro Luís Washington Vita (1965) derivou do texto de Hessen o seu capítulo *Princípios de Gnosilogia*, do livro *Introdução à filosofia* (1965), no qual apresenta de modo mais didático e sistemático o pensamento do autor alemão. O terceiro autor, Jorge Albuquerque Vieira, também brasileiro, retoma a problemática dos tipos de conhecimento aplicando-a ao campo artístico, em seu livro *Teoria do conhecimento e arte* (2006) no qual se utiliza da tipologia de Vita, adicionando a ela o conceito de conhecimento tácito de Michael Polanyi.

Na filosofia da educação musical, há três propostas principais distintas a respeito dos modos de conhecer música. A título descritivo, fiz um breve apontamento das tipologias dos autores, cujas produções compõem o corpus de estudo desta pesquisa, para auxiliar na exposição que posteriormente será apresentada em tópicos.

## **Tipologias da educação musical**

### **Tipologia de Reimer**

Bennet Reimer (1986, 1989) seguiu a tradição filosófica de dividir o conhecimento em conceitual e não conceitual, no sentido que o conhecimento conceitual

é sinônimo de “saber sobre um fenômeno” e o conhecimento não conceitual é “saber de” um fenômeno, sem o intermédio do discurso, algo mais próximo do conhecimento por contato que apresentarei mais adiante (REIMER, 1986). Como mencionei, Reimer segue a tradição filosófica no sentido de apresentar um conhecimento tipicamente discursivo e contrastá-lo com um conhecimento que é irreduzível ao discurso.

No entanto, ao analisar o conhecimento por contato e sua história recente na filosofia, nas seções seguintes, questiono a pertinência de associar o “saber de” ao termo por contato, algo que também ocorre em Swanwick.

### **Tipologia de Swanwick**

Keith Swanwick (1994) aponta quatro tipos de conhecimento que denomina como conhecimento proposicional, saber-como, conhecimento por contato e conhecimento valorativo. Esses conceitos foram desenvolvidos para embasar a proposta da espiral do desenvolvimento musical, entre os eixos horizontais intuição-análise e os eixos verticais materiais, expressão, forma e valor.

O conhecimento proposicional (também chamado por ele de conhecimento assertivo) ocorre quando se associa uma informação verbal pertinente a determinado contexto. É o conhecimento sobre alguma coisa. Em termos musicais, é possível descrever uma forma musical, um fato histórico, uma informação biográfica de um músico, o local de origem de um estilo musical, etc. Apesar de esse tipo de conhecimento ser facilmente identificável e transmissível, Swanwick afirma que o conhecimento proposicional pode ser adquirido de maneiras não-musicais. Isso requer uma atenção especial dos professores de música. O autor se opõe claramente a uma abordagem focada em conhecimentos factuais para uma aula de música (1994, p.16). Ele afirma que a descrição de uma peça é uma substituição inadequada à experiência musical da própria peça. Dois aspectos que podem ser deduzidos do texto de Swanwick a respeito do lugar do conhecimento proposicional são que esse tipo de conhecimento deve ser relacionado diretamente com uma experiência musical e que esse tipo de conhecimento nunca deve ser central ou substituir a experiência musical em uma situação de ensino de música.

O trabalho de Swanwick pretende focar nos outros tipos de conhecimento a partir da experiência subjetiva, “de primeira mão ou conhecimento pessoal<sup>33</sup>” (1994, p.16). Isso

<sup>33</sup> “on first-hand or personal knowledge”.

posiciona este autor em uma visão personalista da educação musical, em que o indivíduo tomado isoladamente é o foco dos esforços pedagógicos com a experiência musical.

O saber-como (denominado por mim nesta tese de conhecimento procedimental) é um tipo de conhecimento que é demonstrado em ação. Nesse sentido, ele pode ser entendido como um ‘saber fazer’ algo. A maioria dos saberes-como não pode ser descrita verbalmente ou aprendida verbalmente, segundo Swanwick (1994, p.17). Apesar de instruções verbais certamente serem de ajuda, é necessário que haja uma ação do fazer para esse conhecimento tomar corpo. Swanwick qualifica três tipos de saber como, em ordem de importância: discernimento auditivo, controle manipulativo e proficiência notacional.

O discernimento auditivo pode ser definido como “a habilidade de escolher, combinar, identificar e classificar materiais sonoros que são a base da música<sup>34</sup>” (1994, p.17). Note como essa descrição contempla as três condições para que haja música, descritas anteriormente no Capítulo 2. Além da ação intencional da escuta, há a seleção dos sons (na escolha, na identificação e na classificação) e o discernimento da relação entre eles (na combinação e na classificação).

O controle manipulativo está diretamente relacionado com a coordenação motora, com o manuseamento do instrumento e com o controle na execução musical. O autor não se alonga nessa descrição por entender que esse item é o mais óbvio dos três.

A proficiência notacional se refere estritamente à habilidade de notar e ler música. Essa habilidade é importante na tradição clássica ocidental, mas Swanwick reconhece que nem todas práticas musicais atribuem importância a esse fator, o que deve ter relegado esse item como de menor importância dentre os demais.

Cabe notar que não há relação, para Swanwick do saber-fazer com elementos ligados à composição e à improvisação. Saber-fazer é uma habilidade quase que automatizada, conforme a descrição do autor, principalmente no controle manipulativo e na proficiência notacional. Mesmo o discernimento auditivo pode ser interpretado como algo associado aos exercícios mecânicos de uma aula tradicional de percepção musical. O autor não foca aqui na relação entre controle manipulativo, proficiência notacional e discernimento auditivo, algo que poderia fornecer uma ponte para a composição musical no âmbito do saber-fazer.

<sup>34</sup> “The ability to sort out, match, identify and classify the sound materials that are the basis of music”.

O terceiro tipo de conhecimento musical descrito por Swanwick é o conhecimento por contato. Esse conhecimento engloba o conhecimento de algo específico, particular, “algo como conhecer uma pessoa<sup>35</sup>” (1994, p.17). Trata-se de experimentar a unicidade de algum objeto em particular, o que pode incluir suas características a partir de análise, mas largamente se trata de um conhecimento tácito, não-analítico, não-articulado (1994, p.17). Diferentemente do conhecimento proposicional, o conhecimento por contato ocorre a partir de repetidas experiências musicais (REID apud SWANWICK, 1994, p. 18). Portanto, descrever um fenômeno musical não quer dizer demonstrar conhecimento por contato, afinal é possível descrever algo sobre o qual não se tem uma experiência direta e continuada. É importante ressaltar que Swanwick considera esse tipo de conhecimento “o núcleo central absoluto envolvido em conhecer música<sup>36</sup>” e ele vai desenvolver ao longo do seu livro uma série de maneiras de estimular o desenvolvimento e a avaliação desse tipo de conhecimento nos estudantes (SWANWICK, 1994, p.17). Em minha análise sobre o conhecimento por contato nas seções seguintes deste capítulo, procedo a uma crítica do uso deste termo, que vem de uma discussão filosófica marcada pela atuação do filósofo Bertrand Russell. Considerarei também que Swanwick faz um emaranhado conceitual ao juntar características do conhecimento por contato, do tácito e do intuitivo de forma pouco sistemática, o que eu avalio como problemático.

O quarto e último tipo de conhecimento é denominado de conhecimento valorativo, que compreende a resposta valorativa e emocional de uma pessoa à experiência musical. É possível amar ou odiar uma peça musical por diversos motivos. Swanwick comenta que a valoração musical pode estar calcada em questões de “idade, gênero, contexto social, tipo de personalidade e educação, mas acima de tudo depende da acumulação de experiências musicais anteriores<sup>37</sup>” (1994, p.19). Nesse sentido, há uma ampla margem de como o estudante pode reagir a uma música, considerando aqui uma reação acentuadamente subjetiva, apesar dos fatores contextuais. O autor também afirma que esse tipo de conhecimento varia bastante entre indivíduos e ao longo do tempo, sendo que uma pessoa pode achar uma música relevante para si em uma semana, e algum tempo depois outra música pode ter substituído seu lugar.

<sup>35</sup> “something like knowing a person”.

<sup>36</sup> “The absolutely central core involved in knowing music”.

<sup>37</sup> “age, gender, social context, personality disposition and education, but most of all it depends upon the accumulation of previous musical experience”.

É possível que um estudante nunca chegue a ter uma valoração positiva de uma peça musical mesmo conhecendo-a bem do ponto de vista proposicional, manipulativo e por contato. Para avaliar a relação do estudante com determinada música, cabe ao professor observar como o estudante espontaneamente se remete a uma peça, se ele a toca de livre escolha no seu tempo livre, quando sozinho ou sem ninguém pedir, ou a relembra no meio do ensaio de outras peças.

Apesar da valorização ser algo profundamente pessoal, Swanwick argumenta que “a possibilidade de uma profunda sensação de valor da música existe apenas por causa do desenvolvimento da sensibilidade e destreza com material sonoro e a habilidade em identificar expressão e compreender a forma musical<sup>38</sup>” (1994, p.20). Aqui o autor associa a valorização subjetiva profunda com a educação musical, já que sensibilidade, destreza, expressão e forma são elementos primordiais para o seu pensamento de educação musical. Entretanto, é facilmente perceptível uma “profunda sensação de valor” de uma música por pessoas que não obtiveram acesso a uma educação musical. Esses temas são aprofundados nas seções seguintes, dos tipos de conhecimento musical.

### **Tipologia de Elliott & Silverman**

Elliott e Silverman (2015) sistematizam oito entendimentos musicais: procedimental, verbal, experiencial, situado, intuitivo, avaliativo, ético e supervisório. Desses, os entendimentos experiencial, avaliativo, ético e supervisório não constam em outras fontes filosóficas tradicionais. Outro aspecto relevante a citar, é que em sua primeira edição de *Music Matters* (1995) David Elliott tipificava cinco conhecimentos musicais: procedimental, formal, informal, impressionista e supervisório. Esses tipos permaneceram na nova edição (2015) com nomenclatura alterada. O conhecimento formal passou a ser chamado de verbal; o informal passou para experiencial; e o impressionista passou para intuitivo. Os termos procedimental e supervisório permanecem. Na nova edição essa nova nomenclatura é apresentada sem menção dos termos utilizados anteriormente, nem do porquê de sua alteração, escamoteando a historicidade dos conceitos de uma edição para a outra.

<sup>38</sup> “The possibility of a profound sense of musical *value* exists only because of the development of sensitivity and skills with sound *materials* and the ability to identify *expression* and comprehend musical *form*.”

Em minha análise neste capítulo, considero os conhecimentos experiencial, supervisorio e situado como subtipos do conhecimento procedimental. Já os conhecimentos avaliativo e ético como não pertencentes à categoria de um tipo de conhecimento propriamente.

## **Implicações dos tipos de conhecimento musical para a educação musical**

No campo de estudo da música e da educação musical, a questão dos tipos de conhecimento tem uma série de implicações. Primeira, se admito que a música atua como um modo de conhecer o mundo, sou obrigado a reconhecer que ela não faz isso apenas de maneira discursiva (proposicional). Há esse algo a mais que os filósofos da música e da educação musical tentam descrever quanto à atuação da música. Segunda, a defesa do fazer musical como um meio de se aprender música passa pela valorização em alguma medida de um conhecimento prático, comumente chamado de saber-fazer ou conhecimento procedimental. Isso vale tanto para o aprendizado formal de instrumentos ou de composição quanto para qualquer pedagogia que insere o estudante em atividades musicais. Terceira, a quantidade e diversidade de tipos de conhecimento musical teorizados por determinado autor vai determinar uma organização geral do que é válido conhecer no campo da música e principalmente, tem acarretado em uma hierarquização de uns tipos sobre os demais (mais sobre isso adiante no capítulo). Quarta, além da quantidade de tipos, o modo como se organiza teoricamente os tipos de conhecimento podem acarretar em práticas educacionais marcadamente distintas, quer seja de forma compartimentada ou integrada. Por exemplo, se um educador defende que o conhecimento proposicional e o procedimental são de natureza completamente diversa, provavelmente ele irá organizar sua proposta de maneira mais compartimentada do que a de um educador que considera que esses conhecimentos acontecem de maneira integrada. Essa é uma questão para a qual o pensamento complexo pode apresentar uma contribuição significativa. Quinta, a partir da teorização de uma tipologia do conhecimento musical é possível definir indutivamente o que cada autor entende por música. A conjunção de certos tipos de conhecimento musicais dará uma ideia geral sobre o que é música. Sexta, partir de um modelo teórico sobre o conhecimento musical pode fomentar novas propostas de ensino, avaliação e currículo entre outros tópicos que fundamentam uma prática educacional em música.

Essas implicações farão parte da apresentação dos tipos de conhecimento musical ao longo do capítulo e possivelmente dão margem para o surgimento de novas questões. O trajeto de refletir sobre as tipologias existentes na educação musical oferece um mergulho em profundidade em tópicos que costumam se apresentar diluídos no cotidiano educacional.

## **Tipos de conhecimento: análise e discussão**

A apresentação dos tipos de conhecimento musical está organizada tópicos, de forma a possibilitar o cotejamento entre os autores da educação musical analisados neste trabalho. Além da visão deles, acrescento ainda como os filósofos já citados abordam alguns desses tipos.

A primeira questão que emerge de imediato nesse tipo de apresentação, e que inclusive dificultou inicialmente o trajeto da pesquisa acerca desse tópico, é a multiplicidade de nomes que diferentes autores dão a um mesmo tipo de conhecimento. Por exemplo, o conhecimento proposicional aparece na literatura como conhecimento verbal, assertivo, discursivo, descritivo, conceitual, saber-sobre, ou simplesmente como sinônimo de conhecimento em uma acepção mais ampla. A própria ideia de definir o que é conhecimento, no capítulo anterior, teve por vezes que se utilizar desta estratégia, tratando um conceito mais amplo, como o conhecimento, como se fosse conhecimento proposicional.

A segunda questão que surge desse procedimento comparativo é que cada autor trabalha com um número diferente de tipos, sendo que alguns tipos carecem de correspondência em outras fontes. Deixarei essas exceções para a parte final dos tópicos, tentando traçar possíveis referências em cada caso.

Os conhecimentos serão analisados de acordo com os critérios e definições a seguir, alguns retomados dos nos capítulos anteriores, outros apresentados conforme a exposição dos argumentos ao longo das seções.

O conhecimento comporta a trindade sujeito - ato de conhecer – objeto. Comporta também três processos, capacidade – ato de conhecer – saber (resultado). O ato de conhecer implica simultaneamente organizar e aferir. O sujeito busca conhecer não só o objeto superficialmente, mas uma característica efetiva do objeto. Na música, a percepção é saber, bem como a ação. A respeito da ação musical, é possível considerar ambas música

durante a ação e música depois da ação, como uma delimitação da ação. Considerando a complexidade, defendo a irredutibilidade de um tipo de conhecimento pelos demais.

### **Conhecimento proposicional**

O conhecimento proposicional é a formulação discursiva sobre um objeto, em forma de proposição, no qual o primeiro termo é o objeto, o segundo termo é o verbo ser (ou uma variável semelhante) e o terceiro termo é o predicado, a característica efetiva do objeto.

Ex.: Tom Jobim (objeto) é (verbo) um músico brasileiro (predicado).

Entre as denominações que são sinônimos do conhecimento proposicional estão o conhecimento discursivo (Vieira, 2006), descritivo (Russell, 1910), mediato (Hessen, 2012), racional-discursivo (Hessen, 2012), verbal (Elliott & Silverman, 2015), conceitual (Reimer, 1986), saber-sobre (Swanwick, 1994) e saber-que (Swanwick, 1994, Elliot & Silverman, 2015). Escolhi manter o termo proposicional, conforme seu emprego de “enunciado declarativo” (Abbagnano, 2007), sendo também a primeira denominação utilizada por Swanwick (1994).

Analisando os três processos (capacidade, ato, saber), a capacidade é a articulação da razão e da linguagem. Para tanto existem os aspectos biológicos, sociocultural e individual, conforme mencionado no capítulo anterior. O ato é a aferição mediata que, conforme explica Hessen, consiste em dar voltas em torno do objeto, compará-lo com outros, relacioná-lo com outros e tirar conclusões (2012, p.96). Note que há um aspecto temporal em jogo, por isso o termo mediato (em contraposição ao imediato, típico da intuição). Isso significa que a proposição é o resultado de uma série de etapas, é “um término de um raciocínio” (VITA, 1965, p.103). Quem chamou atenção para o aspecto temporal da elaboração discursiva foi Jorge Vieira, ao observar que “tanto a construção do discurso quanto a sua comunicação envolvem tempo, exigem um lapso de tempo para a obtenção de conclusões e resultados” (VIEIRA, 2006, p.50).

Swanwick distingue (a partir de uma influência de Bertrand Russell) entre conhecimento proposicional indireto por descrição e o conhecimento adquirido e associado diretamente através da experiência musical (1994, p.16). Essa discussão tem a sua pertinência principalmente na avaliação do conhecimento por contato, tratada mais adiante. Afinal, o conhecimento direto a partir da experiência musical pode ser proposicional ou de outro tipo. Para o momento, vou focar na distinção entre



conhecimento proposicional direto e indireto, pois penso que isso tem um impacto significativo nas ações educativas em música.

O conhecimento proposicional indireto é aquele que se adquire a partir do testemunho de alguém, normalmente uma figura de autoridade (professor, pais, familiares, especialistas, etc.), assim como por meio de textos. O conhecimento proposicional direto seria aquele que se adquire a partir de uma experiência musical concreta, que depois é transformada em proposição.

Para ilustrar a diferença, vou considerar o seguinte caso: o educador pode dizer ao estudante o que é uma tríade maior e o estudante construir uma imagem mental teórica sobre esse objeto. Ou, educador e estudante podem tocar e ouvir uma tríade maior, e analisar conjuntamente do que ela é composta para que então o estudante construa uma proposição sobre esse objeto. Em ambos os casos, o estudante pode chegar ao mesmo resultado proposicional: uma tríade maior é um acorde de três sons formado por uma nota fundamental, acrescida de uma terça maior e uma quinta justa. Entretanto, é evidente que há uma diferença qualitativa no processo mediato de elaboração dessa proposição.

É mais provável que o estudante retenha e atribua um significado a longo prazo para a segunda didática, por conta de ela ser mais rica em associações sonoras e sua mediação ser composta não só de elementos mais diversos (palavras e sons musicais) como corresponder a algo mais próximo de uma música em si (sons ocorrendo no tempo). Recorrer apenas à primeira didática como modo de exposição acarreta em uma proposta de ensino musical completamente estéril. Nenhum dos filósofos da educação musical defende algo similar a isso. O que diferencia as diversas abordagens filosóficas que constituem o recorte temático dessa tese é o grau de importância que atribuem ao conhecimento proposicional frente aos demais tipos de conhecimento.

Outro aspecto a ser investigado nesse tópico é a diferença entre um conhecimento proposicional construído intersubjetivamente e um construído individualmente. Uma reflexão sobre esse tópico evidencia a importância do papel de um educador, assim como da intersubjetividade entre pares e mais amplamente de uma comunidade de aprendizado.

Considere a proposição “Asa Branca é um baião”. Agora, considere um estudante que ainda não construiu e sedimentou essa proposição e que nunca ouviu ou tocou um baião. Quando ele escuta uma música (por exemplo, Asa Branca) como pode afirmar que essa música é um baião? Apresento quatro possibilidades, dentre outras:

- Pela experiência e com intersubjetividade: enquanto o estudante escuta Asa Branca, alguém aponta que essa música é um baião. Disso pode-se seguir a apreensão dos diversos aspectos que essa canção contém como pertencentes ao gênero musical baião.

- Pela experiência e sem intersubjetividade: enquanto a estudante escuta Asa Branca e tenta descobrir seu gênero musical, ele pode prosseguir por exclusão. Sendo essa música brasileira, mas não sendo um samba, um maxixe, um choro, etc., deve ser um baião.

- Sem experiência e com intersubjetividade: sem ouvir ou tocar a música, o estudante é informado por alguém o que é um baião, seus constituintes melódicos, rítmicos e harmônicos, a temática de suas letras e sua instrumentação mais típica. É informado que Luiz Gonzaga é seu grande representante. Esse é um conhecimento teórico e ao que tudo indica estéril.

- Experiência e intersubjetividade distanciadas no tempo: Considerando o exemplo anterior, o estudante é informado o que é um baião, sem nunca ter ouvido um baião. Em um segundo evento, distanciado dessas informações, ele escuta uma música, e procedendo por exclusão e por memória de informações anteriores, chega à conclusão que o que está ouvindo é um baião.

Esse experimento mental mostra como é mais fácil e direto o caminho da intersubjetividade (testemunho) em conjunto com a experiência direta. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana de uma pessoa, é muito comum se encontrar situações em que a experiência e o testemunho não estão articulados. Por exemplo, posso estar andando na rua e passar um carro tocando uma música que não conheço, adquirindo a experiência direta sem a possibilidade de um testemunho. Inúmeros exemplos como esse são possíveis. Portanto, em um enfoque sociocultural, é possível afirmar que as pessoas adquirem uma série de experiências sem o acesso a torná-las proposições informadas (com alguma credibilidade), mesmo quando se trata de conteúdos passíveis de se tornarem proposições. Esse argumento possibilita reconsiderar o jargão da educação musical que “todo estudante tem uma bagagem musical”. Pois na terminologia empregada nesta tese, isso significa não só que ele tem habilidades procedimentais, intuitivas e tácitas (mais sobre isso nas próximas seções), mas que também tem uma potencialidade de transformar em conhecimento proposicional um vasto repertório vivenciado.

Uma avaliação falha a respeito dos conhecimentos prévios de um estudante pode concluir que ele não sabe afirmar nada sobre música, enquanto a ele nunca foi dada a oportunidade de transformar em palavras as coisas que conhece.

Propor uma abordagem educacional em que o conhecimento proposicional não tenha um espaço garantido é negar a oportunidade de transformar as experiências em palavras e conseqüentemente impossibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico.

O conhecimento proposicional é o modo de articulação do pensamento crítico, na epistemologia ocidental. Construir argumentos, entender a lógica entre ideias, detectar a inconsistência ou relevância de um pensamento, etc. Como os autores da filosofia da educação musical já reiteraram repetidas vezes, quando o assunto é música, o pensamento crítico de qualidade deve estar associado à experiência musical.

No entanto, há proposições que são consideradas de certa importância que não podem ser adquiridas diretamente da experiência, sendo necessário recorrer a um conhecimento indireto. Tocar ou escutar uma música de um terceiro (no caso, Asa branca) não nos informa sobre quem compôs essa música, de quando ela é e de que contexto ela pertence. Muitas vezes tocar ou escutar uma música não implica nem mesmo em saber o nome da música. Todas essas informações tem uma importância na nossa sociedade, pois indicam autoria, historicidade e contexto. Assim, o conhecimento proposicional resiste irreduzível, no coração das práticas mais elementares de música na sociedade ocidental, como nomear música e autor, bem como localizar historicamente e contextualmente uma música de outro tempo ou outra cultura.

Essa defesa se faz necessária em função de propostas pedagógicas musicais que centralizam e hierarquizam o fazer musical, considerando uma atividade mecânica o aprendizado verbal de aspectos musicais ou contextuais.

Curiosamente, há práticas artísticas que pregam o fazer sem acompanhamento de nenhum conhecimento proposicional, inclusive de ordem autorial, histórica ou contextual como a prática de cerâmica japonesa *onta-yaki*. Em casos como esse, mais fundamental que a ausência total de proposições é a intenção de evitar proposições para se permitir alcançar novos patamares dos conhecimentos intuitivos, procedimentais e tácitos. É imprescindível considerar que tais aspectos fazem sentido em contextos específicos, para que a adoção ou recusa de tais práticas seja feita em consonância com os fundamentos pedagógicos de uma prática específica.

### **Conhecimento procedimental**

O conhecimento procedimental é a concatenação de ações sobre um objeto ou domínio específico. Isso significa que ele é demonstrado em ação, a partir de um conjunto

de habilidades necessárias e adquiridas para se fazer algo. É o modo mais elementar de música como ação-percepção. A formulação de um exemplo é, no melhor dos casos, a observação da ação:

Ex.: Joana (sujeito) sabe (saber-como) tocar violão (ação coordenada).

Em qualquer caso, há sempre a presença de um sujeito, alguém que faz a ação. Diferentemente do conhecimento proposicional, em que em nome de uma “objetividade” se padronizou afirmar algo apenas sobre o objeto (ver exemplo na seção anterior). Outro aspecto do exemplo é que em português se utiliza a construção “saber fazer algo”, mesmo se referindo a uma ação (saber andar de bicicleta), enquanto na língua inglesa o termo *know-how* também se aplica a construção da frase (*know-how to ride a bike*), o que seria “saber *como* fazer algo”. Por mais que esta construção em português não esteja errada, ela não é de modo algum usual. Ainda, na expressão em português se substitui nesse caso o verbo conhecer pelo verbo saber. Isso pode ter implicações terminológicas na filosofia e no cotidiano, mas o que interessa aqui é notar como em língua portuguesa abordamos a habilidade de fazer algo de modo marcadamente distinto. Por vezes, para se fazer entender rapidamente se utiliza a própria expressão em inglês, *know-how*, como substantivo: “Joana tem *know-how* para tocar violão”. Julgo importante manter o padrão da utilização da palavra “conhecimento” para os diversos tipos, pois isso ajuda a compreender que pertencem à mesma categoria filosófica.

Essa diferença cultural explica também a dificuldade de assumir um termo familiar para a noção de saber fazer algo. O termo procedimental é utilizado por Elliott (1995) e mantido na segunda edição em Elliott & Silverman (2015). Outras denominações na literatura sobre o assunto incluem saber-como (SWANWICK, 1994; RYLE, 1949), conhecimento-como (FANTL, 2017), saber-fazer e conhecimento prático.

Analisando a capacidade, o ato e o saber do conhecimento procedimental, a capacidade é concatenar ações, exigindo aspectos psicomotores, sem esquecer que todo domínio de ações está em maior ou menor grau estabelecido culturalmente. A respeito do ato, posso afirmar que ele é mediato, pois se estende no tempo. Aqui não se trata da mediação proposicional, mas de um outro tipo, mais contínua. A ação é externalizada, pois nesse caso ela não opera apenas mentalmente (como seria possível na mediação proposicional), mas também em ação, em algo concreto. Importante ressaltar que a ação é um ato concreto, externalizado, por isso observável por um terceiro. Esse aspecto é fundamental quando se considera uma situação de ensino e aprendizagem. Por conta da linguagem, em muitos exemplos, eu acabo mencionando separadamente os termos ação

e percepção. Mas é sempre importante lembrar que estão interligados, que fazer é ação-percepção.

O resultado ou o saber ocorre ao mesmo tempo durante a ação e depois da ação. Ou seja, o resultado de fazer algo é a ação em andamento e o fato posterior de que uma ação foi feita. Isso pode parecer estranho de início, mas ao contrário, é essa dupla característica que faz com que tantos pensadores tentem reduzir o fenômeno musical a um produto (depois da ação) e considerar que pouco se pode dizer sobre o processo (o durante a ação). De maneira reducionista, a maior parte das análises musicais se concentram sobre um produto como se o processo pudesse ser reduzido a esse produto finalizado. Essa própria noção de produto e de processo é funcional ao trazer à tona esse tipo de contradição, e requer que se explique como funciona o saber no conhecimento procedimental.

Como afirmei, o resultado do conhecimento procedimental é ambos o conhecimento durante a ação e o conhecimento depois da ação. Vou considerar um por vez.

A análise do conhecimento durante a ação consiste em dois elementos principais que denomino de expectativa e contingência. A expectativa é o fluxo avaliativo que ocorre durante a ação. Durante a ação o sujeito atua (de modo verbal ou não-verbal) com a seguinte pergunta: as coisas correspondem à expectativa ou à ideia que eu tenho de que elas deveriam estar indo assim? Considere uma situação de uma pessoa tentar equilibrar-se sobre uma só perna. As pequenas flutuações nesse equilíbrio são a resposta para questão que acabei de apresentar. Note que a resposta é uma ação. Essas respostas não aparecem verbalmente, mesmo que eventualmente uma proposição seja formulada a partir dela.

O segundo aspecto da análise é a contingência. Como toda demonstração de um conhecimento procedimental ocorre em uma situação concreta, há inúmeros aspectos contingenciais, situacionais para cada evento. Posso tocar toda aula a mesma música para o professor, no mesmo horário e local, com a mesma acústica e ainda assim vai sempre estar presente um aspecto contingencial. Não é por acaso que se afirma correntemente entre músicos práticos de diversas tradições que uma música nunca é tocada igualmente duas vezes. Ao contrário, conforme se diversificam as situações em que se faz música, algo que considero de grande valor para uma abordagem de ensino e aprendizagem musical, as contingências se tornam cada vez mais múltiplas e complexas (no sentido de tecidas conjuntamente). Considere uma apresentação de estudantes para o qual são

convidados familiares e amigos em um evento aberto ao público. Essa situação particular de fazer música pode apresentar inúmeros fatores contingenciais externos, tais como o barulho do público, entra e sai de pessoas, acústica dos instrumentos em função de uma sala diferente, afinação dos instrumentos em função da variação de temperatura, assim como fatores típicos dos próprios estudantes como estar nervoso, errar acidentalmente uma passagem, estar inspirado pela presença das pessoas, improvisar em cima de um erro (de forma a contorná-lo), etc.

Ambos os aspectos de expectativa e contingência se relacionam entre si de maneira complexa, ou seja, de modo dialógico, recursivo e holográfico.

- Dialógico: Expectativa e contingência nem sempre serão complementares, podendo assumir antagonismos e concorrência entre si.

- Recursivo: A expectativa pode causar uma contingência que por sua vez pode retroagir sobre a expectativa.

- Holográfico: expectativa e contingência estão inseridas uma na outra. Só se pode equilibrar-se sobre uma perna em uma situação específica. Não é possível eliminar ou reduzir um dos termos em função do outro.

Além disso, um conhecimento procedimental em andamento sem expectativa não é possível, pois estão sempre presentes o aspecto sensório-motor e um compartilhamento cultural que dá significado à ação. E a afirmação de um conhecimento procedimental em andamento sem contingência é uma abstração sem sentido pois como poderia uma ação ocorrer sem estar situada no espaço e no tempo?

Parto agora para a análise do conhecimento procedimental depois da ação. Mesmo após a exibição de um conhecimento procedimental, conseguimos reter na memória a ideia de que houve um evento musical, delimitando-o quanto ao seu começo, fim e características mais marcantes. Isso é tão elementar que o termo música pode designar essa delimitação, chamada também de produto musical por Elliot & Silverman (2015). Como já afirmei e isso é reiterado por Elliott & Silverman, o erro está em achar que o produto musical é tudo o que há para ser observado em uma ação musical. Um erro mais grave ainda é considerar que só é música aquilo a que se atribui o conceito de obra musical, um pensamento hegemônico no contexto da estética da música clássica que ainda perpassa eventualmente a prática de educadores musicais (Elliot & Silverman, 2015).

A diferença na proposta que apresento aqui da dos autores revisados é que eu atribuo ao chamado produto musical o termo **delimitação temporal**. Afinal, o tal produto só existe em função de uma ação, mesmo que antecipada ou idealizada, mas que se

concretiza em algum momento. Ou seja, posso pensar na música Asa Branca, visualizar apenas sua sequência de acordes, estabelecer mentalmente seu ritmo, planejar que vou propor isso aos estudantes, etc. Tudo isso são abstrações, importantes até certo ponto e podem fazer parte da atuação de um educador. Porém, tudo isso só faz algum sentido quando a música acontece em andamento. E acontecendo no momento é que se pode apreender uma temporalidade contínua da música em ação e uma temporalidade delimitada da música pós-ação. Afinal, como posso planejar didaticamente Asa Branca se nunca ouvi ou toquei a música? Posso baixar a música e tocar para meus alunos sem antes ter escutado, mas isso não é planejamento no sentido que apontei anteriormente. Posso imprimir uma partitura da música e sugerir que os estudantes façam uma leitura à primeira vista, mas nesse caso a música só se realiza enquanto eles tocam ou leem mentalmente. Tanto no caso da gravação como no da partitura só há uma ideia virtual de música até que a música passe a se concretizar em fenômeno feito ou percebido. No caso de uma leitura mental de uma partitura, já aparece um aspecto fundamental da constituição musical que é a temporalidade, pois a pessoa que lê música faz isso ao longo do tempo. Então, os termos objeto e produto musical só fazem sentido se estiverem relacionados a um conceito de delimitação temporal, argumento que defendo nesta tese.

Essa delimitação é ainda mais flexível do que seus supostos sinônimos no sentido de considerar como música fenômenos que em uma nomenclatura mais tradicional seriam incompletos. Um trecho interrompido de uma música, um trecho musical com notas ausentes, uma improvisação inesperada para se corrigir um erro; uma experimentação musical sem um correspondente fixo, tal como um jogo, uma experimentação, um evento aleatório que se transforma em música; eventos musicais em que não há uma delimitação clara do começo ou do fim; a atribuição de música a eventos sonoros que não são comumente considerados música (pensando aqui em John Cage).

É notório que em *Music Matters* (2015) os autores quase sempre ilustrem uma situação de ensino e aprendizado como sinônimo de trabalhar uma peça de uma tradição musical específica. Essa abordagem encontra respaldo na definição que os autores oferecem do conceito de música (escrita em caixa baixa) que aparece como sinônimo de produto musical. Essa definição inclui três possíveis elementos: uma peça musical; algo que se atribui o sentido corrente de produto musical; ou, “eventos musicais-sociais de tipos variados: composições, improvisações, gravações, clipes, rituais musicais, danças, e assim por diante” (2015, p.211, também em p.100; p. 105). Quanto ao aspecto temporal, ele não é desenvolvido durante o livro de Elliott e Silverman, tampouco em Reimer (1970)

e Swanwick (1994). É fácil considerar que este aspecto está implícito nessas obras, afinal, como eu mesmo afirmei, é um aspecto intrínseco à música. Porém, nestes casos trata-se da utilização de conceitos, como o de peça musical, produto musical, obra musical que não foram delimitados a partir da noção de temporalidade.

Das noções apresentadas até aqui, parto agora a tratar de alguns de seus desdobramentos. Como afirmei, a expectativa é o fluxo avaliativo do conhecimento procedimental. Em uma situação típica de ação pedagógica formal ou não-formal, em que os estudantes estão tocando alguma música (voltamos para Asa Branca), há o conhecimento em ação dos estudantes (expectativa e contingência) e o conhecimento procedimental do educador, que neste exemplo está apenas escutando os estudantes enquanto estes tocam. Daí se entende que em relação ao mesmo objeto (música) pode haver conhecimentos de ordem do fazer e de ordem do escutar. No caso, os estudantes fazem e escutam e o educador escuta<sup>39</sup>.

Imagine que nesse grupo em que todos estão tocando de uma maneira razoavelmente coordenada, há um estudante que está nitidamente “fora” das expectativas do fluxo avaliativo do educador e dos demais estudantes. Mas a música está em ação e o estudante continua, sem perceber por si mesmo que está “fora”. Para deixar a situação mais concreta, considere que este estudante em questão está fazendo a mesma coisa que os demais, mas em um andamento diferente e irregular, mesmo com todos os demais tocando simultaneamente. A pergunta que o educador se faz nesse momento é: há um conhecimento procedimental em andamento aqui? Respondo assertivamente, pois tocar a mesma coisa que todos em um andamento diferente ou irregular significa demonstrar uma concatenação de ações específica. O estudante sabe fazer aquilo em todos os parâmetros necessários, exceto sincronizar os andamentos e manter uma regularidade rítmica. O fato de ser possível identificar algo a melhorar, ou consertar que seja, não quer dizer que não foram mobilizados outros inúmeros aspectos desse tipo de conhecimento. Aqui, a questão pedagógica é o estudante passar da assincronia para a sincronia no seu conhecimento em ação. Isso pode ser abordado de três maneiras pelo educador, a depender do contexto musical-social.

Abordagem 1: consiste em o educador auxiliar o estudante a perceber que o que ele faz naquele momento não corresponde ao que os demais fazem, que há uma

39 A ideia de que escutar é também uma ação de caráter perceptivo é mencionada em um capítulo anterior a este. Assim, a escuta não é um ato passivo e sim uma ação de caráter tão multidimensional quanto os tipos de conhecimento que estou apresentando.



assincronia na execução coletiva. Há um aspecto de expectativa não percebido pelo estudante. Essa abordagem corresponde a perspectiva ocidental formal de ensino. Uma parte considerável do ensino de música é o educador ajudar o estudante a perceber o que ele mesmo está fazendo e a ampliar suas possibilidades de se engajar naquela ação<sup>40</sup>.

Abordagem 2: consiste em o educador deixar o estudante perceber a assincronia sozinho e proceder em direção à sincronia.

Abordagem 3: consiste em o educador deixar o estudante passar da assincronia à sincronia de modo tácito ou até mesmo inconscientemente.

É possível argumentar que encorajar esses tipos de ação continuamente (abordagem 2 e 3) pode fazer com que o estudante fixe não só as qualidades de suas ações, mas os defeitos, ou seja, que ele aprenda os erros com os acertos. Por outro lado, há o argumento que em inúmeras situações de aprendizado informal, isso é exatamente o que acontece, sendo que o indivíduo vai aos poucos refazendo seu aprendizado, de forma a corrigir mesmo esses erros fixados anteriormente. Aqui estão em conflito a ideia de “fazer tudo certo desde o início” em contraposição à ideia de “aprender paulatinamente o acerto”. Essas ideias têm ramificações e partem de noções culturais sobre erro, acerto e aprendizagem bem diferentes. Considerar o conhecimento como algo contextual, socioculturalmente localizado, permite enxergar o valor e a limitação de cada uma dessas abordagens. Outros fatores contingenciais também entram em ação quando o educador encara uma situação concreta com os estudantes, que vão além desse exemplo ilustrativo. Espero ter demonstrado com o uso do referencial da complexidade que, quando se pensa em conhecimento também se considere o erro e a incerteza na formulação do conhecimento, de que todo sujeito é uma trindade indivíduo-sociedade-espécie e que toda aquisição de conhecimento está situada em um tempo, local e contexto específico.

Passo agora para um segundo caso. Imagine a mesma situação: sala de aula, estudantes tocando alguma música (Asa branca?), expectativa e contingência, o educador apenas escutando. Neste grupo de estudantes, há uma pessoa que sabe que não está tocando junto com todo mundo, mas continua tocando. Continua se divertindo. A mesma pergunta: há um conhecimento procedimental em andamento aqui? É possível argumentar que há algum grau de ações concatenadas também nesse estudante. No caso, pode ser que ele saiba apenas o primeiro acorde da música e consiga cantar junto alguns trechos. Há

40 A título de esclarecimento, me refiro aqui não só à ação de tocar, como qualquer outra, incluindo ações lúdicas, estéticas e poéticas, como será tratado no Capítulo 5 da tese.

ainda a percepção do estudante de que ele não está junto, o que só foi possível porque ele conseguiu fazer a avaliação durante a ação. É possível que haja limites psicomotores e de repertório técnico nesse contexto, mas a construção do conhecimento procedimental está em curso nesse caso também.

Note que em ambos os casos foquei nos aspectos processuais de construção do conhecimento musical, destacando o tipo procedimental. A questão subjacente aos dois casos é a noção de acerto: Quão exata ou inexata pode ser uma ação para que se atribua a ela o termo conhecimento procedimental?

Nos experimentos de Vigotsky (2000) e outros pesquisadores experimentais sobre o saber-fazer, há uma nítida distinção entre conseguir ou não fazer algo. Nesses casos apresentados por ele a ação é pontual e seu resultado é imediatamente positivo ou negativo. Noto aqui a insuficiência desse procedimento investigativo ao se tratar de música, que como já afirmei, se baseia em um procedimento contínuo no tempo, com variados graus de exatidão e inexatidão perpassando diversos parâmetros. Quando se diz de alguém que sabe andar de bicicleta, pequenos desequilíbrios durante a ação são desconsiderados para a asserção de que sim, a pessoa está andando de bicicleta. O mesmo não ocorre necessariamente quando se avalia música, seja em situações pedagógicas ou em situações sociais com músicos profissionais fazendo música.

Para a música, na tradição da música de concerto do século XIX, se erigiu um ideal de acerto<sup>41</sup>. É certo, que dependendo de um contexto o educador não vai cobrar do estudante que acerte tudo, mas passa por ele a avaliação sobre o erro. Por outro lado, em concertos de música erudita há uma nítida tradição avaliativa sobre o acerto, constituindo a acurácia técnica um dos parâmetros de avaliação do público e dos críticos. Afinal, qual a última vez que se ouviu uma gravação comercial de música clássica com pequenos erros técnicos?

Eu argumento que nos dois experimentos mentais apresentados anteriormente, há um conhecimento procedimental em andamento, mesmo evidenciado que há um parâmetro nitidamente “fora”, dessincronizado. Para uma pedagogia da música clássica ocidental, o acerto consistiria apenas após a sincronização. Para outras culturas de tradições não-hegemônicas, como de diversas culturas populares brasileiras, em que há inúmeras pessoas tocando ao mesmo tempo, haveria asserção de um conhecimento procedimental em ação. Na dúvida, a recomendação é recorrer ao contexto, à tradição

41 Potencialmente acelerado pelo advento das gravações e dos mecanismos de edição musical.

musical que informa aquela prática musical específica. Porém, para a filosofia ainda fica a questão: Quão exata ou inexata pode ser uma ação musical para que se atribua a ela o termo conhecimento procedimental?

Mencionei anteriormente que o conhecimento procedimental é externalizado em situações concretas. Agora, quero tratar do aspecto da escuta procedimental como um saber fazer não externalizado.

Nas mais diversas tradições musicais a escuta musical é acompanhada de ações que permitem a um terceiro averiguar um procedimento externalizado de escuta. Bater palmas ou dançar pode ser considerado parte dessa externalização (mesmo reconhecendo que a dança é muito mais do que apenas isso).

Entretanto, é nítido que no contexto da música clássica a escuta corporal é estática, apelando-se tradicionalmente a escuta como contemplação da mente. Mesmo considerando este um aspecto contextual da cultura clássica sobre a escuta, sendo mais uma exceção do que uma regra, vou me deter um pouco sobre ele, por levantar o problema filosófico sobre um saber-fazer não externalizado. Esse problema filosófico também lança uma luz sobre como os educadores musicais traçam estratégias para acessar a escuta de seus estudantes.

Coloco três perguntas preliminares e busco compreender essas questões em situações específicas da realidade musico-educacional. Será que a externalização da escuta na tradição clássica deveria ser proposicional? Na tradição musical clássica ocidental, a escuta musical é mais valorizada conforme tende para uma escuta estrutural (como em Adorno), o que significa que ela é externalizada proposicionalmente, especialmente em uma delimitação temporal posterior (já que falar sobre a música enquanto se escuta não é algo muito bem visto nesta tradição). Isso significa que para fazer uma proposição sobre uma escuta estrutural, é necessário conhecer procedimentalmente no âmbito da escuta. Uma das possibilidades é expor discursivamente uma análise da música após a escuta. Ou analisar uma partitura adicionando observações de nuances captadas pela escuta. Isso gera uma equivalência delicada e de pouco convencimento de que externalizar a escuta é transformá-la em discurso.

Uma questão adicional seria perguntar se essa externalização deveria ser em forma de ação (tocando, compondo, improvisando). Uma estratégia utilizada por educadores musicais tem sido a de averiguar a externalização da escuta através de outra ação (tocando, compondo, improvisando, etc.). Parece ser essa a abordagem de Swanwick

quando sugere os eixos material, expressão, forma e valor (1994). Em outras palavras, trabalhar pedagogicamente sobre estes aspectos é uma maneira de averiguar e desenvolver o saber fazer da escuta. De maneira mais simples, educadores musicais têm recorrido a estratégias desse tipo desde o início do século XX, como jogo de imitação (um faz uma figura rítmica e o outro a repete), jogo de pergunta e resposta (um faz uma figura rítmica e outro responde uma figura diferente, mas com algum grau de relação), entre outros. Manter a averiguação de uma ação (escuta musical) no âmbito de outra ação (tocar, compor, improvisar) se mostra um caminho recursivo interessante e de valorização do próprio conhecimento procedimental, pois não necessita de uma tradução tipológica.

Indo mais a fundo: será que essa problemática não está por trás das típicas aulas de apreciação musical? Um outro modo de se verificar a escuta é típico das aulas de apreciação musical, em que se analisa a música de forma proposicional, com o auxílio da escuta. Ou seja, se escuta uma música e o educador expõe uma série de informações sobre ela, das mais diversas ordens (formal, estilística, contextual, etc.). Na sequência didática, se escuta outra peça, que compartilhe algumas das características da anterior, e é pedido aos estudantes que discorram sobre como os elementos outrora mencionados compõem nesta nova peça.

Essa didática um tanto quanto tradicional e porque não arcaica ainda pode ser encontrada na prática da educação musical para crianças e adolescentes, bem como de maneira mais ou menos adaptada em cursos para adultos (como cursos de história da música e em concertos didáticos). Ela pode ser resumida como reconhecer pela escuta de uma peça padrões previamente apresentados em outra peça.

É importante lembrar que a escuta também está em ação quando se faz música, sendo um dos fatores de regulação da expectativa. É possível averiguar a escuta musical de uma pessoa pela observação do modo como ela se adapta e reage às expectativas e contingências no ato próprio de fazer música.

### **Conhecimento intuitivo**

O conhecimento intuitivo é a apreensão imediata de um objeto, sem a necessidade de uma formulação proposicional ou uma ação procedimental para atestar sua legitimidade. É normalmente associado ao ato da visão, também do *insight*, como um conhecimento que ocorre subitamente. Daí decorre uma sensação para o sujeito de “não

dependência temporal”, em que “a construção mental ou *insight* emergem de súbito para o sujeito, como se nenhum lapso de tempo fosse exigido para tal” (VIEIRA, 2006, p.50). Nesse caso também, a formulação do exemplo é, no melhor dos casos, a descrição da apreensão:

Ex.: Maria (sujeito) subitamente entendeu (intuição) essa passagem musical (objeto da intuição).

O conhecimento intuitivo sempre ocorre para um sujeito, experimentado de forma subjetiva pela presença de uma certeza sentida sobre o objeto. Assim, é muito mais coerente recorrer a uma memória ou experiência de si desse conhecimento imediato do que restringir sua validade a observações de outras pessoas.

Apesar do sujeito não ter a noção de lapso temporal, é muito comum que o fenômeno a que se dirigiu o conhecimento intuitivo seja uma questão não-consciente deixada em aberto. Dessa forma, é possível afirmar que se trata da capacidade de integrar aspectos não-conscientes na construção de um julgamento.

O ato consiste em aferir de maneira imediata. Por assim ser, esse componente não é passível de análise nem de decomposição. O que se pode fazer é notar a especificidade da situação em que o conhecimento intuitivo ocorre e como ele posteriormente se manifesta em ação ou verbalização. Diferentemente do discurso, em que temos acesso às partes que vão se constituindo em proposição, na intuição nos deparamos com a emergência do todo de modo já completo. Ocorre assim a “presença efetiva do objeto”, semelhante a um ato de percepção (ABBAGNANO, 2007, p.671).

O resultado pode vir em forma de proposição ou ação. Note que apesar do ato em si não ser nem proposicional (por meio do raciocínio) nem procedimental (por meio de uma ação concatenada), o resultado pode emergir em forma de ação ou proposição.

De forma a refletir mais detidamente sobre este aspecto, considere três tipos de resultados possíveis para o campo musical: como uma proposição, como um disparador para a ação, no meio da ação.

A forma mais comum de considerar a intuição na tradição filosófica é a de atribuir seu resultado a uma proposição. Dessa forma, acreditavam os filósofos que poderiam ao menos colocar o resultado do conhecimento intuitivo à prova. Assim, o ato de conhecimento na intuição era imediato, mas seu resultado era proposicional. Na música, o conhecimento intuitivo que resulta em discurso é possível tanto quando se conversa sobre música, como quando se faz música. No primeiro caso, por exemplo, uma pessoa pode fazer uma associação repentina entre dois fatos ou proposições; no segundo caso,

durante o fazer musical pode vir um comando verbalizado sobre uma ação a ser tomada. Note como em ambos os casos o conhecimento intuitivo não ocorre de modo plenamente isolado dos demais tipos de conhecimento, sendo integrado à construção do conhecimento do sujeito.

O segundo resultado que me detive consiste na intuição como disparador para a ação. A palavra disparador aqui tem o sentido de iniciar imediatamente uma ação. Isso significa que a intuição surge de forma não-verbal indicando uma ação. Para explicar melhor isso, sou obrigado a recorrer a palavras, mas enfatizo que se trata de um processo não-verbal: em uma improvisação coletiva, “saber” a hora de entrar (de fazer um gesto sonoro); responder a um estímulo sonoro com uma ação; ter uma ideia musical que inicie o fazer musical, são exemplos de uma ação disparada por uma intuição.

O terceiro resultado aparece durante a ação musical, seja de escuta ou de fazer música. A intuição pode dar uma certeza imediata sobre o caminho a seguir ou modo de fazer algo mais especificamente. Novamente, recorro à descrição de eventos que ocorrem de modo não-verbal: enquanto toca uma música, a pessoa tem uma percepção imediata sobre um caminho a seguir, podendo ser um jeito de tocar, de frasear, de improvisar, mesmo de iniciar uma pequena ação pré-planejada. Na escuta, pode ocorrer uma apreensão imediata do modo de organização da música, da presença de um instrumento musical, da correlação daquela música com outra música, etc.

O aspecto imediato da intuição pede uma investigação em relação à temporalidade do fenômeno musical, pois como é possível um conhecimento imediato em relação a algo que se estende no tempo? É possível ter intuição sobre um trecho musical? Nesse caso, a intuição não abarcaria algo de temporal, portanto não imediato?

Para contornar essa possível objeção recorri a alguns exemplos musicais em que a intuição ocorre durante a ação ou percepção musical. Um primeiro caso, seria a intuição ocorrer na forma de um comando vindo do próprio sujeito (*cresce*; ou *piano*), e essa ação específica permanecer no tempo, por exemplo por um compasso ou frase. Nesse exemplo, não é necessário para a intuição apresentar o objeto temporal linearmente, mas apenas como um comando inicial.

Um segundo caso, durante a escuta musical, é a intuição de que “conheço essa música que está tocando”, mesmo sem saber nomear ou prover qualquer outra informação a seu respeito. Por mais que o objeto aqui seja temporal (uma música acontecendo), o pensamento de conhecer essa música é súbito e imediato, se estendendo para a delimitação da própria música. Enquanto durar a música vale a intuição imediata que tive.

Um terceiro e último caso, durante a escuta musical, é a ocorrência da ideia de que o que estou ouvindo é uma cópia ou plágio de outra música que conheço, mas que não sei determinar imediatamente. Aqui vale a mesma conclusão do exemplo anterior, pois a identificação foi imediata, valendo para o trecho da música, por mais que ela continue no tempo. Assim, fica resolvida a questão de como a intuição pode ser imediata mesmo se atribuída a um objeto com alto índice de temporalidade.

Na tradição filosófica, Johannes Hessen (2012) identificou três tipos diferentes de intuição, uma racional, uma emocional e uma volitiva. Essa aceção influenciou pensadores brasileiros a desenvolverem mais sobre o tema, entre eles Jorge Vieira, José Maria Bassalo e Miguel Reale, além do filósofo espanhol Manuel García Morente.

Para Hessen, essa divisão triúnica da intuição está relacionada à “estrutura psíquica do homem”, nos seus aspectos de “pensar, sentir e querer” (2012, p.98-99).

Devemos distinguir uma intuição *racional*, uma *emocional* e uma *volitiva*. O órgão cognoscente é no primeiro caso o entendimento, no segundo o sentimento e no terceiro a vontade. Nos três casos ocorre uma apreensão imediata do objeto e é essa apreensão que deve ser expressa pela palavra “visão” (2012, p.99).

Em seguida, Hessen passa a ilustrar como esses tipos de intuição foram elaborados pelos filósofos na história ocidental. Não cabe nesta tese refazer este percurso histórico, mas sim tentar explicar mais cada uma dessas intuições.

A intuição racional está ligada ao conhecimento imediato de relações matemáticas, da existência do eu e da apreensão “objetiva” dos objetos. Coloquei essa palavra entre aspas, pois assim pensam apenas os filósofos mais inclinados a um realismo. A intuição de Descartes “penso, logo existo” é um exemplo de intuição racional. Para Moriente,

Quando na atitude da intuição o filósofo põe principalmente em jogo suas faculdades intelectuais, então temos a intuição intelectual. Esta intuição intelectual tem no objeto seu correlato exato<sup>42</sup>. [...] A intuição intelectual é um esforço para captar diretamente mediante um ato direto do espírito, a essência, ou seja, aquilo que o objeto é (2018, s/n).

Moriente segue Hessen ao utilizar a palavra “essência” para descrever o objeto da intuição racional. Importante lembrar que ambos estão se referindo ao resultado da intuição como restrito à proposição. Essa discussão não inclui o saber-fazer.

42 Por conta da tradução, o termo racional foi substituído por intelectual. Mas é nítido pelo contexto que Moriente se refere aos tipos de Hessen.

Para Vieira e Bassalo, exemplos de intuições racionais são “aquelas que decorrem de trabalhos conscientes sobre determinado problema e que, na maioria das vezes, ocorrem fora do ambiente de trabalho” (VIEIRA, 2006, p.54). Por se tratar neste caso de um problema racional previamente estabelecido, o trabalho intuitivo consistiu em apreender de imediato algo que não foi possível de ser trabalhado mediatamente por meio de proposições encadeadas.

A intuição emotiva está ligada a juízos de valores, como no âmbito da ética e da estética, sendo eventualmente também associado à intuição religiosa por alguns filósofos (HESSEN, 2012, p.100-101). Note que não se trata de um conhecimento imediato de valor ético, mas sim da intuição de verdades éticas. A diferença está em que o resultado é uma proposição, apreendida não pela razão, mas intuitivamente. Ressalto essa diferença pois em seções seguintes desse capítulo será discutido como os tipos éticos, valorativo e avaliativo não podem ser considerados como conhecimento. Moriente concorda com Hessen ao atribuir a intuição emocional ao valor do objeto, o que a difere da racional, que buscava a essência do objeto (2018, s/n).

Em Vieira e Bassalo, o exemplo dado é o seguinte:

Intuições emotivas [são] aquelas que resultam em ideias isoladas e que estão além da compreensão de quem as teve e que, na maioria das vezes, estão fora do paradigma vigente. Em tais situações, o sentir é mais forte do que o pensar (VIEIRA, 2006, p.54).

Note que os autores atribuem uma definição diferente daquela apontada por Hessen, pois a aparente descontinuidade da ideia em relação ao paradigma vigente sugere que não há conexão lógica do que foi intuído. Dessa forma, o sujeito “sente” que o resultado é verdadeiro sem que possa racionalmente demonstrá-lo. Como já mencionei, a ideia de “sentir que algo é certo” é típica do conhecimento intuitivo, o que sugere que o exemplo de Vieira e Bassalo não está fora do escopo da intuição. Porém, não parece que o exemplo se dirige a proposições de valoração do objeto.

A intuição volitiva está associada ao querer, ao desejar, ou seja, o sujeito se coloca em primeiro plano para se diferenciar do objeto que está conhecendo. Assim, a conclusão que chega é que o objeto existe, sem passar pela sua essência ou valoração. Para Moriente, “por meio da intuição volitiva [o pensador] desentranha, não aquilo que é, senão que é, que existe, que está aí, que é algo distinto de mim. A existência do ser manifesta-se ao homem mediante um tipo de intuição predominantemente volitiva” (2018, s/n). Curiosamente, Moriente diverge de Hessen ao comentar sobre a posição do filósofo



Johann Fichte, que para Moriente é o ápice do pensamento intuitivo volitivo, sendo que para Hessen trata-se de “uma intuição racional-metafísica” (HESSEN, 2012, p.103).

Uma explicação para a afirmação de que a volição está associada a conhecer o objeto como tal é que ela se torna um modo de explicar como os objetos reais não correspondem à nossa vontade, ou seja, suas características e propriedades podem resistir à nossa imposição pessoal. Assim, posso tentar atravessar uma parede, mas ela se colorará como barreira intransponível.

Para Vieira e Bassalo, a interpretação da volição também é razoavelmente distinta, pois está associada a fenômenos “que resultam de acidentes verificados no ambiente de trabalho” para os quais a atenção do sujeito não estava voltada (VIEIRA, 2006, p.54). O fenômeno ganha caráter de “inesperado”, e só então é relacionado com os demais conhecimentos do sujeito. Na minha avaliação, o caráter volitivo neste caso está em o fenômeno indicar ao sujeito uma alteração no seu trajeto cognitivo, que independe da prontidão do sujeito para tal caminho. Assim, o fenômeno se imporia ao sujeito, afirmando-se como presente e incontornável. Neste caso, avalio que, apesar da distinção da explicação de Hessen e de Vieira, há correlação entre os conceitos, que podem se articular complementarmente.

Para finalizar, preparei mais alguns exemplos de como essas intuições poderiam ser associadas à música. Para a intuição racional, considero que durante uma performance, o músico pode ter uma apreensão intuitiva de que certo trecho musical “não vai sair”, juntamente com uma “solução” provisória para o trecho. Nesse caso, há o “trabalho consciente” sobre o problema, como comentou Vieira, que seria a dificuldade conhecida de um trecho musical, sendo a solução para isto uma intuição racional.

Para a intuição emotiva, durante uma ação musical pode ocorrer à pessoa de fazer algo de uma maneira diferente do usual, que lhe pareceu “certa” para aquele momento, por se aproximar de um ideal expressivo-criativo já internalizado. Aqui há uma ação guiada por um juízo de valor, independentemente de sua possibilidade racional. A pessoa que está fazendo música pode inclusive errar a execução do trecho ao tentar muda-lo tão repentinamente, mas também se arrisca a galgar um patamar expressivo além do previsto.

Para a intuição volitiva, pode ocorrer ao estudante a apreensão da impossibilidade de executar um trecho musical, como na impossibilidade de cantar uma nota muito aguda, por exemplo. Muitas vezes os estudantes têm uma “certeza interna” de que não vão conseguir fazer algo, mesmo sem ter experimentado. Creio que se trata de uma intuição volitiva que, nesse caso, impede a experimentação e o desenvolvimento do estudante. Em

um contexto mais positivo, é possível, em uma situação de fazer musical, que o estudante faça algo que nem mesmo ele esperava, surpreendendo-se a si mesmo com sua própria ação. Essas costumam ser ocasiões de celebração pessoal para o sujeito, em que percebe sua realidade se expandindo para além do que acreditava possível.

Pela variedade de formas de construção do conhecimento intuitivo e pelos muitos exemplos apresentados nesta seção, fica evidente que esse tipo de conhecimento é acionado com bastante frequência no fazer e perceber musical. Creio ter ficado explícito como que, apesar do entrelaçamento com o conhecimento proposicional e com o procedimental, se trata de um tipo marcadamente diferente, pelo seu caráter imediato e pela forma com que aparece “pronto” para o sujeito do conhecimento. Esse tipo de conhecimento também é distinto, na minha avaliação, dos conhecimentos tácito e por contato, apresentados nas próximas seções.

### **Conhecimento tácito**

O conhecimento tácito é a apreensão pelo sujeito de algo (A) ao voltar a atenção para um segundo elemento (B). Dessa forma, o conhecimento do primeiro termo (A) pode acontecer de maneira não proposicional ou não-consciente, pois o sujeito está se focando no segundo termo (B).

Ex.: Luís (sujeito) reconhece (ato) a *Quinta Sinfonia* (termo B) mesmo sem saber identificar sua instrumentação (termo A).

A etimologia da palavra tácito remete ao latim *tacitus*, significando silencioso ou não expresso em palavras. Na contemporaneidade, o termo é atribuído ao químico e filósofo húngaro Michael Polanyi (Mihály Polányi), que elaborou sobre o conhecimento tácito principalmente em duas publicações, *The tacit dimension* (1966) e *Personal knowledge – toward a post-critical philosophy* (2005 [1958]).

É possível definir o conhecimento tácito na concatenação de quatro argumentos de Polanyi no texto *Tacit dimension* (1966). O primeiro é sua mais célebre frase, citada inúmeras vezes nos mais diversos campos: “nós podemos saber mais do que podemos dizer<sup>43</sup>” (1966, p.4). Com essa premissa, o autor vai tentar demonstrar como é possível discorrer sobre um conhecimento sobre o qual há dificuldade em se falar.

43 “we can know more than we can tell”. Frequentemente traduzido como “sabemos mais do que podemos dizer”.

O segundo argumento aparece da seguinte forma: “Aqui nós podemos ver a estrutura básica do conhecimento tácito. Ela sempre implica duas coisas ou dois tipos de coisas. Nós podemos chamar isso de dois termos do conhecimento tácito<sup>44</sup>” (1966, p.9). Polanyi utiliza dessa etapa para afirmar que apesar de não ser possível falar diretamente sobre o conhecimento tácito, é possível afirmar sua existência a partir da relação do termo A com o termo B.

O terceiro argumento é apresentado vinculado ao anterior: “nós conhecemos o primeiro termo apenas ao depender de nossa consciência dele para prestar atenção ao segundo [termo]<sup>45</sup>” (1966, p.10). Neste ponto a argumentação pode ficar confusa, pois o autor afirma uma relação entre termos que nem sempre parece concreta para o leitor, justamente por se tratar de um conhecimento tácito! Foi por isso que optei por iniciar essa seção com um exemplo, que faz sentido especial nessa etapa da argumentação. Note que para Luís reconhecer auditivamente a *Quinta Sinfonia*, ele deve estar de uma forma ou de outra escutando sua instrumentação. No caso dessa peça, em uma situação convencional, não tem como escutá-la sem que uma orquestra a esteja tocando. Não seria possível ele reconhecer a música sem que nada a estivesse tocando. Assim se estabelece essa relação de “dependência” entre os termos para o sujeito. Alguns podem argumentar que o exemplo musical que forneci é frágil, no sentido de ser possível tocar de inúmeras maneiras qualquer peça musical e ainda sim ser possível reconhece-la. Mas em todos os casos possíveis, o sujeito estará escutando o som de alguma fonte, e ele só poderá reconhecer a peça tendo algum tipo de consciência de sua instrumentação (qualquer que seja, de instrumentos, vozes, sons eletrônicos).

O quarto e último argumento que apresento trata da relação entre os termos no conhecimento tácito: “É o termo proximal [primeiro, termo A], então, o qual nós temos um conhecimento que nós podemos não ser capaz de contar<sup>46</sup>” (1966, p.10). Essa afirmação serve para arrematar que um dos termos dessa relação será um conhecimento tácito. Note que os termos não são intercambiáveis. É sempre o termo A que se conhece de forma tácita, enquanto o termo B pode aparecer explicitamente.

44 "Here we can see the basic structure of tacit knowing. It always involves two things, or two kinds of things. We may call them the two terms of tacit knowing”.

45 “we know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second”.

46 “It is the proximal [first] term, then, of which we have a knowledge that we may not be able to tell”.

Para resumir o que foi argumentado por Polanyi, deve-se considerar que o conhecimento tácito se constrói na relação entre dois termos, no qual o sujeito está consciente de um deles (B), mas que depende do outro (A) para conhecer este (B).

É importante estabelecer esses parâmetros, pois a ideia de um conhecimento tácito tem sido amplamente divulgada em ambientes corporativos e educacionais sem que haja a implicação desses termos<sup>47</sup>. Isso também ajuda a distinguir o conhecimento tácito de outros tipos de conhecimento. Por exemplo, Swanwick (1994, 2012) alterna entre os termos intuitivo, tácito e por contato para se referir à mesma coisa. Como afirmei anteriormente, o conhecimento intuitivo é uma apreensão imediata, algo que não é necessário no conhecimento tácito, pois este pode ocorrer ao longo do tempo, dependendo do objeto. Em relação ao conhecimento por contato (*acquaintance*), como está exposto na próxima seção, há uma restrição de objetos para o qual o termo “conhecer por contato” pode se referir. Tanto no caso do conhecimento intuitivo como no de por contato, não há necessidade da relação dependente entre dois elementos, algo explicitado por Polanyi.

Há quem considere conhecimento tácito e conhecimento procedimental termos sinônimos, entre eles o filósofo e cientista cognitivo Jerry Fodor. Este autor é um dos críticos do conhecimento tácito conforme exposto por Polanyi e um balanço dessa discussão pode ser acompanhado em alguns artigos (HOWLETT e MORGAN, 2008; C.P. GOODMAN, 2003). Para o que concerne ao assunto tratado nesta seção, me preocupei em diferenciar o procedimental do tácito. Primeiro, que no conhecimento procedimental não há necessidade de o sujeito articular dois termos em dependência, característica básica do tipo tácito. Segundo, há ações procedimentais em que o sujeito consegue explicar com bastante detalhe o que está fazendo, algo não possível para o conhecimento tácito. Por exemplo, como professor de violão, consigo explicar com bastante detalhe como tocar uma sequência de três notas ao instrumento, bem como executar essas três notas. Terceiro, é possível para um terceiro explicar os termos do conhecimento tácito, mesmo que o sujeito em si não se atente para um dos termos. Os exemplos de Polanyi na explicação do conhecimento tácito são dessa natureza. Já o conhecimento procedimental nem sempre é redutível a uma explicação. Por outro lado, esse tipo de redução do tácito ao procedimental pode ter ocorrido por Polanyi utilizar de inúmeros exemplos em que o componente tácito está incluso em uma ação concatenada, algo procedimental. Ainda

47 Uma rápida busca na internet faz emergir uma infinidade de utilizações desse conceito sem a atenção para seus termos.

assim, não são sinônimos. O próprio Polanyi tinha noção dos diferentes tipos de conhecimento ao mencionar no seu texto os conhecimentos procedimentais e proposicionais, em seu autor de referência, Gilbert Ryle (POLANYI, 1966, p.7).

Sobre o conhecimento procedimental e o conhecimento proposicional, Polanyi afirmou que: “esses dois aspectos do conhecimento têm uma estrutura similar e nenhum deles está presente sem o outro [...]. Eu devo sempre falar de “conhecimento”, portanto, para abarcar ambos conhecimentos prático e teórico<sup>48</sup>” (Idem, p.7). O autor considera que a dimensão tácita permeia tanto ações como construções da linguagem, sendo que ambos interagem na elaboração do conhecimento. De todo modo, reitero que fica claro pela sua exposição que não se tratam de sinônimos.

Curiosamente, o conhecimento tácito é o mais facilmente confundido com outros tipos de conhecimento, tomado como sinônimo de procedimento, intuição e contato, por diferentes autores. É também generalizado como qualquer saber não-explicito, como percebi em inúmeras pesquisas na internet, de modo mais informal<sup>49</sup>. Em minha análise, essa tendência se deve pelo termo tácito parecer em um primeiro momento significar tudo o que não se pode explicar e que tem reconhecida importância. Isso faz sentido para qualquer área do conhecimento que tenha lacunas ou que seja composta por algo além de explicações objetivas, como a música, por exemplo. De qualquer forma, não é o que Polanyi se dedicou a especificar; e parto da ideia que o desenvolvimento deste termo deve se ater em maior ou menor medida ao seu referencial de partida. Ainda, destaco que não se trata aqui de abarcar qualquer fenômeno inexplicável como conhecimento tácito, e sim de dar uma clara definição para um tipo fenômeno que foi teorizado pelo autor.

A seguir, dispus da análise da capacidade, ato e resultado. O conhecimento tácito parte da capacidade de observar e apreender um objeto de maneira não-consciente, a partir de um segundo objeto. A justificativa dessa capacidade humana consiste, em minha visão, em que as pessoas têm que atuar frente a uma grande quantidade de fenômenos quando lidam com a realidade, com a cultura e com suas próprias ações, apreendendo alguns fenômenos conscientemente e outros em função destes, mas de forma não-consciente. Costuma-se atribuir à contemporaneidade o excesso de estímulos e informações, mas defendo que todo ambiente e toda atividade humana contém algum tipo de excesso, que

48 “These two aspects of knowing have a similar structure and neither is ever present without the other. [...] I shall always speak of “knowing” therefore, to cover both practical and theoretical knowledge”.

49 Pesquisas informais, mas que tratavam muitas vezes de cursos universitários ou palestras gravadas sobre o assunto. Optei por não nomear as fontes para não expor essas pessoas.

é canalizado pelo conhecimento tácito. Escutar a sinfonia de Beethoven sendo tocada por uma orquestra, como citei no exemplo, já pode ser considerado uma experiência a que um sujeito recorre ao conhecimento tácito.

O ato, ao que tudo indica, é mediato, principalmente em aprender a fazer algo, em aprender o que alguém aponta e em aprender a reconhecer alguém (exemplos utilizados por Polanyi). Assim resulta que a dimensão tácita se diferencia do conhecimento intuitivo. Quando se pensa na dimensão tácita de uma habilidade, por exemplo, faz sentido pensar na continuidade do ato, pois é ao longo do tempo que o tácito e o saber-fazer vão se constituindo. Essa continuidade não é ininterrupta, como em desenvolver habilidades em aulas de frequência semanal, mas é o reencontro com o fazer que vai constituindo e ampliando seu aspecto tácito.

Mesmo que neste ato haja um aspecto proposicional (definir um objeto ao apontar para ele) ou um aspecto procedimental (fazer algo enquanto se observa o outro fazendo), há também um aspecto tácito, ou seja, o tácito não vem exclusivamente no ato de conhecer, e sim sempre acompanhado de algo. Por isso que Polanyi fala de dois termos no conhecimento tácito, sendo o segundo termo uma proposição ou um procedimento.

Curioso observar que há sempre uma intersubjetividade nos exemplos do Polanyi, ou seja, ele diz que alguém me aponta algo e o define; ou que aprendo a fazer algo observando alguém; ou que reconheço uma pessoa quando olho para ela; ou que reconheço que há um tipo de toque no piano que modifica seu timbre. O autor não mede esforços para enfatizar o caráter “pessoal” da construção do conhecimento, colocando o sujeito em primeiro plano, e quando este não é capaz de afirmar o que conhece, Polanyi apresenta um observador que faz esse papel.

O resultado, como já antecipei, é um saber incomunicável. Para isto, em muitos exemplos o autor se utiliza da figura do observador para comunicar ao seu leitor as características tácitas do conhecimento que está analisando. Outro recurso utilizado ocorre quando uma explicação posterior lança luz a um conhecimento que antes era tácito. Polanyi exemplificou esta possibilidade com um caso musical. A questão musical que ele analisou diz respeito ao modo de emissão de som ao piano e a capacidade de um pianista em tocar com um timbre de qualidade. Ele introduz o leitor no tema, afirmando que “músicos consideram como fato evidentemente óbvio que o som de uma nota no piano

pode ser emitido de diferentes maneiras, dependendo do ‘toque’ do pianista<sup>50</sup> (POLANYI, 2005, p.52). Porém, algo que era óbvio para os músicos foi colocado em xeque por cientistas que tentavam explicar como isso era possível dada a mecânica do instrumento. J. Jeans em *Science and music* (1937) e A. Wood em *Physics of Music* (1944) apresentavam resultados que indicavam não haver diferença verificável empiricamente entre o toque de diferentes pianistas. Faço uma breve intervenção nesta explicação, para chamar atenção para que os pianistas tinham um conhecimento tácito não só de que havia diferentes toques ao piano, mas de como produzir esses diferentes timbres, mas até o momento não havia explicação científica para isso a partir da mecânica do instrumento. Jeans e Wood partiam do princípio de que se tratava apenas de um mito entre músicos, sem fundamentação científica. Foi então que J. Baron e J. Hollo, a partir de um experimento, identificaram um ruído na pressão de uma tecla que se mistura com o som do martelo, caracterizando diferenciações no timbre.

Polanyi adverte que:

Esse exemplo deveria representar muitos outros que podem nos ensinar a mesma lição; a saber, que negar a viabilidade de alguma coisa que se alega fazer ou a possibilidade de um evento que supostamente foi observado, meramente porque nós não podemos entendê-lo em termos de nossa estrutura previamente aceita de como isso poderia ter sido feito ou poderia ter acontecido, pode muitas vezes resultar na deslegitimação de práticas ou experiências bastante genuínas<sup>51</sup> (POLANYI, 2005, p.53).

Note que neste exemplo do piano, os pianistas permaneciam certos de que havia timbres diferenciados ao piano e de como fazê-los, mesmo sem saber explicar isso em termos científicos. A publicação da objeção por Jeans e também por Wood e a resposta de Baron e Hollo foram um modo científico de tentar explicar algo que já estava estabelecido tacitamente.

Antes de finalizar esta seção, há ainda dois aspectos da relação do sujeito com o conhecimento tácito que creio ter pertinência especial para situações de educação musical. Nomeei esses aspectos como a decomposição e recomposição do conhecimento tácito.

50 “Musicians regard it as glaringly obvious fact that the sounding of a note on the piano can be done in different ways, depending on the ‘touch’ of the pianist”.

51 “This example should stand for many others which teach the same lesson; namely that to deny the feasibility of something that is alleged to have been done or the possibility of an event that is supposed to have been observed, merely because we cannot understand in terms of our hitherto accepted framework how it could have been done or could have happened, may often result in explaining away quite genuine practices or experiences”.

A decomposição do conhecimento tácito consiste em transformar em explicação algo que para o sujeito estava no domínio do tácito, do indizível. O exemplo anterior a respeito do piano mostra que os pianistas não necessitavam dessa explicação para fazer diferenciações timbrísticas, mas com o advento de sua comprovação científica, algo se altera na compreensão desses músicos e de sua ação ao piano. Isso gera algumas consequências, conforme observado por Polanyi no texto *Tacit Dimension*:

Nós podemos ver agora como uma lucidez desenfreada pode destruir nosso entendimento de assuntos complexos. Investigue de perto os particulares de uma entidade abrangente e seu significado é obliterado, nossa concepção da entidade é destruída. Casos assim são bem conhecidos. Repita uma palavra várias vezes, prestando atenção cuidadosamente ao movimento de sua língua e de seu lábio, e ao som que você faz, e logo a palavra vai soar vazia e eventualmente perder seu significado. Ao concentrar a atenção em seus dedos, um pianista pode temporariamente paralisar seu movimento. Nós podemos causar em nós mesmos perder de vista um padrão ou uma fisionomia ao examinar suas várias partes sob determinada amplitude<sup>52</sup> (POLANYI, 1966, p.18).

O mesmo ocorre com uma habilidade ou uma percepção de algo ou alguém. Do lado negativo, a consequência pode ser perder tal habilidade ou percepção. Músicos já vivenciaram, seja como professores ou como estudantes durante sua formação, a situação de observar alguém conseguir fazer parcialmente algo e após uma explicação se paralisar naquela ação, sem conseguir dar continuidade. Isso seria logicamente improvável, dado que a explicação teria a função de melhorar a ação. Do ponto de vista do conhecimento tácito, houve uma decomposição da habilidade por excesso de análise. Essa ocorrência pode se aprofundar em situações que o educador continua dando mais e mais explicação, de forma a ampliar cada vez mais cada particular envolvido na ação.

Isso também vale para assuntos complexos, no âmbito do discurso. Segundo Polanyi,

O dano feito pela especificação de particulares pode ser irremediável. Detalhamento meticuloso pode obscurecer sem volta um assunto como história, literatura ou filosofia. Falando de modo mais geral, a crença que, já que particulares são mais tangíveis, seu conhecimento oferece

52 “We can see now how an unbridled lucidity can destroy our understanding of complex matters. Scrutinize closely the particulars of a comprehensive entity and their meaning is effaced, our conception of the entity is destroyed. Such cases are well known. Repeat a word several times, attending carefully to the motion of your tongue and lips, and to the sound you make, and soon the word will sound hollow and eventually lose its meaning. By concentrating attention on his fingers, a pianist can temporarily paralyze his movement. We can make ourselves lose sight of a pattern or physiognomy by examining its several parts under sufficient magnification”.



uma concepção verdadeira das coisas é fundamentalmente equivocada<sup>53</sup> (1966, p.19).

Afirmações como essa vão no contrassenso de uma epistemologia da educação centrada na racionalidade. Também me remete às advertências proferidas por Edgar Morin à fragmentação do saber que não se preocupa em articular os particulares. Para ele, esta é uma das cegueiras do paradigma da simplicidade (2012a, p.266). Isso significa que para um educador, nem sempre “explicar”, “analisar”, “pormenorizar” seja o caminho, tanto em ações práticas como em lições teóricas. Como alternativa relacionada ao conhecimento tácito, sugiro o “fazer junto” no caso das ações, em que uma habilidade pode ser remodelada durante a própria ação; outra alternativa é a observação, em que o estudante observa aquilo que outra pessoa faz; ainda outra possibilidade é a articulação entre saberes, em que os assuntos não são apenas progressivamente desmembrados, mas também se recompõem ao longo do aprendizado. Essas três indicações partem do próximo item a ser discutido, a recomposição do conhecimento tácito.

A recomposição seria uma terceira etapa na relação com o conhecimento tácito. Primeiro, se formaria o conhecimento tácito de B em função de A. Segundo, esse conhecimento se decomporia por uma análise ou por uma explicação. Por fim, haveria a recomposição, em que o sujeito pudesse reconstruir de uma nova maneira a dimensão tácita sobre tal conhecimento. Polanyi explica isso retomando os exemplos de decomposição de uma palavra, de dedos do pianista e da fisionomia de uma pessoa.

De modo notório, a destruição pode se tornar positiva ao se interiorizar os particulares uma vez mais. A palavra proferida novamente no seu contexto apropriado, os dedos do pianista usados novamente com sua mente na sua música, as características de uma fisionomia e os detalhes de um padrão observados mais uma vez à distância: todos eles ganham vida e recuperam seu significado e suas relações abrangentes<sup>54</sup> (1966, p.18-19).

Note que a recomposição do tácito nos exemplos de Polanyi sempre incluem um contexto, uma situação em que essa dimensão pode ser recuperada. Novamente aqui um

53 “The damage done by the specification of particulars may be irremediable. Meticulous detailing may obscure beyond recall a subject like history, literature, or philosophy. Speaking more generally, the belief that, since particulars are more tangible, their knowledge offers a true conception of things is fundamentally mistaken”.

54 “Admittedly, the destruction can be made good by interiorizing the particulars once more. The word uttered again in its proper context, the pianist’s fingers used again with his mind on his music, the features of a physiognomy and the details of a pattern glanced at once more from a distance: they all come to life and recover their meaning and their comprehensive relationship”.

paralelo com o pensamento complexo é pertinente. Por um lado, a análise excessiva leva à fragmentação do saber, tão compartimentado em pequenas partes que se perde a noção do todo. Por outro, tal enfoque nas partes leva à descontextualização, separando a ação, a percepção ou a proposição de seu “significado”, como diria Polanyi.

Mas é importante notar que essa recuperação nunca traz de volta o significado original. Ela pode melhorar sobre ele. Estudos de movimento, os quais tendem a paralisar uma habilidade, irão melhorá-la quando seguidos de prática. [...]. Nesses casos, o detalhamento de particulares, o que por si mesmo destruiria o significado, serve como um guia para sua subsequente integração e assim estabelece um significado mais seguro e mais preciso dele<sup>55</sup> (1966, p.19).

Como já exposto anteriormente, um aspecto importante em termos pedagógicos é o cuidado por parte do educador em não agir em forma de decompor o conhecimento tácito do aluno sem propor uma recomposição do mesmo. Por exemplo, paralisar um movimento que tinha alguma fluência, sem recompô-lo, é desestruturar um aspecto funcional que estava em ação.

Outro termo importante dessa reflexão é aceitar que em todos os níveis e práticas haverá aspectos não explicáveis de como os estudantes agem e falam sobre música. Muitos desses aspectos são absorvidos do próprio comportamento do educador. Isso mostra como o conhecimento é marcadamente situado, no sentido de que a construção do tácito se dá continuamente em práticas específicas.

Durante essa seção, foquei mais no estudante como o sujeito do conhecimento e no educador como observador e estimulador desse conhecimento. Mas reconheço que o conhecimento tácito também deve, em outro momento, ser examinado colocando o educador como sujeito. Nesse sentido, preferi finalizar em aberto, deixando algumas questões que podem ser futuramente investigadas: podemos ensinar mais do que podemos dizer que podemos ensinar? Podemos ensinar o que não sabemos que sabemos? Podemos avaliar que o estudante sabe algo que ele não sabe dizer o que é?

55 “But it is important to note that this recovery never brings back the original meaning. It may improve on it. Motion studies, which tend to paralyze a skill, will improve it when followed by practice. [...] In these cases, the detailing of particulars, which by itself would destroy meaning, serves as a guide to their subsequent integration and thus establishes a more secure and more accurate meaning of them”.

## Conhecimento por contato

O conhecimento por contato é uma expressão atribuída na tradição filosófica a Bertrand Russell, que elaborou tal proposta em dois textos principais: *Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description* (1910-11) e *The Problems of Philosophy* (1912). Em sua definição mais geral, ele afirma que “eu tenho contato com um objeto quando eu tenho uma relação cognitiva direta com aquele objeto; por exemplo, quando eu estou diretamente ciente do objeto em si” (1951, p.152)<sup>56</sup>.

De acordo com uma definição mais contemporânea do conceito, “conhecimento por contato é uma forma única de conhecimento em que o sujeito tem acesso direto, não mediado e não inferencial ao que é conhecido<sup>57</sup>” (DEPOE, 2018, p.1).

Mais especificamente, Russell tentou elaborar quais tipos de objetos são objetos por contato e quais não. Para ele, o tipo de objeto mais obviamente apreendido por contato são os dados sensoriais. “Quando eu vejo uma cor ou escuto um barulho eu tenho contato direto com a cor ou com o barulho<sup>58</sup>” (1951, p.153). Outro objeto de contato para um sujeito seria si mesmo, sua própria mente, já que há um contato direto com a experiência de si. Assim, o filósofo afirma que sempre há um eu presente na relação por contato, de forma que “quando eu vejo o sol, geralmente acontece que eu estou ciente de eu mesmo estar vendo o sol, além de estar ciente do sol; e quando tenho desejo de comer, geralmente acontece de eu estar ciente do meu desejo de comer<sup>59</sup>” (1951, p.153).

Entre os objetos que não são conhecidos por contato, Russell menciona: “será observado que entre os objetos com os quais nós temos contato não estão incluídos objetos físicos (ao contrário de dados sensoriais), nem a mente de outras pessoas<sup>60</sup>” (1951, p.155). Para esses casos, Russell afirma que conhecemos por descrição, termo próximo ao de proposição, conforme exposto em seção anterior deste capítulo. A título de recapitulação, observe essa definição nas palavras de Russell:

56 “I say that I am acquainted with an object when I have a direct cognitive relation to that object, i.e. when I am directly aware of the object itself”.

57 “knowledge by acquaintance is a unique form of knowledge where the subject has direct, unmediated, and non-inferential access to what is known”.

58 “When I see a colour or hear a noise, I have direct acquaintance with the colour or the noise”.

59 “When I see the sun, it often happens that I am aware of my seeing the sun, in addition to being aware of the sun; and when I desire food, it often happens that I am aware of my desire for food”.

60 “It will be seen that among the objects with which we are acquainted are not included physical objects (as opposed to sense-data), nor other people's minds”.

Eu direi que um objeto é ‘conhecido por descrição’ quando nós sabemos que ‘algo é o caso’; por exemplo, quando nós sabemos que há um objeto, e não mais que isso, que possui determinada propriedade<sup>61</sup>. [...]

A proposição ‘algo é o caso’ significa que ‘a’ tem a propriedade de ‘ser o caso’, e nada mais tem<sup>62</sup> (1951, p.156).

A distinção sobre objetos que podem ser conhecidos por contato e os que não podem ser conhecidos por contato não deixou de ser fecunda até os dias de hoje. Hasan e Fumerton (2017) desenvolvem essa questão, verificando como outros comentadores de Russell assimilam e definem os objetos de conhecimento por contato:

Baseado nas possibilidades de erro sobre objetos físicos causados por ilusão, alucinação e sonhos, pareceu à maioria [dos filósofos] que nós podemos excluir [a ideia do] conhecimento por contato com objetos físicos, eventos futuros, outras mentes, e fatos que envolvem qualquer um desses como constituintes. [...]

Tradicionalmente, teóricos do contato tomaram os candidatos mais promissores a entidades com as quais se pode ter contato como sendo estados conscientes da mente (por exemplo, uma experiência de dor, uma sensação de vermelho) e suas propriedades (por exemplo, qualidade de dor, qualidade de vermelho). Russell e muitos outros teóricos do contato também se consideram ter contato com fatos, isto é, com alguma coisa tendo alguma propriedade – ao menos fatos mentais (por exemplo, meu ser em dor, meu desejo por comida, minha experiência de vermelho)<sup>63</sup> (2017, s/ n).

A discussão sobre o conhecimento por contato tem importância na área epistemológica por ser uma das propostas de um fundacionismo epistêmico. Dessa forma, todo conhecimento proposicional por descrição que um sujeito pode formular vem anteriormente de um conhecimento por contato. Essa é uma forma de justificação do

61 “I shall say that an object is 'known by description' when we know that it is 'the so-and-so', i.e. when we know that there is one object, and no more, having a certain property”.

62 “The proposition 'a is the so-and-so' means that a has the property so-and-so, and nothing else has”.

63 “Based on possibilities of error about physical objects from illusion, hallucination and dreams, it seemed to most that we could rule out acquaintance with physical objects, future events, other minds, and facts that involve any of these as constituents”.

“Traditionally, acquaintance theorists have taken the most promising candidates for entities with which we can be acquainted to be conscious states of mind (e.g., an experience of pain, a sensation of red) and their properties (e.g., painfulness, redness). Russell and many other acquaintance theorists also take themselves to be acquainted with *facts*, i.e., with something's having some property—at least mental facts (e.g., my being in pain, my desiring food, my experiencing red)”.

conhecimento. Esse conhecimento fundacional permitiria identificar objetos por contato sem a possibilidade de erro, fundamentado em bases infalíveis (BORCHATE, 2015, p.39).

Dessa forma, se estabelece um vínculo entre o conhecimento por contato e toda proposição descritiva, de forma que o conhecimento por contato é a base para a formulação de proposições verdadeiras: “O princípio epistemológico fundamental na análise de proposições que contém descrições é esse: *Toda proposição que nós podemos entender devem ser compostas totalmente* de constituintes com os quais nós temos contato<sup>64</sup>” (RUSSELL, 1951, p.159).

Note que nessa discussão específica ao campo da filosofia, não há referência alguma à música especificamente, nem à arte, nem à estética (RUSSELL, 1951; BORCHATE, 2015; HASAN e FUMERTON, 2017; DEPOE, 2018). Considero que isso se deve ao fato de que as discussões sobre o contato tratam principalmente sobre a existência e característica de um conhecimento fundacional que seria ponto de partida para o desenvolvimento de proposições. Isso também ocorre, ao meu ver, pelo fato de que a própria delimitação de quais objetos podem ser conhecidos por contato e quais não é um debate intenso até os dias de hoje, e adicionar objetos complexos como uma peça musical, uma experiência musical, ou um fazer musical, fugiria muito do escopo da discussão já estabelecida neste campo. Dessa forma, busco demonstrar ao longo desta seção como o conhecimento por contato não é um tipo de conhecimento musical. Para isso, comparo o conceito na tradição filosófica com sua interpretação em Swanwick, apontando os problemas de adotar tal conceito conforme sugerido por esse educador musical.

Na filosofia da educação musical, Keith Swanwick apresenta o conhecimento por contato como sendo “o núcleo absolutamente central envolvido em conhecer música<sup>65</sup>” (1994, p.17). Como exemplos de objeto de contato Swanwick informa: “o tipo de conhecimento que nós temos de uma entidade específica, algo como conhecer uma pessoa. Por exemplo, nós podemos dizer que nós conhecemos o quadro de Renoir, *O almoço dos barqueiros*, ou conhecemos um amigo em particular, um estudante ou uma

64 "The fundamental epistemological principle in the analysis of propositions containing descriptions is this: *Every proposition which we can understand must be composed wholly of constituents with which we are acquainted*"(p.159). Itálico do original.

65 "The absolutely central core involved in knowing music"

cidade<sup>66</sup>” (1994, p.17). Entre outros exemplos ele menciona conhecer por contato um lugar, uma sinfonia, uma canção (1994, p.17).

Em seu capítulo para o *Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (2012), intitulado *Understanding Music as the Philosophical Focus of Music Education*, Swanwick faz a seguinte associação do conhecimento por contato: “entre outras coisas, pensa-se que [esse termo] captura algo dos processos envolvidos não apenas no conhecimento interpessoal, mas quando nós nos engajamos com as artes e com a música<sup>67</sup>” (2012, p. 330). Como demonstrei, essa correlação não parte de Bertrand Russell, nem de alguns de seus comentadores. Os objetos conhecidos pelo conhecimento por contato nomeados por Swanwick, como uma pessoa, um quadro, uma localidade, uma peça musical, são todos de característica bastante complexa, ou seja, são objetos que podem ser decompostos e analisados em suas partes, mesmo só possuindo um significado quando entendidos como um todo coeso. Esses objetos não são tradicionalmente vinculados ao *acquaintance* de Russell, pois eles não proporcionam o aspecto fundacional que ele procura, a saber, o conhecimento de um objeto indubitável, de uma certeza imediata para o sujeito, de forma que ele pode com segurança formular proposições considerando aquela premissa por contato verdadeira. No meu entender, nenhum dos exemplos de Swanwick oferecem isso, pois ele considera objetos complexos demais para serem tomados como fundamento do conhecimento. Então de onde vem essa atribuição de objetos de contato e de tantas outras considerações a respeito desse termo?

Swanwick afirma que “muitos escritores em estética tem sublinhado conhecimento por contato como sendo absolutamente fundamental nas artes<sup>68</sup>”(1994, p.17). Em seguida, recorre ao filósofo britânico Louis Reid em uma citação sobre *dispositional knowledge*.

Meu *dispositional knowledge* de música não é meramente conhecimento genérico de fatos, conhecimento-que. É um concreto conhecimento-de, de indivíduos, e acrescentado em experiências novas, experiências ocorrentes. Não há outra maneira de adquirir *dispositional*

66 “the kind of knowledge we have of a specific entity, something like knowing a person. For instance, we could say that we know Renoir’s painting, *The Rowers Lunch*, or know a particular friend, a student or a city”.

67 “Among other things, it is thought to capture something of the processes involved not only in interpersonal knowing but when we engage with the arts and with music” (p.330).

68 “Many writers on aesthetics have stressed acquaintance knowledge as being absolutely fundamental in the arts”.

*knowledge* de música exceto por repetidas experiências ocorrentes dela [da música]<sup>69</sup> (SWANWICK, 1994, p.17-18; REID, 1986, p.46).

No capítulo para o *Handbook* de 2012, Swanwick reproduz a mesma citação acima, confirmando que os termos *por contato* e *dispositional* são intercambiáveis (SWANWICK, 2012, p.330). É um mistério como essa associação se tornou recorrente para Swanwick, pois tratam-se de conceitos diferentes, conforme exposto. Também não fica claro por que o autor escolheu o termo contato (*acquaitance*) ao invés de *dispositional*, já que ele se utiliza seguidamente da definição deste para explicar aquele.

Considerando que o conhecimento por contato apresenta uma série de particularidades que não se aplicam ao campo da música, passo agora a exposição mais detalhada do que seria esse conhecimento disposicional.

Na definição de Reid, há dois aspectos que parecem se destacar. O primeiro, é que esse conhecimento disposicional trata de objetos específicos, únicos, identificáveis em suas particularidades. A segunda, que para conhecer tais objetos é necessário um encontro recorrente com eles. Isso significa que o autor fez aqui uma delimitação do objeto em si (específico, único) e do ato de conhecer (repetidos encontros com o objeto).

Swanwick, no *Handbook*, comenta que um exemplo desse conhecimento (que ele chama por contato, mas que eu vou chamar daqui em diante por disposicional), ocorre quando “temos repetidas oportunidades de escutar a mesma performance musical” (2012, p.330), no sentido que essa performance começaria a ser escutada diferentemente ao longo do tempo. Aqui há uma correlação com a definição de Reid, no sentido de delimitação do objeto de conhecimento (uma performance musical) e da exposição a este objeto ao longo do tempo.

No livro de 1994, Swanwick desenvolveu um aparato mais aprofundado do que seria esse conhecimento disposicional, incluindo nele um “senso de expressividade” quando um estudante toca uma peça musical (ele toma como exemplo uma Sarabanda de Bach) (1994, p.18). Essa expressividade seria elaborada a partir da “percepção de que qualidades particulares do sentimento podem ser descobertas ao prestar atenção à música em si<sup>70</sup>” (1994, p.18). Este parágrafo transborda referências a um cânone interpretativo da música clássica, em que o intérprete tem liberdade de elaborar sua expressividade

69 “My dispositional knowledge of music is not merely general knowledge of fact, knowledge-that. It is concrete knowledge-of, of individuals, and added to in fresh experiences, occurent experiences. There is *no* way of acquiring dispositional knowledge of music except by repeated occurent experiences of it”.

70 “perception of what particular feeling qualities can be discovered by attending to the music itself”

dentro de condições restritas, sendo que se ele transpor esses limites, a peça perde seu caráter ou se torna uma coisa completamente outra (1994, p.18).

O segundo elemento que compõe para Swanwick o conhecimento disposicional é a estrutura. Aqui ele comenta sobre concatenação de frases musicais e articulação de uma linha melódica em uma peça polifônica. Por fim ele arremata,

Se essas características da performance também estivessem evidentes, então isso iria indicar que o instrumentista teria conhecimento por contato com essa obra em particular, conhecimento indo além tanto das habilidades necessárias do saber-como quanto mais profundamente na música do que a localização e projeção de sua caracterização expressiva<sup>71</sup> (1994, p.18-19).

Para Swanwick este conhecimento está “obviamente presente ou ausente no fazer musical” e o educador musical é capaz de identificar isso “ao ouvir atentamente” (1994, p.19).

Note que em relação a definição de Reid, aqui há uma explícita identificação do objeto de conhecimento (uma obra musical). Quanto a recorrência da experiência para obter esse conhecimento, basta recorrer à noção tradicional de aprendizado musical de uma peça de Bach, para que seja claro que aprender uma Sarabanda de Bach técnica, expressiva e estruturalmente requer uma dedicação recorrente ao longo de um tempo. Concluo então que Swanwick se ateu bem de perto à definição de Reid sobre conhecimento disposicional tanto neste exemplo da performance de uma peça de Bach quanto no exemplo anterior da escuta recorrente de uma peça.

Com o que foi exposto até aqui, emergem algumas questões que passo a me dedicar de forma a tentar desvendar esse emaranhado de conceitos. Elas são as seguintes:

- 1- Há alguma reminiscência do conhecimento por contato conforme estabelecido na tradição *russelliana* que permaneceu nas considerações de Swanwick?
- 2- Há alguma semelhança desse conhecimento disposicional com outros tipos de conhecimento já tratados neste capítulo?
- 3- De acordo com a descrição fornecida, há status de conhecimento que pode se atribuir a este conceito?

71 “If these features of the performance were also evident, then it would suggest that the player had acquaintance knowledge of this particular work, knowledge going beyond both the necessary skills of ‘knowing how’ and even further into the music than the location and projection of expressive characterization”.



Em relação à primeira questão, Swanwick recorre a ideia geral do conhecimento por contato como uma experiência direta com o objeto. Aqui está presente a ideia de que o sujeito está diretamente ciente do objeto em si. Essa correlação é apenas metafórica, pois o conhecimento por contato conforme a tradição *russelliana* não implica de forma alguma a repetição da experiência para se estabelecer o contato. Há também uma discussão filosófica sobre se apenas ter uma experiência direta com algo implica em conhecimento ou não. Conforme explica o filósofo John DePoe,

A explicação tradicional do conhecimento por contato é suscetível de ser mal-entendida ou confundida com meramente estar diretamente em contato com alguma coisa (nesse ponto, confira Russell, 1914, p.151). É importante notar que há uma diferença entre estar diretamente em contato com alguma coisa e ter conhecimento por contato que algo é o caso<sup>72</sup> (DEPOE, 2018, p.2).

Logo, nem o aspecto mais geral de estar em contato direto com algo pode ter status de conhecimento para os teóricos desse tema. Pois para se tornar conhecimento, há a necessidade de elaboração de uma crença sob condições determinadas (DEPOE, 2018, p.2). Em outras palavras, haveria a necessidade de emergir uma característica efetiva do objeto para o sujeito do conhecimento. É possível então, estar em contato direto com algo sem que essa característica emerja.

Ainda dentro dessa primeira questão, chamo atenção para o fato de que Swanwick utiliza o argumento fundacionista proposto por Russell. Para Russell, o conhecimento por contato era o fundamento primeiro de todo o conhecimento, inclusive do conhecimento proposicional ou descritivo (RUSSELL, 1951, p.159, citação completa no início dessa seção). Para Swanwick, “conhecimento por contato é aqui visto não como uma alternativa à racionalidade, mas como sua *base*, a origem de todos os poderes racionais<sup>73</sup>” (SWANWICK, 2012, p.336). Nesse sentido, Swanwick e Russell estão de acordo, apesar de não se referirem a mesma coisa quando nomeiam algo de conhecimento por contato. Assim, trata-se realmente de uma reminiscência, algo que Swanwick manteve mesmo após inúmeras mutações do conceito na sua adaptação para a realidade musical.

72 “The traditional account of knowledge by acquaintance is susceptible to being misunderstood or conflated with merely being directly acquainted with something (on this point see Russell 1914, p. 151). It is important to notice that there is a difference between being directly acquainted with something and having knowledge by acquaintance that something is the case”.

73 “Acquaintance knowing is here seen as an alternative to rationality but as its *basis*, the source of all rational powers”.

Ao meu ver, as diferenças entre conhecimento por contato em Russell e em Swanwick são muito mais explícitas do que suas semelhanças. Recapitulando, entre suas diferenças estão: primeiro, o objeto de conhecimento, que em Russell são dados sensórios e em Swanwick são pessoas e obras musicais; segundo, a duração do contato, que em Russell não se estendem no tempo (ouvir um ruído, ver uma cor), enquanto Swanwick requer inúmeros encontros com o objeto; terceiro, a função do conhecimento por contato, que para Russell está na origem de todo conhecimento por descrição, enquanto para Swanwick não há necessidade de esse conhecimento se tornar descritivo ou proposicional, já que seu objeto é a música; quarto, Russell tenta ao máximo delimitar as características do conhecimento por contato, enquanto Swanwick inclui outros tipos de conhecimento na sua definição de contato. Logo, há uma reminiscência metafórica, mas o que se destaca são as nítidas diferenças, de forma que essa ampliação dos objetos por contato não pertence a sua discussão e importância filosófica específica. A abordagem do conceito e referencial russeliano está equivocada no seu uso argumentativo. Swanwick utiliza sem rigor um conceito filosófico e transforma-o em metáfora, dando uma falsa impressão de embasamento teórico ao leitor.

Dessa forma iniciei a segunda questão, sobre a semelhança entre o conhecimento disposicional (por contato) e outros tipos de conhecimento expostos nessa pesquisa. Como já deixei claro que não há possibilidade de continuar nomeando o conceito de Swanwick por conhecimento por contato (exceto quando o citei diretamente), permaneci me referindo ao tal conceito como disposicional.

Swanwick faz duas aglutinações diferentes em torno do conhecimento disposicional. A primeira é atribuir ao conceito disposicional uma semelhança com o conhecimento tácito e com o conhecimento intuitivo. Ele faz isso nas duas publicações analisadas (1994, 2012). Cito: “a maioria do conhecimento por contato é realmente provável de ser tácita, não-analisada, não-articulada<sup>74</sup>” (1994, p.17). Em outro momento ele cita Michel Polanyi, o autor da expressão conhecimento tácito (1994, p.16, p.18). Basicamente a mesma frase é repetida em seu capítulo em 2012: “conhecimento por contato é frequentemente provável de ser tácito, não-analisado, não-articulado<sup>75</sup>” (2012, p.330).

74 “Most acquaintance knowing is indeed likely to be tacit, unanalysed, unarticulated”

75 “acquaintance knowing is often likely to be tacit, unanalyzed, unarticulated”

A principal diferença entre o conhecimento tácito e o conhecimento disposicional de Swanwick é que para Ponalyi o conhecimento tácito não é restrito ao conhecimento de objetos específicos, como *essa* pessoa, *essa* peça musical. Na verdade, para ele, se conhece um primeiro elemento por meio da atenção em um segundo elemento, sendo que não é possível em uma primeira instância nomear este primeiro elemento ou explica-lo.

Quanto ao conhecimento intuitivo, Swanwick por vezes intercala os termos, “conhecimento intuitivo ou por contato é...” (2012, p.336). Também é conhecido desse autor o eixo intuição-análise, adaptado de sua leitura particular da filosofia de Croce, rerepresentado no livro de 1994. Quanto a isso ele afirma “conhecimento intuitivo, pessoal ou por contato encontram-se no cerne da experiência musical<sup>76</sup>” (1994, p.26). Novamente aqui esses termos são sinônimos para ele. A intuição conforme definida por Croce resulta no conhecimento-de, conhecimento de objetos individuais e concretos. “Intuições são: esse rio, esse lago, esse riacho, essa chuva, esse copo de água<sup>77</sup>” (CROCE *apud* SWANWICK, 1994, p.27). Porém a intuição conforme expus em seção anterior não necessariamente se refere a objetos específicos, podendo ser uma intuição lógica, nem tampouco é circunscrita à experiência repetida com um objeto. A intuição em Croce tampouco se assemelha ao conhecimento por contato em Russell.

Uma outra atribuição ao conhecimento disposicional em Swanwick é a seguinte:

Conhecimento por contato é primordial, pois não há outra maneira de acessar a música, e é complexo, contendo várias camadas. Essas eu categorizo como materiais (saber-como), expressão e forma (saber-isso) e valor (saber o que é o quê). Desses, é a valoração que caracteriza os mais profundos níveis de experiência musical (1994, p.25)<sup>78</sup>.

Considero em minha análise que há neste trecho a adição de mais um aspecto de emaranhado conceitual. Pois Swanwick havia afirmado anteriormente o saber-como (conhecimento procedimental) e o saber o que é o quê (conhecimento valorativo) como sendo coisas distintas do conhecimento disposicional. Assim, três conceitos distintos se tornam um conceito com várias camadas. Creio que após ter percorrido todo esse trajeto na busca do entendimento do conceito de conhecimento disposicional, essa aglutinação é a coroação de um conceito confuso. Pois não só o conhecimento disposicional significa

76 “Intuitive, personal or acquaintance knowledge lies at the heart of musical experience”.

77 “Intuitions are: this river, this lake, this brook, this rain, this glass of water”.

78 “Acquaintance knowledge is prime, for there is no other way of accessing music, and it is complex, having several layers. These I categorise as materials (knowing how), expression and form (knowing this) and value (knowing what’s what). Of these it is valuing that characterizes the deepest levels of musical experience”

saber-isso, a expressão e forma da música, como significa a conjunção dos saberes musicais. Assim, tal conceito passaria a designar tanto um particular como um geral ao mesmo tempo, algo reprovável do ponto de vista lógico.

Isso me levou a última indagação para esta seção: de acordo com a descrição fornecida, há status de conhecimento que pode se atribuir a este conceito?

Por conta de o conceito significar tantas coisas diferentes, atribuídas a diversos autores diferentes, certamente há algo que poderia se sobressair como um tipo de conhecimento. Porém, o que seria isso? Na minha interpretação, o conhecimento disposicional conforme proposto por Swanwick trata de conhecer um objeto concreto, único e específico, por meio de repetidos encontros com esse objeto. No caso da música, as características efetivas desse objeto seriam reconhecidas por meio da expressão e forma. O resultado não necessita de análise, articulação ou proposição para ser válido.

Porém, dizer que se conhece algo por repetidos encontros (ou ocorrências) não é exatamente uma descrição de *como* isso acontece. Por exemplo, eu posso conhecer algo proposicionalmente e por conta de inúmeras ocorrências. Basta que eu pense sobre um assunto inúmeras vezes. Outro exemplo, eu posso conhecer algo procedimentalmente e por conta de inúmeras ocorrências. Ainda, posso conhecer algo intuitivamente por conta de inúmeras ocorrências. Note que o fato de haver inúmeras ocorrências não muda a maneira como conheci esses objetos do meu exemplo e sim a profundidade com que eu passo a conhecer esse mesmo objeto. Talvez esse seja um dos pontos em que eu concorde com Swanwick: conhecer algo por meio da retomada de um encontro direto com o objeto proporciona profundidade no conhecimento deste objeto. Mas há também uma discordância: isso não caracteriza um tipo de conhecimento, senão um modo de utilizar os diversos tipos de conhecimento.

Desejar pela unicidade de um objeto e por repetidos encontros com esse objeto não caracteriza *como* estou conhecendo, nem uma particularidade dessa forma de conhecer, senão um método para o ensino de música que seja baseado em objetos e com encontros recorrentes com esses objetos. Assim, o conhecimento disposicional não se trata de um tipo de conhecimento propriamente. Quanto ao conhecimento por contato, de tradição *russelliana*, o objeto desse conhecimento não é a música, e assim sendo, ele não é um tipo conhecimento musical. Pode ser considerado como um tipo de conhecimento, mas não musical.

## **Subtipos procedimentais**

Dentre os tipos apresentados por Elliott e Silverman (2015), considere que três deles não se tratam de tipos de conhecimento em si, mas sim de subtipos de conhecimento procedimental. São eles: experiencial, supervisorio e situado.

### **Conhecimento experiencial**

O conhecimento experiencial é definido por Bereiter e Scardamalia como “a experiência ou o senso comum prático desenvolvido por pessoas que sabem como fazer coisas em domínios específicos da práxis” (BEREITER E SCARDAMALIA *apud* ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.220). Em outras palavras, é a experiência acumulada por uma pessoa ao longo de um período de dedicação à música. O termo se refere a uma das acepções da palavra experiência no jargão filosófico, a saber, “a participação pessoal em situações repetíveis” (ABBAGNANO, 2007, p.471).

Para Elliott e Silverman, há três aspectos desse tipo de conhecimento: primeiro, “a habilidade para refletir criticamente em ação”; segundo, “saber como e quando fazer juízos musicais”; e terceiro, fazer tais julgamentos a partir dos contextos musicais (2015, p.220). Conforme comentei anteriormente, tomar decisões durante uma ação faz parte do gerenciamento das expectativas sobre aquela ação. Isso é parte constituinte do conhecimento procedimental. O mesmo vale para o refinamento da tomada de decisão, como enunciado no segundo aspecto do conhecimento experiencial. Tomar decisões a partir do contexto é o que chamei de contingência do conhecimento procedimental. Logo, esses três aspectos são típicos do conhecimento procedimental e é possível mesmo afirmar que estão presentes em todo saber fazer.

O que diferencia uma pessoa experiente musicalmente de uma iniciante é a qualidade, o repertório e a referencialidade de suas tomadas de decisão durante o conhecimento procedimental. Mas isso não constitui um tipo diferente de conhecimento, senão um aprofundamento do mesmo tipo de conhecimento.

### **Conhecimento supervisorio**

O conhecimento supervisorio para Elliott e Silverman trata da habilidade de uma pessoa conduzir e regular seu entendimento musical enquanto em ação e a longo prazo de seu desenvolvimento (2015, p.227). Monitorar seu entendimento durante uma ação musical significa tomar decisões baseadas no contexto e no tipo de prática musical em que se está inserido. Sobretudo é algo que ocorre “em ação”, ou seja, durante o ato do conhecimento procedimental. Nesse sentido, é algo típico do conhecimento procedimental, conforme refleti anteriormente, sobre expectativa e contingência nas ações musicais.

Já direcionar o próprio desenvolvimento musical a longo prazo parece fazer ainda menos sentido de ser um tipo de conhecimento musical. Esse direcionamento pode ser feito articulando os conhecimentos proposicionais, intuitivos, tácito e procedimental, mas carece de uma característica própria que lhe daria status de conhecimento. Planejar e conhecer a longo prazo caracteriza uma intensidade, um modo de encarar o próprio desenvolvimento pessoal e musical, não um tipo de conhecimento particular.

### **Conhecimento situado**

O conhecimento situado é definido por Bereiter como aquele desenvolvido “nas relações entre pessoas engajadas em uma atividade, as ferramentas que elas usam e as condições materiais do ambiente no qual a atividade tem lugar<sup>79</sup>” (BEREITER *apud* ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.222). Considero que essa colocação faz mais sentido quando atribuída ao conhecimento em geral do que se destacando-a como um tipo específico. Concordo com os autores quando eles afirmam que “todo pensar e saber é situado (ou dependente do contexto)” (2015, p.222). Por isso avalio esse tipo como uma dimensão do conhecimento musical, pois diz respeito aos mais diversos tipos de conhecimento mesmo sem se enquadrar nos parâmetros de um tipo específico.

No meu entendimento, os conhecimentos experiencial, supervisorio e situado são uma maneira de Elliott e Silverman ultrapassarem o senso comum da educação musical de que o conhecimento procedimental é algo mecânico, uma habilidade puramente corporal, desengajada das potencialidades dos indivíduos; um executar as ordens de uma figura de autoridade, como o professor. Relembro que ao descrever o saber-como

79 “in the relationships among the people engaged in na activity, the tools they use, and the material conditions of the environment in which the activity takes place”.

Swanwick acaba adotando uma postura mecanicista a respeito desse conceito, quando se refere a ela como um controle manipulativo (SWANWICK, 1994, p.17).

Por outro lado, atribuir a denominação de conhecimento para algo que não é em si um tipo de conhecimento contribui para deixar o próprio conceito de conhecimento procedimental confuso. Afinal, seria o procedimental algo que abarca diversos aspectos do ser, de tomadas de decisões criativas e expressivas a ajustes durante a própria ação ou apenas executar mecanicamente algo preestabelecido? Creio ter deixado claro minha opção pela primeira alternativa, tomando o termo conhecimento procedimental em suas muitas formas de manifestação.

## **Não tipos**

Durante a revisão bibliográfica em Elliott e Silverman (2015) e em Swanwick (1994) ocorreram algumas tipificações que considerei não se tratarem propriamente de conhecimento. São os tipos valorativo, avaliativo e ético. Por partirem de um posicionamento filosófico com foco no conhecimento, os autores analisados buscaram adicionar tudo o que consideravam pertinente em termos pedagógicos e musicais na alçada do conhecimento. O motivo para isso, em minha consideração, é que a preocupação principal de cada um era fornecer um modelo filosófico educacional a partir do conhecimento musical. Acontece que o conhecimento não abarca em si todas as dimensões da educação musical, apesar de sua importância e de sua possibilidade de articulação das diversas dimensões da experiência. Assim, considero importante distinguir as suas afirmações que são sim relevantes para o contexto da educação musical, da vinculação dessas afirmações da alçada do conhecimento. Ressalto que os conceitos em si, conforme apresentados pelos autores têm profunda importância na maioria dos contextos de educação musical, porém os classifiquei como não tipos por faltar a eles a característica específica de ser um conhecimento. Creio ser possível contornar essa questão terminológica ao incorporar essas reflexões dos autores sobre educação musical quando pertinente, enquanto as distingo de um modelo sobre conhecer. Afinal, investigar sobre o conhecimento musical não significa reunir tudo o que é importante e relevante para o campo da educação musical. É justamente essa avaliação que faço do uso desses termos em um campo, ao meu ver, inadequado. Ao buscar abarcar uma enorme quantidade de fenômenos sob a denominação conhecimento (entendimento), Swanwick,

Elliott e Silverman conseguiram sistematizar, cada um a seu modo, um modelo para a educação musical, por outro lado, esvaziaram o termo conhecimento, retirando sua especificidade.

### **Conhecimento valorativo**

Swanwick apresenta o termo conhecimento valorativo como o julgamento pessoal a um estímulo musical. Ou como já exposto no começo deste capítulo, como a resposta valorativa e emocional de uma pessoa à experiência musical. Em linguagem coloquial, é o típico “gostei”, “não gostei”, “amei” ou “tanto faz” que uma pessoa pode atribuir a uma experiência que teve. Ele coloca esse termo pensando "em uma valoração experiencial ou direta, quando nós como indivíduos achamos qualidade em um encontro" (1994, p.20).

No meu entender, a definição de Swanwick trata mais de uma dimensão valorativa da experiência musical do que um tipo de conhecimento. Isso significa que a valoração nos revela mais sobre o sujeito do que sobre o objeto em si.

Ao condensar uma experiência valorativa a uma proposição, é possível sempre retirar o componente valorativo e conferir que a proposição permanece a mesma. Por exemplo, é possível explicar porque alguma coisa é ruim, mas a mesma asserção continua com validade em sua forma neutra:

Ex1. Samba é ruim porque tem muita percussão.

Ex1. Samba tem muita percussão.

Ex.2 Samba é bom porque faz a gente dançar.

Ex.2 Samba faz as pessoas dançarem (ou: samba é uma música para se dançar).

Então, mais do que aferir uma característica do objeto, a valoração atribui um juízo qualitativo a ele por meio da proposição. Uma avaliação subjetiva positiva ou negativa pouco ou quase nada diz sobre o objeto em si, pois diz mais sobre a pessoa que faz a valoração. Ao afirmar gostos, o sujeito também afirma sua identidade e seu pertencimento a determinados grupos sociais que o representam. Ressalto que o questionamento que faço não está em relação a uma valoração de uma experiência musical qualquer, e sim na atribuição da valoração como uma característica efetiva do objeto de conhecimento.



Pode ocorrer também de a valoração ser verdadeira quanto à subjetividade de quem a profere, porém falsa a respeito do objeto:

Ex. Música popular é tudo igual.

Essa afirmação é falsa em seu conteúdo, mas demonstra uma valoração subjetiva de quem não gosta de música popular. No caso, tal valoração não apresenta um caráter cognitivo, pois não afirma uma característica efetiva do objeto.

### **Conhecimento avaliativo**

Para Elliott e Silverman, o “pensar e saber avaliativo é a habilidade de superar desafios ao encará-los como possibilidades ao invés de obstáculos<sup>80</sup>” (2015, p.225). Os autores associam o conhecimento avaliativo com uma postura criativa da pessoa, “a essência de ser um indivíduo criativo é familiar à inteligência avaliativa<sup>81</sup>” (Idem, p.225).

Ao meu entender, essa descrição não se refere a um tipo de conhecimento, mas antes a um tipo de criatividade. Avaliar criativamente uma situação é um estado mental para resolver um “problema” criativamente. Tampouco a avaliação criativa é uma “previsão verificável”, pois aqui não há garantia alguma que tal tentativa resultará em algo previsível.

Uma disposição mental para conhecer não é o mesmo que um tipo de conhecer. Com essa disposição, o sujeito se induz a um estado mental que enxerga um objeto problemático como um objeto potencial. O sujeito altera o modo como ele mesmo vê o objeto. Trata-se quase de uma metodologia.

Assim como no item anterior sobre conhecimento valorativo, apenas o sujeito é alterado, portanto não há uma típica relação sujeito-objeto. No conhecimento valorativo o sujeito se altera a partir da valoração do objeto. No conhecimento avaliativo ele se altera ao se preparar para se relacionar com o objeto. É possível argumentar que em ambos o caso, a experiência com o objeto é diferenciada qualitativamente. Mas o tipo de conhecimento que está sendo mobilizado continua pertencendo a uma das categorias postuladas anteriormente, proposicional, procedimental, intuitivo ou tácito.

80 “Appreciative thinking and knowing is the ability to overcome challenges by viewing them as possibilities rather than obstacles”.

81 “The essence of being a creative individual is akin to appreciative intelligence”.

## Conhecimento ético

Em *Music Matters 2nd edition*, o pensar e saber ético trata da “disposição de quem faz música para usar suas habilidades para o “bem”” (2015, p.225). Em seguida, os autores ilustram dilemas éticos no campo da música e da educação musical. Como guia para uma conduta ética os autores levantam questões tais como se uma composição “é apropriada para estudantes interpretarem ou escutarem nesse ponto de seu desenvolvimento de suas habilidades musicais e de escuta<sup>82?</sup>” (2015, p.227). Os autores argumentam que não basta um produto musical ter qualidades intrinsecamente musicais. Em uma situação educacional, as considerações éticas assim como balancear o nível do produto musical com o nível dos estudantes devem também ser consideradas (Idem, 226-227).

Novamente, não se trata aqui de um tipo de conhecimento. Mesmo a ética sendo um dos pilares da educação, ela não tem uma função cognitiva independente.

No livro *Teoria do conhecimento*, Hessen (2012) aborda o tema da ética sob a perspectiva da epistemologia. Ao analisar a história da filosofia ocidental, ele avalia que houve autores que defendiam que a ética era um conteúdo proposicional, enquanto outros defendiam que uma postura ética tinha essência intuitiva. Nesse debate, Hessen toma a seguinte posição:

E mesmo admitindo que pudéssemos provar, ao menos até certo ponto, o valor moral de determinados tipos de comportamento (como, p. ex., a justiça, a moderação, a pureza) mediante uma consideração racional da essência e das finalidades do homem, deveríamos admitir, por outro lado, que o conteúdo interno, a verdadeira qualidade valorativa de disposições de espírito como a justiça, a moderação e a pureza só podem ser imediatamente vivenciadas, só podem ser intuídas (HESSEN, 2012, p.115).

O filósofo inicia esse pensamento considerando se a racionalidade por meio do conhecimento proposicional seria capaz de transformar uma pessoa em alguém ético, capaz da justiça, da moderação e da pureza. Porém, ele conclui que o comportamento ético só pode surgir de forma intuitiva, imediata para o sujeito. Aqui aparece um dilema muito pertinente à educação que é: uma educação de qualidade instiga o comportamento ético nos estudantes? Caso sim, a ética é apreendida de forma racional ou intuitiva?

82 “Is Ellington’s composition appropriate for students to perform or listen for at this point in the development of their musicianship and listenership?”.

Essa segunda pergunta é pertinente ao campo da teoria do conhecimento, não enquanto tipificação de um conhecimento, mas tendo a ética como um objeto desejável do conhecimento.

Retornando a Elliott e Silverman e seu conhecimento ético, concluo que não há precedente filosófico em se considerar a ética como um tipo de conhecimento, tampouco os autores propõem argumentos nesse sentido.

A respeito do que denominei não tipos de conhecimento musical, considero que um equívoco principal estaria por trás das tipificações do valorativo, avaliativo e ético. Se por um lado esses elementos aparecem em quase todo contexto educacional e devem ser conscientemente refletidos e cuidadosamente mediados pelo educador, por outro lado, há uma inadvertida confusão entre os aspectos gnosiológicos e os axiológicos da filosofia. Conforme já mencionei, a gnosiologia se preocupa com as questões concernentes ao conhecimento, tais como sua possibilidade, origem, tipificação e critérios. Já a axiologia se preocupa com a questão dos valores, e compreende os ramos da ética e da estética.

O preocupante em atribuir valores axiológicos como gnosiológicos é o estabelecimento de uma tirania educacional, centrada na figura de uma autoridade que detém a posse dos valores a serem buscados por seus alunos. Assim, os estudantes não só teriam a tarefa de conhecer, mas de aprender a valorar de maneira pré-determinada. Isso pode implicar em práticas desastrosas para a educação.

Voltando para Swanwick, Elliott e Silverman, considero que o equívoco principal na elaboração de suas tipologias foi o de reduzir todo o leque educacional em uma perspectiva cognitivista. Dessa forma se empreendeu a assimilação da ética e da estética pela teoria do conhecimento, pois os autores estariam oferecendo uma visão em que o conhecimento musical abarca toda experiência musical e de educação musical. De fato, ao elaborar um currículo do ensino musical a partir da filosofia praxial, os autores de *Music Matters* adicionam sua tipologia como um dos principais passos para o planejamento do educador (2015, p.412-432). No sentido de planejamento, é positivo que a ética e a postura mental criativa sejam consideradas, mas elas são colocadas de forma inapropriada ao assumirem status de conhecimento.

## **Modelo proposto dos tipos de conhecimento musical**

A tipificação do conhecimento musical decorre de uma reflexão indutiva, partindo da própria música em suas múltiplas manifestações. Nesse sentido, é possível argumentar que o problema dos tipos de conhecimento musical é em certa medida autorreferente, pois diz respeito a um diálogo da música consigo mesma. Além do caráter indutivo e da reflexão recursiva, outras tantas considerações podem ser traçadas neste trajeto filosófico.

Dessa forma, argumentei que os tipos de conhecimento têm sido apresentados de modo demasiadamente resumidos nos livros de filosofia da educação musical, sugerindo um tratamento mais em torno de propostas para educação musical do que uma prática filosófica em torno do conhecimento musical.

Tamanha concisão gerou pensamentos um tanto afastados de seus referenciais, como analisei em Swanwick. Já em Elliott e Silverman, é exposto uma proposta diretiva, com pouco espaço para argumentações em favor do modelo proposto.

A consequência principal deste tipo de abordagem nas obras revisadas é que muitos tipos de conhecimento não se tratam de conhecimento propriamente. Ao se afastar do problema filosófico específico e buscar apenas propostas, os autores perdem em rigor e o recorte da temática fica confuso. Isso é especialmente evidente na minha argumentação sobre os não-tipos, ou seja, sobre tipos de conhecimento teorizados que não apresentam característica de conhecimento. Neste sentido que a trajetória empreendida no Capítulo 2 estabelece parâmetros e auxilia no processo de argumentação empreendido neste capítulo.

Após analisar cada um dos tipos de conhecimento propostos por Reimer, Swanwick e Elliot e Silverman, e de consultar importantes autores da filosofia como Hessen, Russell, Polanyi, Vieira e Vita, cheguei a um modelo sobre os tipos de conhecimento musical.

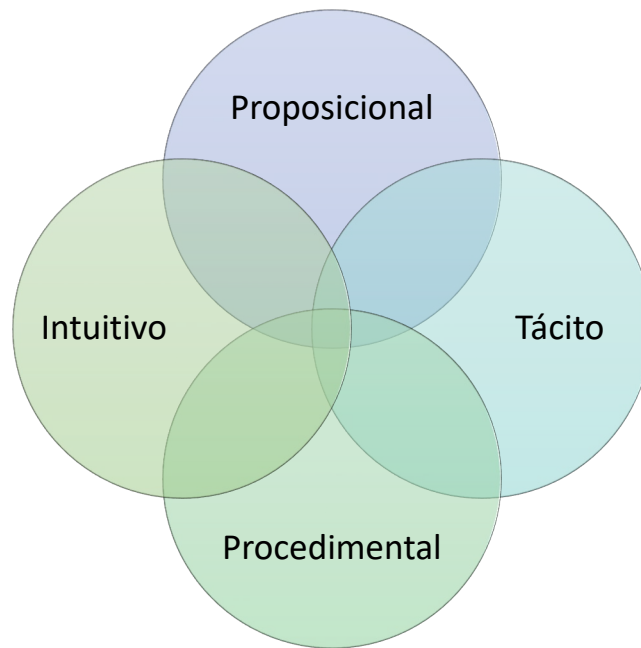


Figura 1: Modelo dos tipos de conhecimento musical.

Entre os tipos de conhecimento que se enquadram em uma relação específica entre sujeito e objeto, do qual emergem uma característica efetiva do objeto; compostos por capacidade, ato e resultado; e referentes à música, estão os conhecimentos proposicional, procedimental, intuitivo e tácito.

Logo, o conhecimento musical é a articulação complexa de aspectos proposicionais, procedimentais, intuitivos e tácitos. É importante sublinhar que estes tipos de conhecimento são tecidos conjuntamente na experiência e aprendizagem musicais.

O conhecimento proposicional é a formulação discursiva sobre um objeto. No caso da música, pode compreender asserções sobre qualquer manifestação musical, uma peça, um compositor, um estilo, um período histórico, um jogo, uma improvisação, etc.

O conhecimento proposicional pode ser dividido em direto e indireto. O conhecimento proposicional direto seria aquele que se adquire a partir de uma experiência musical concreta, que depois é transformada em proposição. O conhecimento proposicional indireto é aquele que se adquire a partir de um testemunho ou por meio de fontes escritas.

É importante reconhecer que uma experiência significativa em educação musical costuma contemplar o conhecimento proposicional a partir de uma experiência musical concreta. Por outro lado, como argumentei, há proposições que não podem ser formuladas diretamente da experiência, sendo necessário um conhecimento indireto.

O próximo tipo, o conhecimento procedimental, é o saber-fazer. Ele se manifesta em uma concatenação de ações. Como a ação musical está explicitamente ligada à percepção dessa ação, argumento que conhecer música é uma ação-percepção. Está tipicamente associado a tocar, cantar, improvisar, criar, escutar, compor, jogar, etc.

Considerando que o produto é a delimitação temporal do processo, o conhecimento procedimental ocorre ao mesmo tempo durante a ação e depois da ação.

A análise do conhecimento durante a ação consiste em dois elementos principais: a expectativa e contingência. A expectativa é o fluxo avaliativo que ocorre durante a ação. A contingência é a singularidade do momento da ação. Esses dois aspectos permitem observar e compreender a música enquanto ação, e são particularmente relevantes na avaliação da aprendizagem musical.

Um outro aspecto é o entendimento da escuta como saber-fazer não externalizado. Exemplos foram fornecidos quanto a modos de buscar observar essa ação-percepção. Sugeri que a própria ação musical é um momento adequado de observação da qualidade da escuta, pois a percepção também regula a ação, no concernente à expectativa.

O tipo de conhecimento intuitivo se manifesta por um súbito entendimento sobre um objeto. Ele ocorre de modo imediato, daí a percepção para o sujeito que conhece de uma experiência de algo súbito. É um *insight*, um gatilho para ação musical, um estalo da percepção, um sentimento súbito que altera o curso da ação. Seguindo a revisão bibliográfica empreendida, busquei compreender a intuição racional, emocional e volitiva.

A intuição racional consiste em apreender de imediato algo que não foi possível de ser trabalhado mediatamente em termos de proposições encadeadas, como uma repentina solução para uma dificuldade musical já conhecida.

A intuição emocional é a apreensão imediata de algo no campo dos valores, seja uma verdade ética, religiosa ou de valor estético. Um exemplo é o sujeito alterar repentinamente uma ação musical guiado por um juízo de valor ético ou estético.

A intuição volitiva consiste em o fenômeno indicar ao sujeito uma alteração no seu trajeto cognitivo, como por exemplo, surpreender-se com sua própria ação, expandindo sua capacidade para além do que achava possível.

O conhecimento tácito se compõe por conhecer algo em função de outra coisa. Ele se manifesta como um saber silencioso, incomunicável. Isso ocorre porque ele pode fazer parte de um aspecto não-consciente de uma ação, ou mesmo de um aspecto automatizado de uma ação.

É possível a decomposição do conhecimento tácito, que ocorre quando o sujeito paralisa sua ação ou entendimento de algo por excesso de análise. De outro modo, é possível recompor o conhecimento tácito, reconstruindo o mesmo conhecimento de uma nova maneira ampliada. Isso lembra o cuidado por parte do educador musical em não decompor o conhecimento tácito do estudante sem propor uma recomposição do mesmo em uma nova dimensão.

De forma ilustrativa, apresento o modelo dos quatro tipos de conhecimento com esses novos elementos mencionados.

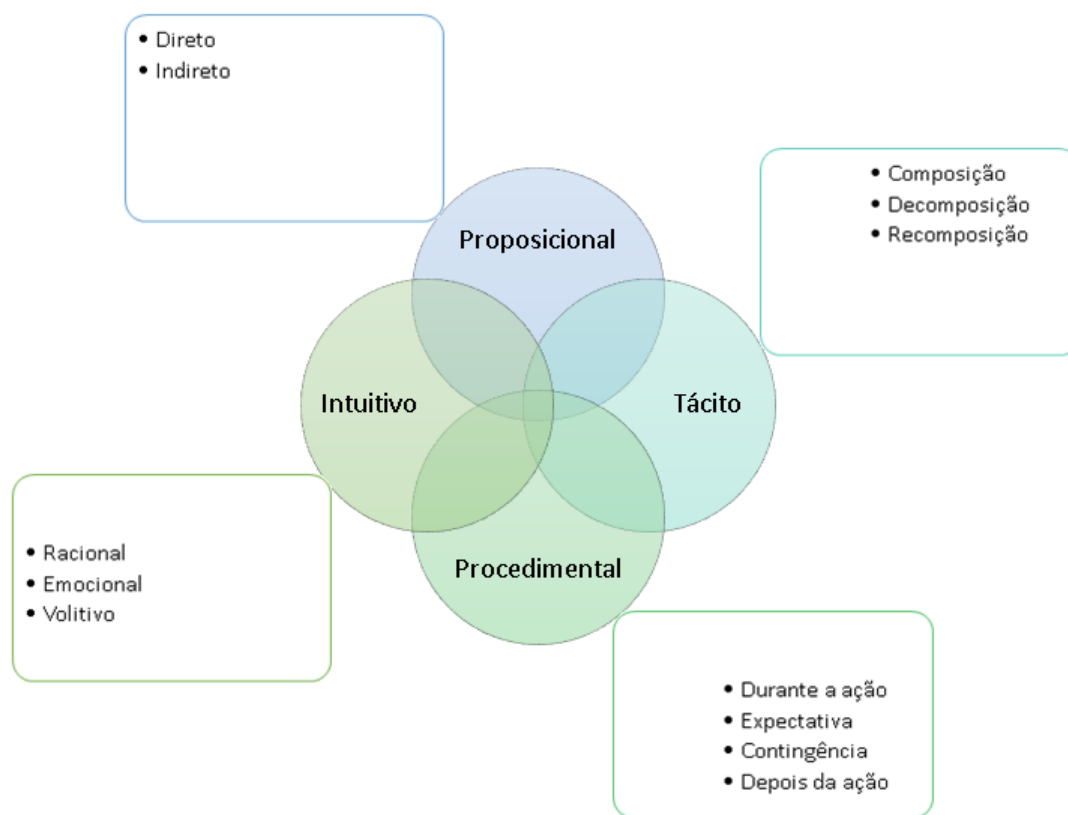


Figura 2: Modelo expandido dos tipos de conhecimento musical.

Quando se pensa o conhecimento musical, o conhecimento por contato não está incluso, por não ter como objeto do conhecimento a música.

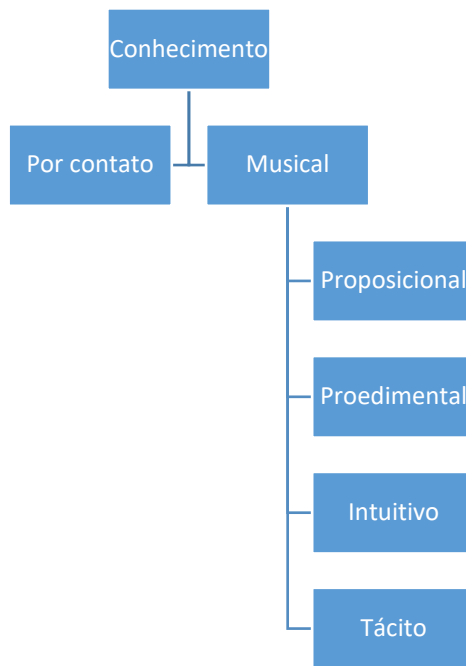


Figura 3: Tipos de conhecimento.

Os tipos experiencial, supervisorio e situado são subtipos do conhecimento procedimental e fazem mais sentido serem considerados sob essa terminologia.

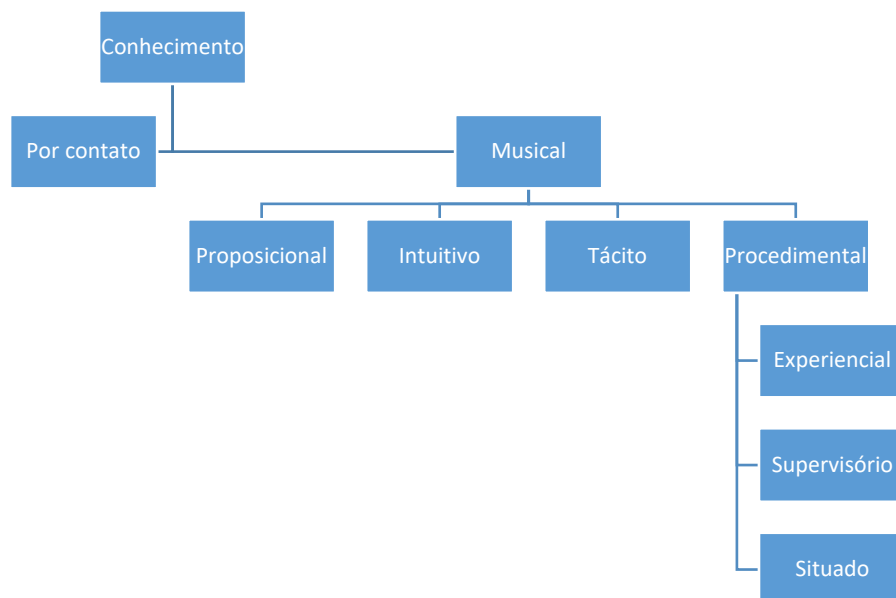


Figura 4: Tipos e subtipos de conhecimento.

Os tipos valorativo, avaliativo e ético não podem ser denominados por conhecimento, por se tratarem de juízos de valor típico do campo filosófico da axiologia, a qual compreende a ética e a estética.



Em relação à essa articulação complexa dos tipos de conhecimento musical, considere suas dimensões dialógicas, recursivas e hologrâmicas. A dialógica foi dividida em aspectos complementares, concorrentes e antagônicos.

Os tipos de conhecimento musical se complementam ao permitirem em sua conjunção que um sujeito conheça música. Não ocorre ao sujeito conhecer apenas por um tipo de conhecimento, pois eles são irreduzíveis na formação do entendimento musical. Sendo assim, são necessários em conjunção. A irreduzibilidade de um fenômeno e a articulação entre partes de um todo são típicos do pensamento complexo.

Esses tipos também podem atuar de forma concorrente, ou seja, ocorrendo em instâncias diferentes que chegam a um mesmo ponto. Por exemplo, uma pessoa pode aprender proposições sobre um estilo musical e em separado vivenciar esse estilo musical. Apesar de didaticamente ser comum a defesa desses dois elementos sendo aprendidos conectados, uma divisão disciplinar no aprendizado de música implica nessa concorrência, como observável na divisão disciplinar em muitas instituições de ensino de música. O risco no aprendizado disciplinar deste tipo está em eventualmente o estudante não fazer essa conexão por conta própria, resultando em um aprendizado fragmentado. Essa é uma das principais críticas educacionais de Edgar Morin, que considera que em geral não ocorrem essas articulações entre as diversas disciplinas.

Não menos importante está o aspecto antagônico dos tipos de conhecimento. Como já foi apresentado, o conhecimento tácito sempre corre o risco de ser decomposto por excesso de análise, ou seja, por demasiadas proposições. O conhecimento intuitivo pode ser rebaixado em função de resultados mais previsíveis de uma habilidade em ação. Os conhecimentos proposicional e procedimental disputam um status hegemônico de saber musical nas mais diversas áreas da música, como nas práticas interpretativas, composição e educação musical. Essas diversas formas de antagonismo geram movimento ao aprendizado musical e a contínua construção e reflexão sobre a própria música. Considerar o todo musical de maneira apenas ordenada e estanque é ignorar a fluidez do próprio movimento musical.

A dimensão recursiva dos tipos de conhecimento implica que cada tipo tanto gera e é gerado pelos demais. Uma proposição pode gerar uma prática que gera uma proposição. Uma prática de alto teor tácito gera uma intuição que gera uma reflexão que incide sobre a prática. Gerar essas construções fraseológicas me remeteram naturalmente ao estilo de escrita de Morin. Importante ressaltar que não há um padrão linear ao qual se deve recorrer para se construir o conhecimento musical, por exemplo, primeiro uma

proposição, em seguida um procedimento em função de algo tácito para se finalizar com uma intuição. Esses elementos geram a si mesmos conforme fazem parte da atividade musical. Assim, é fundamental se movimentar com eles pelo contexto educacional, distinguindo-os quando necessário, **articulando-os sempre**.

Por fim, a dimensão hologrâmica corresponde à presença de um tipo de conhecimento em outro tipo. Uma proposição pode conter resquícios de uma experiência musical; uma prática pode se efetuar com estímulos verbais; uma intuição pode gerar uma ação; os termos do conhecimento tácito podem conter proposição e procedimento. Nos exemplos durante a investigação de cada tipo, procurei mostrar como os aspectos dos demais estavam sempre à volta, participando de alguma maneira. Morin utiliza o exemplo do yin-yang, lembrando como um elemento que é antagônico a outro pode estar contido dentro dele. Essa é uma metáfora comum e pertinente para o pensamento complexo.

## CAPÍTULO 4 – O PROBLEMA DAS FORMAS DE CONHECIMENTO

*Ah! O sortilégio dessas lutas é que quem as  
olha também tem de lutá-las!*

*(Friedrich Nietzsche)*

Além da questão do que é o conhecimento e quais são os tipos de conhecimento musical, outro problema filosófico aparece no horizonte, aquele que trata das formas de conhecimento. O problema das formas de conhecimento abarca a busca pela conceituação, papel e relação de cada forma de conhecimento.

Do ponto de vista da música e da educação musical, trata-se de perguntar qual o papel do conhecimento musical, no âmbito geral do conhecimento. Isso implica em uma investigação dedutiva em direção ao conhecimento musical.

O mesmo deve ser perguntado das diversas formas de conhecimento, das mais tradicionais, como a filosofia e a ciência, às mais negligenciadas, como o cotidiano, a religião e o mito.

Essa questão aparece na filosofia tradicional quando os filósofos buscam refletir sobre o que é a filosofia. Exemplos típicos dessa reflexão são os livros *O que é a Filosofia?* (2016) de Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Ensaio sobre o homem* (2016) de Ernst Cassirer, *Teoria do Conhecimento* (2012) de Johannes Hessen, *Teoria do Conhecimento e Arte* de Jorge Vieira (2006), entre outros.

Não parece estranho que a busca pela definição da filosofia se processe em aspecto comparativo, dado o caráter de aferição do próprio conhecimento, que significa avaliar, comparar. Assim, para os autores, conceituar a filosofia significa também dar voltas em torno daquilo que a diferencia das demais atividades humanas.

É válido notar também que dos autores mencionados, apenas Jorge Vieira usa o termo ‘forma de conhecimento’, termo este que resolvi manter, considerando localizar a discussão no âmbito da teoria do conhecimento e música, foco deste trabalho. Deleuze e Guattari utilizam do termo ‘formas do pensamento’, enquanto Cassirer utiliza o termo ‘formas simbólicas’. Essa escolha também me auxilia no tipo de discussão que busco

empreender, evitando assim uma ampliação da questão que o aspecto simbólico poderia trazer.

Traço agora um breve panorama de como esses autores trataram do problema geral das formas de conhecimento, buscando o papel da filosofia. A discussão sobre cada uma das formas será feita separadamente, mais adiante.

Deleuze e Guattari se debruçam sobre a filosofia, a ciência e a arte, a partir do ato de criação típico de cada uma: para a filosofia, os conceitos; para a ciência, funções e proposições; para a arte, afectos e perceptos (2016).

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (DELEUZE, GUATTARI. 2016, p.233).

Dessa forma, os autores chegam à peculiaridade filosófica de fato, além de suas contribuições para as áreas científica e artística. Arte, filosofia e ciência traçam planos sobre o caos, criando, cada qual a seu modo, objetos e recortes distintos.

Para Ernst Cassirer, em *Ensaio sobre o homem* (2016), as formas simbólicas podem ser consideradas entre mito e religião, linguagem, arte, história e ciência. Mas ao trilhar seu raciocínio acaba abarcando também a filosofia. Em termos filosóficos, Cassirer concorda com Platão em que a busca pela verdade filosófica é um caminho dialético, “logo, só pode ser obtida mediante uma constante cooperação dos sujeitos em mútua interrogação e resposta” (p.17). Cassirer também defende o conhecimento de si como ponto de partida e papel principal da atividade de reflexão.

Seu grande projeto filosófico foi sua extensa investigação sobre as formas simbólicas, em que buscava abordar todos os aspectos da criatividade e da vida cultural humana. Esse projeto ambicioso tentava equilibrar aspectos das ciências naturais e das ciências humanas no estudo da humanidade. Para Cassirer, o ser-humano é um animal cuja interação com o mundo é mediada por relações simbólicas.

O conhecimento humano é por sua própria natureza um conhecimento simbólico. É este traço que caracteriza tanto a sua força como as suas limitações. E, para o pensamento simbólico, é indispensável fazer uma

distinção clara entre real e possível, entre coisas reais e ideais. Um símbolo não tem existência real como parte do mundo físico; tem um “sentido” (CASSIRER, 2016, p.96-97).

Um aspecto pouco comentado de sua obra diz respeito ao caráter epistemológico do símbolo, apresentado na citação acima. Partindo de Kant, Cassirer analisa o que faz do conhecimento humano algo único: a possibilidade, traduzida no uso dos símbolos. Dessa forma, é possível tratar dos temas selecionados pelo autor em um viés epistemológico, sem ofuscar suas contribuições para a antropologia filosófica.

Em a *Teoria do Conhecimento* (2012), Johannes Hessen inicia o livro com a seção *A essência da filosofia* em que busca estabelecer as características principais desse empreendimento humano. Dessa reflexão, o autor denomina a filosofia, a ciência, a arte, a religião e a moral como as “funções superiores do espírito e da cultura”.

Para Hessen, a moral é a mais distante da filosofia, pois o autor separa o lado prático da existência, do qual se refere à moral, com o lado teórico da filosofia. Para ele filosofia e ciência têm uma afinidade, por estarem baseadas na mesma função do espírito que é o pensamento. Porém, se distinguem quanto ao objeto. A ciência se dirige a domínios parciais da realidade, enquanto a filosofia se dirige à totalidade do real.

Hessen reconhece que a filosofia, a arte e a religião possuem uma profunda afinidade. Diferentemente da ciência, para Hessen a filosofia, a arte e a religião se dirigem ao mesmo objeto: a totalidade dos fenômenos, ou a uma visão de mundo. Ocorre que elas operam de modos bastantes distintos para esse mesmo fim. “No fundo, as três querem solucionar esses enigmas, querem fornecer uma interpretação da realidade, uma visão de mundo” (HESSEN, 2012, p.10-11). A diferença entre filosofia e religião está em que a primeira brota do conhecimento racional, e a segunda da fé religiosa.

Em relação à arte, a diferença consiste em que, para Hessen, a arte provém da vivência e da intuição. Lembrando que a intuição é objeto de reflexão para Hessen nessa mesma obra, não sendo relegado esse adjetivo para arte como algo menor.

Em seu livro *Teoria do conhecimento e arte* (2006), Jorge Vieira trabalha as relações do conhecimento com a arte, a ciência e a filosofia. Especialmente no capítulo *Formas de conhecimento: arte e ciência*, o autor se detém sobre esta questão. Para ele, arte e ciência compartilham um núcleo comum, pois ambas envolvem atos de criação. O autor reflete sobre as dificuldades de ordem externa ou interna para que a criação efetivamente ocorra e passa então determinar as diferenças entre arte e ciência.

Para ele, arte e ciência diferem na hipótese filosófica adotada. Enquanto a ciência se baseia em um objetivismo realista, a arte trabalha as possibilidades do real. Isso significa que a ciência compreende que a realidade externa independe do observador, enquanto a arte trabalha “alternativas quanto a realidades possíveis” (VIEIRA, 2006, p.48).

O autor considera que “toda forma de conhecimento tem por base a necessidade de sobrevivência do sistema cognitivo” (2006, p.48). Assim, associa as capacidades cerebrais para a emergência das formas de conhecimento a partir do processo evolutivo. Dessa maneira, acaba por estabelecer um fundamento biológico para a arte, a ciência e a filosofia, mesmo reconhecendo o longo trajeto histórico para que essas formas se desenvolvessem até os dias de hoje. Para o autor, “criar é o exercício de funcionalidade cerebral no contexto de um sistema aberto (sujeito) em seu meio ambiente perturbado (Universo). O ato de criação visa, entre outras coisas mais específicas, a permanência do vivo” (2006, p.58). Dessa forma, o autor sintetiza seu projeto intelectual, que consiste em buscar elementos calcados nas ciências naturais que informem a existência e pertinência das artes nos grupos humanos.

Dado o caráter pervasivo desse problema filosófico, adoto uma postura mais ilustrativa que exaustiva sobre o assunto, inspirado na estratégia de Jorgensen (2008) ao tratar de questões muito amplas, que mesmo de grande importância, podem afastar o pesquisador, dado seu caráter inesgotável. Outra constatação é que se por um lado, uma só forma de conhecimento poderia ser objeto de investigação de uma vida, como no estudo do mito, da religião, da ciência; por outro, abordar a relação entre eles é um problema de ordem consideravelmente diferente, no sentido que não se opera a soma de cada um desses assuntos em separado, mas sim as imbricações entre as diversas formas de conhecimento. Ao seu modo, essa tem sido a estratégia adotada por Edgar Morin: estudar as fronteiras do saber e suas múltiplas interconexões. Curiosamente, nem sempre ao abordar tal tema os autores da área filosófica consultados recorreram a extensas elaborações, justamente por compreender, em minha avaliação, que o enfrentamento de tão grandes problemas é o esforço conjunto de vários teóricos, sucessivamente acumulando suas contribuições.

No campo acadêmico da Educação, esse tema tem sido debatido no Brasil há algumas décadas, como em *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*, de Alice Lopes (1999). A questão que se coloca é principalmente a relação entre ciência e o cotidiano, com menor preocupação com a arte.

Na literatura da Filosofia da Educação Musical consultada, os educadores musicais que produziam nos anos 1970, como Reimer e Swanwick, ainda mantinham uma relação de fundo com um tópico fundamental do problema das formas de conhecimento, a saber: Qual a relação da música com as outras formas de conhecimento?

É possível identificar essa questão formulada em Reimer (1970) no Capítulo 5, *Aesthetic meaning*, e no Capítulo 10, *Music education as aesthetic education: music among the arts*. No capítulo 5, Reimer compara a música com outras ‘formas simbólicas’, utilizando o termo cunhado por Ernst Cassirer, cujas reflexões sobre arte influenciaram fortemente a produção de Susanne Langer, o principal referencial teórico de Reimer. Nesta parte, Reimer tem por objetivo indicar a importância da música e seu aspecto único em relação ao conhecimento, no caso, o conhecimento não-conceitual. No capítulo 10, Reimer discute a relação entre música e as demais artes, incluindo aí um debate sobre a possibilidade do ensino polivalente em artes.

Já Swanwick toma um percurso mais focado no conhecimento musical propriamente, e apenas utiliza de passagem a teoria estabelecida de Susanne Langer a respeito das demais formas simbólicas de Cassirer. Isso faz com que o autor não discuta necessariamente a relação entre música e outras formas de conhecimento, mas se aproprie de um conhecimento sedimentado sobre o assunto. Nesse sentido, não é possível afirmar que essa questão não é tratada pelo autor, já que a noção de formas simbólicas pode ser interpretada como influente no seu trabalho.

Swanwick afirma seu compromisso com o termo ‘formas simbólicas’ ao longo do livro *Musical knowledge* (1994), e retoma o termo na conclusão, afirmando que “a ambição educacional última permanece a mesma – que a música possa ser percebida cada vez mais pelos estudantes como uma forma simbólica significativa” (p.163). Nesse caso fica implícito a partir do repertório filosófico que a música seria **mais uma** dentre as formas simbólicas existentes.

Mesmo considerando Reimer, Elliott e Silverman como autores cognitivistas, pouco se deu em suas produções a relação da música com demais formas de conhecer. Isso demonstra uma atitude disciplinar para esses autores no que diz respeito ao conhecimento musical. Também deixa intocada a questão da contribuição do conhecimento musical para a integralidade do ser. Considero ainda que uma perspectiva a partir da educação musical muito tem o que contribuir para a discussão geral do problema das formas de conhecimento, já que uma perspectiva não nativa da filosofia permite tratar especificidades artísticas que podem impactar no problema como um todo.

Um outro aspecto dessa temática pode justificar a retomada da discussão na contemporaneidade, nomeadamente a interdisciplinaridade. Se música é uma das formas de conhecimento e se há uma crescente tentativa de conectar os conhecimentos formais no âmbito social e escolar, há que se retomar a questão da relação da música com as demais formas de conhecimento.

Ao mesmo tempo que mantém o estatuto de problema fundamental na filosofia da música, o tema agora ganha uma proeminência contextual a partir da interdisciplinaridade, pois o encontro epistemológico das áreas do conhecimento pede por uma justificação, bem como um apontamento de suas implicações no cotidiano das situações de aprendizagem.

Dessa forma, enuncio a discussão propriamente deste capítulo, considerando a música e a educação musical como bússolas, que sugerem caminhos e permitem digressões na investigação das formas de conhecimento.

Da complexidade do problema que se anuncia, coloco as seguintes questões norteadoras do capítulo:

- O que são e quais são as formas de conhecimento?
- Como o conhecimento musical informa e é informado pelas demais formas de conhecimento?
- Como é possível entender melhor o papel do conhecimento musical considerando as formas de conhecimento?
- O que fica de fora em um posicionamento disciplinar na educação musical?
- Como seria uma proposta educativa musical permeada por essas questões?

Entre os resultados dessa investigação, concluo que as formas de conhecimento são uma maneira individual, social e biológica de organizar as relações com o mundo, cada qual operando atos de criação e construção a partir de um plano de sentido específico, conjuntamente garantindo e expandindo a complexidade do humano, em suas múltiplas combinações. O modelo que melhor compreende esses aspectos das formas de conhecimento é formulado neste trabalho como: filosofia, ciência, música (artes), mito, religião e cotidiano.

O conhecimento musical opera não só em função de sua recursividade (conhecer mais a própria música), como também origina uma leitura particular de cada forma de conhecimento, estabelecendo limites e potencialidades em sua interação com elas. Primeiro, a arte é um limite à tendência universalizante das demais formas de conhecimento por seu caráter não delimitável. Segundo, a arte se evidencia como uma



atividade, em que sempre se coloca em ação, ressaltando por suas próprias características o aspecto procedimental do conhecimento. Terceiro, a arte trata das possibilidades do real, com a intensificação do real e também com a insuficiência do real, estabelecendo uma relação cognitiva única com o mundo.

Considero que o pensamento filosófico musical disciplinar para a educação é fruto de uma busca focada na justificação da música na educação formal, tornando a disputa por uma política pública em educação musical uma delimitação do quadro de ação dos filósofos em educação musical analisados. Em minha leitura, o projeto epistemológico de ligação de saberes anuncia que mesmo que a música se coloque como uma disciplina valorizada na educação formal, seu potencial será parcial se não operar a complexidade do conhecimento.

A partir dessa abordagem, considero que propostas pedagógicas em educação musical que se constituem considerando as formas de conhecimento têm a liberdade de aproximação e distanciamento disciplinar, como um zoom de uma câmera, por vezes se voltando a assuntos especificamente musicais, por vezes se abrindo ao universo mais amplo dos demais conhecimentos. Ao operar por meio de uma lógica recursiva, dialógica e hologrâmica, a complexidade mostra sua capacidade de articular esses diferentes saberes e o caráter múltiplo de suas relações.

## **Formas de conhecimento**

Conforme já mencionado, diversos autores trataram as formas de conhecimento a partir de suas próprias sistematizações, com cada modelo oferecendo algo de valioso para o tema. Como este trabalho de pesquisa parte da música e da educação musical pela perspectiva da complexidade, não poderia ser diferente que um novo modelo ganhasse vida.

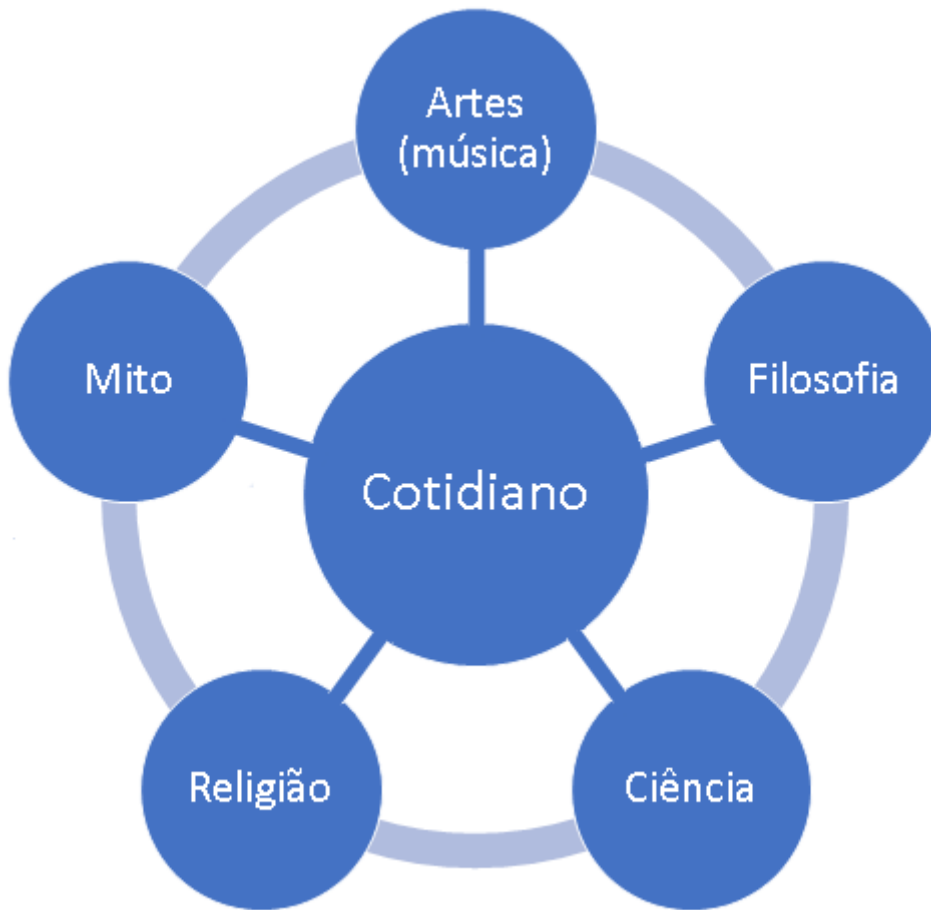


Figura 5: Modelo das formas de conhecimento

As formas de conhecimento são um modo de organização e construção do conhecimento em grandes sistemas abertos. Esses sistemas se constroem, desconstroem e reconstroem em interação com os sujeitos, em suas dimensões individuais, sociais e biológicas. Isso significa uma contínua troca e novas atribuições de sentido que situam cada forma de conhecimento em suas interações com as demais.

Em seu contínuo conhecimento de si, do outro e do mundo, o ser humano cria e constrói a partir de um plano de sentido. Deleuze e Guattari (2016) afirmam com lucidez que a ciência, a filosofia e a arte operam cada uma a partir de um plano específico. Os autores nomearam como plano de referência, plano de imanência e plano de composição, respectivamente. Em outros autores como James Young (2001) ou Markus Gabriel (2016), esse plano é centrado em apenas um termo. Young considera arte tudo aquilo que é considerado arte por um “mundo da arte<sup>83</sup>”, que situa e estabelece valores para artes

<sup>83</sup> *Artworld*.

específicas, existindo inúmeros “mundos da arte”. Gabriel considera o termo campo de sentido, em que um objeto existe somente a partir da possibilidade de ser referenciado em um campo de sentido. Retenho este aspecto referencial da organização do conhecimento, pois há então essa tendência humana de estabelecer pontos de referência no mapa do conhecimento, sobre os quais se pode construir, desconstruir, reconstruir, e assim por diante.

Adotar qualquer um dos termos propostos por esses autores implicaria em seguir com eles trajetórias que não são fundamentais para a discussão das formas de conhecimento que empreendo aqui. Sendo assim, o termo plano de sentido é adotado para denominar esses pontos de referência típicos de cada forma de conhecimento, buscando sua utilidade também no momento de incidir as interações entre essas formas. Eles são os planos específicos que as formas de conhecimento operam.

Outro aspecto que retomo de Deleuze e Guattari (2016) é a ideia de que há um ato de criação no conhecimento musical, científico, filosófico, etc. Não se trata apenas de uma organização do conhecimento, senão uma criação-organização, já que não está dado *a priori* como cada conhecimento se estabelece com os demais e como cada um possui suas características específicas. Tampouco está dado a quantidade de coisas finitas que se pode conhecer, como é possível vislumbrar historicamente: as formas de conhecimento sempre operam mudanças e trocas com cada cultura e sociedade situadas geográfica e historicamente.

Mencionar culturas e sociedades situadas geográfica e historicamente me leva a uma pontuação necessária. As formas de conhecimento não são construídas e criadas de maneira igual em todos os lugares e tempos. Há uma emergência (no sentido complexo) de uma forma de conhecimento a partir de um movimento indistinto de indivíduo e sociedade, de necessidades e acasos, oportunidades e dificuldades de cada contexto específico. Sendo assim, as formas teorizadas neste trabalho partem de uma visão contemporânea desta cultura e sociedade que compartilho, com os autores que dialogo e com os limites do conhecimento nas dimensões individuais, sociais e biológicas. Está além dos meus objetivos situar a emergência de cada forma de conhecimento na sociedade ocidental, bem como averiguar sua pertinência em sociedades não-ocidentais. Me concentro assim na contemporaneidade e na interlocução com pensadores e músicos que me auxiliam a construir esse aparato teórico.

Seguindo, uma característica das formas de conhecimento tal como concebi neste trabalho é que elas são irreduzíveis. Essa ideia bastante frequente no pensamento

complexo de que a parte mantém sua singularidade no todo, ou de que a parte contém o todo (aspecto hologrâmico) serve adequadamente nesta afirmação. Morin já explorou esse tema quando considera que a ciência buscou apagar o mito, de tal forma que o mito se instalou dentro da própria ciência, com suas verdades e narrativas incontestes (MORIN, 2011a, 2012). Dessa feita, considero que não há possibilidade de reduzir uma forma de conhecimento à outra, nem aniquilar um modo de conhecer sem que grandes prejuízos sociais e cognitivos se instalem caoticamente. Pois justamente, é em seu conjunto, na complexidade de suas interações que as formas de conhecimento garantem complexidade ao humano, e proceder inversamente ao seu cultivo é, de certo modo, matar a complexidade humana (VIEIRA, 2006).

É pertinente aqui incluir uma contra-argumentação a respeito da negação de uma forma de conhecimento, particularmente a negação da ciência, da religião ou até mesmo da arte. Considero que mesmo a negação de uma forma de conhecimento, como um terraplanismo, um ateísmo ou aniquilação institucional da arte, por exemplo, operam por oposição ao conhecimento já sedimentado pelas formas. Só é possível a negação da religião em uma sociedade com religião. Inclusive, o ateísmo em seu âmbito filosófico e argumentativo busca questionar e debater verdades religiosas com frequência, estabelecendo um jogo dialético contra a crença religiosa e suas enunciações. Então considero que há uma associação íntima entre o ceticismo e a religião, a negação da ciência e a ciência e a perseguição das artes e as artes. Perseguições políticas históricas contra as artes ou contra populações periféricas que produzem arte, por exemplo no Brasil, tem levado a mais produção artística e não menos, como movimentos de resistência. Considere a música no período da ditadura ou o hip hop e o funk carioca como exemplos básicos desse argumento. O próprio nome *funk* proibidão revela essa relação, por vezes ganhando ainda mais notoriedade por conta de sua proibição.

Outro aspecto marcante das formas de conhecimento é a maneira particular que cada uma marca o real. Na descrição particular de cada uma, irei apontar como uma das funções de cada forma se estabelece em sua interação com o real, ora buscando a objetividade, ora recusando parcialmente a realidade, ora explorando possibilidades, etc. No momento, é suficiente dizer que é uma característica marcante das formas de conhecimento o modo com que encaram o real, dão forma a ele ou mesmo vão além.

Do levantamento bibliográfico na área filosófica, é possível observar como cada autor abordou o problema. Considerei itens apresentados por autores mesmo que de forma não-sistemática, como o termo filosofia em Vieira, ou arte, em Morin.

Deleuze e Guattari	Vieira	Hessen	Cassirer	Lakatos e Marconi	Morin	Berger e Luckmann
Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	
Ciência	Ciência	Ciência	Ciência	Ciência	Ciência	
Arte	Arte	Arte	Arte		Arte	
		Religião	Religião	Religião		
			Mito		Mito	
			História			
		Moral				
				Popular		Cotidiano

Figura 6: Quadro referencial das formas de conhecimento.

Alguns aspectos chamam atenção quanto à exposição desses modelos lado a lado e a comparação com o modelo que proponho nesta pesquisa.

O primeiro aspecto a se considerar é que as seis formas apresentadas por mim não aparecem em conjunto em nenhuma produção consultada: cotidiano, filosofia, ciência, mito, religião e arte. O autor consultado que apresenta algo mais próximo nesse sentido é Cassirer. Outros itens foram nomeados na consulta, como a moral, a história e o popular, os quais não considere apropriado ao meu modelo, ou melhor, eles já aparecem contidos nos demais termos.

Um segundo aspecto que gostaria de ressaltar é o tratamento dado às formas de conhecimento. Cassirer parece tomar uma postura evolucionista em relação a suas formas simbólicas, tratando da religião como emergência do mito, e da ciência como emergência da história. Não parto desse trajeto linear, pois considero, referenciado em Morin, a emergência do conhecimento humano como algo em si complexo, em que essas diversas formas de conhecimento se alimentam via trindade humana, indivíduo-sociedade-espécie. Outro tratamento distinto encontra-se em Lakatos e Marconi, que atribuem ao conhecimento popular e religioso um caráter valorativo de segundo plano em relação ao conhecimento científico, que é o assunto que realmente tratam. Também discordo desse tratamento, preferindo entender os limites e potencialidades de cada forma em suas particularidades, sem indicar uma preferência ou uma forma de conhecimento infalível.

O terceiro aspecto diz respeito à perspectiva que estou adotando, como músico, educador musical e filósofo da música. Sendo assim, os temas tratados aqui terão naturalmente um enfoque musical, artístico e em segundo plano uma sistematização do assunto. Ressalto que o esgotamento da temática é algo que vai muito além do objeto dessa pesquisa.

O quarto aspecto busca tratar da delimitação no tratamento deste objeto: não procuro aqui trazer um glossário, tampouco acredito na possibilidade de uma classificação definitiva para um tema tão amplo e complexo como este.

De fato, nas tentativas analisadas de sistematização, nem sempre foi levado em conta aquilo que as formas têm em comum, ou aspectos compartilhados de semelhança. Pertencentes às mesmas cabeças, culturas e corpos, as formas de conhecimento encontram seu início e seu fim no ser-humano, em sua praticidade de analisar e sintetizar seu conhecimento, seja para estabilizar ou para ampliar sua ação no mundo.

A linearidade do discurso me permite tratar apenas uma forma de cada vez, ao invés de todas interconectadas e de forma não-linear. Isso não significa que haja centralidade, hierarquia ou que uma possa ser reduzida a outra. Na exposição a seguir, vou primeiramente buscar nos autores consultados traços pertinentes ao mundo da música, do conhecimento e possíveis delimitações que eles oferecem, para em seguida tecer meus próprios comentários e trazer uma reflexão proveitosa para a realidade da educação musical.

## **Filosofia**

*É na mudança que as coisas acham repouso.*  
(Heráclito)

*Tudo muda o tempo todo no mundo.*  
(Lulu Santos e Nelson Motta)

A filosofia é o campo dos conceitos, da especulação e do pensamento lógico. Ela é muitas vezes adotada como meta ponto de vista pelas mais diversas áreas, como a

educação e a música, adquirindo contornos de justificação e de sistematização de um modo de pensar sobre esses objetos.

Deleuze e Guattari iniciam seu livro *O que é a filosofia?* (2016) colocando que a pergunta que carrega o nome do livro tende a ser uma questão de maturidade, sempre deixada para depois. De fato, definir termos tão basilares, como filosofia, ciência, música, parece ao mesmo tempo que algo encantador, uma tarefa longínqua demais. “Tínhamos vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido esse ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda minha vida? (DELEUZE e GUATTARI, 2016, p.7).

Essa citação também faz sentido intercambiando a palavra filosofia por música. Uma vez que alguém inicia uma prática musical, se preocupa mais em fazê-la (em seus múltiplos aspectos) do que em defini-la.

Deleuze e Guattari afirmam a filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Idem, p.8) Também adicionam que “os conceitos têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição” (Idem, p.8). E salientam que “O filósofo é bom em conceitos, e em falta de conceitos, ele sabe quais são inviáveis, arbitrários ou inconsistentes, não resistem um instante, e quais, ao contrário, são benfeitos e testemunham uma criação, mesmo se inquietante ou perigosa” (Idem, p.9).

Esses aspectos se referem, a meu entender, tanto à criação dos conceitos como a sua organização. De fato, criar conceitos é o modo sintético que os autores vão proceder a afirmar o papel da filosofia. Quanto a sua organização, os autores indicam em uma inspiração nietzschiana o seguinte:

Segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição o que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam (Idem, p.13-14)

Note que campo, plano ou solo são uma base sobre a qual o conceito pode se situar, ser visto e ser identificado, funcionando assim um ato de organizar no próprio ato de criar. Assim, não há conceito sobre um vazio, criar conceitos puramente é algo que não tem lastro em uma posição filosófica.

Outro exercício intelectual em busca da definição filosófica é afirmar aquilo que ela não é. E assim seguem os autores:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de

engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não conceito (Idem, p.12-13).

Na análise deste trecho, primeiramente os autores delimitam suas refutações e em seguida afirmam que toda disciplina tem essa capacidade de se esconder de si mesma, quase uma miopia própria sobre si mesmo. Essa é uma afirmação que pode ser expandida para as formas de conhecimento como um todo, uma certa incapacidade de se auto observar completamente.

Ao refutar o papel exclusivo sobre a reflexão, os autores dizem que as disciplinas por si mesmas não dependem dos filósofos ou do ato de filosofar para suas atividades. Por um lado, um músico não depende de um filósofo para fazer música, sem dúvidas, nem para refletir sobre seus caminhos criativos de maneira mais prática: em ensaios, estudos, aprendizagens, criações. Por outro lado, há uma categoria de reflexão que é tipicamente filosófica ao qual os músicos eventualmente se engajam. Músicos de todos os níveis podem se perguntar o que é música, até onde vai a arte musical (suas fronteiras), qual sua função e qual seu papel na sociedade. É certo que muitas dessas questões não geram conceitos sobre um pano de fundo também conceitual. Mas considero que a pergunta filosófica em si já carrega algo da filosofia, sem precisar de um resultado que a certifique. Afinal, essas não são questões passageiras, que logo se dissolvem no cotidiano musical, mas notas que retornam ao longo de uma vida.

Para Johannes Hessen, em *Teoria do Conhecimento* (2012), a busca pela essência da filosofia percorre tanto um caminho indutivo como um dedutivo.

Ao utilizar o procedimento indutivo para definir a filosofia, Hessen analisa filósofos de diversas orientações dentro pensamento ocidental, concluindo que há um movimento geral em direção a universalidade, ou seja, um direcionamento para a totalidade dos objetos. Uma segunda característica da filosofia para ele é o caráter intelectual, uma atitude do pensamento. “Aparecem portando, as seguintes marcas da



essência da filosofia: 1. A atitude em relação à totalidade dos objetos; 2. O caráter racional, cognoscitivo dessa atitude” (HESSEN, 2012, p.5).

O filósofo continua seu argumento, considerando que a aspiração à totalidade pode ter tanto um direcionamento interno quanto externo, assim, resultando ou em uma ‘visão de si’ ou em uma ‘visão de mundo’. Hessen conclui que “a filosofia é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas teóricas e práticas” (HESSEN, 2012, p.9).

No procedimento dedutivo, o autor se propõe a “situar a filosofia no contexto das funções superiores do espírito, indicar o lugar que ela ocupa no sistema da cultura como um todo. [...] Entre as funções superiores do espírito e da cultura incluem-se a ciência, a arte, a religião e a moral” (HESSEN, 2012, p.9).

Hessen situa a filosofia da seguinte maneira de modo comparativo e por semelhança:

Com a religião e a arte, [a filosofia] tem em comum o olhar dirigido à totalidade do real; com a ciência, tem em comum o caráter teórico. No sistema da cultura, portanto, a filosofia tem seu lugar entre a ciência, de um lado, e a religião e a arte, de outro (Idem, p.12).

Desse modo se resume o pensamento de Hessen, considerando que no procedimento dedutivo há que se estabelecer de modo comparativo as peculiaridades e semelhanças do que, nesta pesquisa, denomino formas de conhecimento. Isso gera uma dificuldade analítica, pois as formas contêm tanto um aspecto único, como traços variados de semelhança entre si. Isso fez com que os autores revisados considerassem, cada um a seu modo, uma fagulha da complexidade em ação, diferente de uma posição reducionista simplificadoras.

É possível enxergar em Cassirer, por exemplo, a atribuição da filosofia como tarefa de reunir e organizar as mais diversas formas de conhecimento. Em seu livro *Ensaio sobre o Homem* (2016), o autor não dedica um capítulo específico para a filosofia, mas considera na conclusão da obra seu papel: “Seu ponto de partida e sua hipótese de trabalho estão corporificados na convicção de que os raios variados e aparentemente dispersos podem ser concentrados e levados a um foco comum” (CASSIRER, 2016, p.360). Os tais raios variados e dispersos são o que ele denomina de “formas simbólicas”, considerados por mim sob o enfoque das formas de conhecimento. De fato, a filosofia de Cassirer é uma “filosofia das formas simbólicas”, apontando desde sua gênese o caráter organizador da filosofia na compreensão do mundo simbólico humano.

A filosofia não pode renunciar à sua busca por uma unidade fundamental nesse mundo ideal; mas não confunde essa unidade com simplicidade. Ela não menospreza as tensões e atritos, os fortes contrastes e os profundos conflitos entre os vários poderes do homem (CASSIRER, 2016, p.371-372).

Conforme afirmei, esse distanciamento da simplicidade é um passo em direção ao que podemos considerar como pensamento complexo, que só viria a se constituir décadas depois. Nesse caso, a filosofia “procura entender esses fatos dispersos como um sistema, como um todo orgânico” (Idem, p.360). Assim, o autor posiciona a filosofia em uma postura que busca a totalidade da vida humana, de forma sistemática, mas sem buscar uma simplificação daquilo que se apresenta como múltiplo.

Discernir a filosofia também é uma tarefa fundamental para o campo da filosofia da educação musical e os autores analisados buscaram dar suas próprias contribuições ao assunto.

Elliott e Silverman (2015) iniciam o Capítulo 2 de seu livro tratando do tema. Para eles, “filosofia é o processo humano de formular argumentos, fornecer evidência, e tirar conclusões lógicas sobre um problema desafiador, um dilema pessoal ou social, ações questionáveis e mais<sup>84</sup>”(ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.25). Em outro trecho, repetem esse tema de forma mais concisa, explicando que a argumentação filosófica “é um conjunto de afirmações logicamente conectadas que apresentam os argumentos e evidências de uma pessoa para suas afirmações e crenças<sup>85</sup>” (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.27). Esses trechos enfatizam um uso filosófico bastante salutar e buscado por educadores de todos os campos: o uso do pensamento crítico, também conhecido na filosofia como lógica informal; para que crenças e ações não justificadas deixem de se apresentar como soluções e possam ser examinadas com critério e objetividade. Os autores buscam o tempo todo em seu livro lembrar o leitor sobre o valor do pensamento crítico:

É essencial para nós como educadores examinar continuamente nossos pressupostos e os pressupostos que guiam as decisões e ações de estudantes, familiares, administradores, responsáveis por políticas educacionais, organizações profissionais, grupos de defesa da educação musical e conselho escolar<sup>86</sup>.

<sup>84</sup> “philosophy is the human process of formulating reasons, supplying evidence, and drawing logical conclusions about a challenging problem, a personal or social dilemma, questionable actions, and more”.

<sup>85</sup> “A philosophical argument is a set of logically connected statements that presents a person’s reasons and evidence for his or her claims and beliefs”.

<sup>86</sup> It’s essential for us as educators to continuously examine our assumptions and the assumptions that guide the decisions and actions of students, parents, administrators, policy makers, professional organizations, advocacy groups, and school boards”.

[...]

Pensamento crítico inclui uma quantidade *saudável* de *ceticismo* sobre todas as coisas que afetam o ensino e aprendizagem de música, incluindo o “senso comum” de colegas, doutrinas oficiais, currículo local e nacional, livros didáticos, uma moda popular, a mais novas tecnologias, e o conselho de supostas autoridades<sup>87</sup> (ELLIOT e SILVERMAN, 2015, p.29).

Neste trecho do livro, de modo bastante prático, os autores buscaram sintetizar as situações mais correntes de afirmações categóricas e definitivas, geralmente colocadas por uma autoridade ou grupo, que passam a se tornar normativas no ambiente educacional.

Um capítulo todo dedicado à confluência da filosofia com a educação musical tem por objetivo, na referida obra, pautar o tema de forma que o modo particular de filosofar dos autores seja também normativo para outras filosofias da educação musical. Também busca alertar e guiar estudantes de graduação a como se faz filosofia nessa área, e a como acessar criticamente o próprio material do livro *Music Matters*.

Em uma passagem, Elliott e Silverman tangenciam o assunto das formas de conhecimento trazendo uma contraposição entre a filosofia e o senso comum, e apontando também os limites da filosofia.

O pensamento filosófico nos permite desenvolver *possíveis* respostas que são mais razoáveis, plausíveis e precisas do que o pensamento casual pode produzir, porque filosofia, quando bem-feita, é uma questão de pensamento rigoroso, sistemático e abrangente. Filosofia, como todas as formas de pensamento, *não* é capaz de garantir as melhores respostas, ou resolver todos os problemas para todas as pessoas em todas as situações para toda eternidade. Contudo, argumentos filosóficos bem fundamentados realmente nos permitem identificar opiniões fracas e sem fundamento, ideias tomadas por certas, argumentos tendenciosos, e afirmações falsas que empesteam nosso mundo cotidiano e que a maioria das pessoas nunca param para pensar a respeito<sup>88</sup> (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.27).

Para se contrapor ao pensamento filosófico, os autores denominam pensamento casual em correlação com o mundo cotidiano, como uma postura de não examinar

<sup>87</sup> Critical thinking includes a *healthy* degree of *skepticism* about everything that affects music teaching and learning, including colleagues’ “common sense”, official doctrines, local and national curricula, textbooks, popular bandwagons, shiny new technologies, and the advice of so-called authorities”. Itálico do original.

<sup>88</sup> “Philosophical thinking allows us to develop *possible* answers that are more reasonable, plausible, and accurate than casual thinking can produce, because philosophy, done well, is a matter of rigorous, systematic, and comprehensive thinking. Philosophy, like all forms of thinking, is *not* capable of guaranteeing the best answers, or solving all problems for all people in all situations for eternity. However, well-reasoned philosophical arguments do enable us to identify the weak and unsubstantiated opinions, taken-for-granted ideas, biased arguments, and erroneous claims that plague our everyday world and that the majority of people never stop to examine”. Itálico do original.

argumentos e ideias. Os autores também consideram que filosofia de qualidade é rigorosa, sistemática e abrangente. Essas características qualitativas, tanto para a filosofia como para o cotidiano, podem correr o risco de sugerir uma hierarquização bem como um juízo de valor entre esses âmbitos. Esse é um caminho que procuro evitar na descrição das formas de conhecimento, por entender que tanto o cotidiano como a filosofia apresentam suas potencialidades e seus limites, bem como estão irredutíveis na complexidade do modo como o humano compreende o mundo.

Em Swanwick (2012), os significados do termo filosofia são múltiplos. “Eles oscilam entre investigações críticas e sistemáticas de verdades e princípios aparentes relacionados a várias formas de conhecimento e a construção de sistemas de crença ou doutrinas frequentemente profundamente asseguradas<sup>89</sup>” (SWANWICK, 2012, p.328).

Uma primeira acepção que o autor trata se dirige ao campo da epistemologia, do estudo do conhecimento, assunto que ele mesmo tratará ao longo do capítulo dessa citação. Então mais do que uma definição, o autor busca englobar o escopo do seu capítulo em uma definição filosófica. De outro modo, equiparar filosofia com um campo específico de sua área, como a epistemologia, não parece um modo profícuo de desenvolver o conceito.

A segunda acepção de Swanwick se refere ao aspecto sistemático da filosofia, também ressaltado por ele, da construção de um sistema de crença ou de uma doutrina filosófica. Ressalto que essa é uma característica reservada a algumas filosofias, não mais um traço comum. Na educação musical, por exemplo, Swanwick, Reimer e Elliott e Silverman buscam por tal sistematização, mas autores como Estelle Jorgensen (1997) e Randall Allsup (2016) trabalham em pequenas narrativas, sem buscar por uma ampla sistematização.

Em seguida, Swanwick distingue filosofia de teoria, pensando possivelmente em teorias científicas. Ele comenta que teorias podem ser testadas empiricamente, enquanto a filosofia depende mais de suas consistências internas. Quando fala de consistências internas, Swanwick acaba por enfatizar o papel da lógica no fazer filosófico.

Por fim, o autor busca delinear a importância da filosofia para os educadores musicais: “Talvez o trabalho mais crucial e potencialmente útil da filosofia para nós da educação musical é o contínuo esforço para entender a natureza, qualidades e funções da

<sup>89</sup> “They sway between critical and systematic investigation of apparent truths and principles relating to various forms of knowledge and the construction of often deeply held systems of beliefs or doctrines”.

atividade musical em si mesma<sup>90</sup>” (SWANWICK, 2012, p.329). Mais do que conceituar a filosofia, este trecho busca por indicar as principais questões filosóficas que podem auxiliar os educadores musicais no exercício de sua profissão.

No *Handbook of Philosophy in Music Education* (2012), os editores David Bowman e Ana Lucía Frega traçam um panorama da atividade filosófica. Para eles, “filosofia emerge da necessidade humana fundamental de dar sentido à experiência e de explorar seu significado<sup>91</sup>” (BOWMAN e FREGA, 2012, p.17). Para eles, uma filosofia com F maiúsculo seria aquela que acrescenta rigor e efetividade a esse impulso humano natural. Os autores continuam:

A investigação filosófica é uma prática viva e provocativa, difícil, mas recompensadora, que questiona ideias recebidas, desafia hábitos e pressupostos, e meticulosamente investiga como as coisas podem ser diferentemente daquilo que aparentam ou melhor do que já são<sup>92</sup> (BOWMAN e FREGA, 2012, p.18).

Para os autores, a prática filosófica é essencialmente questionadora, e de certa maneira, dar sentido à experiência está associado a questionar. Eles ainda consideram que a filosofia ao ser questionadora, realça o elo entre crença justificada e ação (Idem, p.18).

Dando continuidade a essas ponderações dos educadores musicais, é possível considerar como as questões filosóficas informam a prática musical e educacional. É razoável argumentar que haverá sempre algo a informar uma prática músico-educacional, seja de forma filosófica ou de outra. O que a filosofia tem a oferecer neste caso é uma cadeia lógica de argumentações que dão coesão a uma proposta educacional específica, oferecendo de antemão uma série de direções que os professores podem tomar quando apresentados com as contingências de seu contexto. Caso se apoiasse apenas em sua própria intuição, por exemplo, seria mais difícil ao professor averiguar a pertinência de suas decisões e avaliar a sua prática, bem como dialogar com seus pares. Uso esse exemplo da intuição considerando tudo o que já foi exposto sobre a mesma no capítulo anterior. Isso para transparecer o aspecto marcadamente proposicional e discursivo de uma prática educacional baseada no pensamento filosófico.

<sup>90</sup> Perhaps the most crucial and potentially useful work of philosophy for those of us in music education is the ongoing attempt to understand the nature, qualities, and functions of musical activity itself”.

<sup>91</sup> “Philosophy emerges from the fundamental human needs to make sense of experience and to explore its meaning”.

<sup>92</sup> “Philosophical inquiry is a lively and provocative, daunting yet rewarding practice that questions received views, challenges habits and assumptions, and painstakingly investigates how things might be other than they appear to be or better than they are”.

Isso leva a ponderar também o limite da filosofia na prática musico-educacional, afinal não parece provável que o professor seja aquele com respostas para todas as questões filosóficas. Parece mais fiável argumentar que o professor carrega inadvertidamente questões filosóficas basilares não-resolvidas que permeiam sua prática. Talvez a posição de professor ofereça justamente a visão de que questões sobre natureza e função da música estão abertas a reinterpretções contingenciais de cada contexto, turma, instituição, e variando com o passar dos anos de docência.

É assim que posso concluir que ‘adotar’ uma filosofia como um manual instrutivo não é o mesmo que filosofar propriamente, que se permitir especulações, reflexões, conceitos, percebendo que a música e sua aprendizagens muitas vezes desafiam sua teorização lógico-racional, pois são irredutíveis à lógica filosófica. É nesse sentido também que justifico uma tese de filosofia da educação musical com tão poucos direcionamentos a ‘o que fazer?’, pois o **trajeto filosófico** permite vislumbrar e deslocar o filósofo e o leitor de sua cotidianidade como professor ou como praticante de música, colocando novos pontos de referência pelos quais ele poderá percorrer durante sua atuação. Essa consequência é mais importante do que apenas instruir, habilitar um profissional em formação.

Esse assunto nos remete também a considerar por um momento as práticas educacionais baseadas no treino, na repetição, na capacitação. Se no próprio ambiente de aprendizagem não há espaço para estudante e professor filosofarem, criarem conceitos, especulações, argumentações e levantarem questões que permeiam a prática, a educação se torna oca, opaca, mesmo alienante. Mas persistindo e resistindo, a filosofia vai para os corredores, para a hora do café; nos dilemas pessoais levantados por estudantes sobre a pertinência e valor da continuidade de seus estudos, da função daquela formação, de seu papel e de seu próprio potencial musical.

De outro modo, é possível argumentar que a música faz uma leitura particular da filosofia, algo vislumbrado em algumas epígrafes ao longo desta tese. Considero que certas práticas musicais podem gerar pensamentos para-filosóficos. A partir do uso das letras aliadas ao discurso musical, canções podem tangenciar, amplificar ou criticar pensamentos filosóficos. De modo consideravelmente mais sintético do que um tratado filosófico, as canções se situam na experimentação de aforismos e expressões conceituas, se utilizando de um mundo de valores familiar ao seu público e a seu contexto para produzir seu sentido. É certo que há ainda uma certa lacuna acadêmica, principalmente no campo da música, no estudo desses pensamentos para-filosóficos. Outras abordagens

têm sido iniciadas por pesquisadores das humanidades, privilegiando o aspecto de gênero textual das canções, resultando na visão da música mais como uma ferramenta pedagógica para a filosofia do que como uma manifestação artística sonora (Cf. DIAS e SILVA, 2016; e TAMIOZZO e GUEDES, 2011).

Se as canções podem sugerir pensamentos para-filosóficos; por vezes músicas instrumentais podem explicitar uma recusa ao conceito. Como buscou argumentar Bennet Reimer, em *The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition* (1986), pensando evidentemente na música instrumental de tradição clássica, a experiência com música pode preceder a conceituação.

Estamos constantemente envolvidos na estruturação perceptiva significativa de nosso mundo de maneira não-conceitual. As artes são o nosso modo mais desenvolvido para tal estruturação, em sua profundidade, amplitude, sutileza e complexidade do potencial cognitivo não-conceitual. Por causa disso, argumentou-se que as artes são as melhores bases para a conceituação<sup>93</sup>.

Tal argumento busca valorizar a música como uma experiência basilar para a cognição, operando anteriormente ao conceito. Com essa argumentação, e considerando suas propostas para a educação musical, o autor implica que a música deva ser ensinada e estudada com mais ênfase nas escolas, dado seu caráter cognitivo.

Mas não é apenas dessa maneira que a música opera em relação ao conceito e à filosofia. A música em ação opera em sua praticidade uma recusa à sistematização, à ordem, aos conceitos, pois seus próprios atos de criação lidam com as possibilidades do real, sem necessidade de justificação lógica-racional. É por isso que a conceituação da própria música é tão problemática, pois como forma de arte ela é capaz de incorporar aquilo que está além de sua delimitação conceitual. Um exemplo simples é recolhido da declaração do compositor de vanguarda brasileiro Gilberto Mendes, sobre sua ideia de compor a peça *Nascemorre* que “não tem nenhum dos chamados elementos da música”, se referindo ao ritmo, melodia e harmonia. A ideia criativa do compositor veio no antagonismo de uma teoria musical tradicional, refutando uma definição sobre música no próprio ato de fazer música. Assim a própria música é contraexemplo de sua formulação teórica (A ODISSEIA..., 2005).

<sup>93</sup> We are constantly engaged in the meaningful perceptual structuring of our world nonconceptually. The arts are our most highly developed mode for such structuring, in their depth, breadth, subtlety, and complexity of nonconceptual cognitive potential. Because of this the argument has been made that the arts are the best underpinning for conceptualization.

Na amplitude das questões que se abrem quando se pensa em música e filosofia, certamente se faz necessário um empreendimento conjunto de filósofos que tratam da música, bem como de músicos que fazem filosofia, e como bem vem reivindicando esse crescente campo de atuação acadêmica, de educadores musicais que fazem filosofia.

## Ciência

*Meu amor!*

*Tudo em volta está deserto*

*Tudo certo*

*Tudo certo como*

*Dois e dois são cinco*

*(Caetano Veloso)*

*Se a crença quer se materializar*

*Tanto quanto a experiência quer se abstrair*

*A ciência não avança*

*A ciência alcança*

*A ciência em si*

*(Gilberto Gil e Arnaldo Antunes)*

Por conta da crescente hegemonia da ciência no campo do cotidiano e no imaginário social, se tornou fundamental para teóricos dessa área estabelecer um claro critério de ‘demarcação da ciência’. Esse tópico, mais do que em outras formas de conhecimento, se faz necessário na ciência, pois há uma recusa nesta área de se construir conhecimento que não siga com rigor o método científico.

Um dos mais célebres filósofos da ciência do século XX, Karl Popper se debruçou especialmente sobre o tema, em sua obra *A Lógica da Pesquisa Científica* ([1959] 2016).

Um cientista, seja teórico ou experimental, formula enunciados ou sistemas de enunciados e verifica-os um a um. No campo das ciências empíricas, para particularizar, ele formula hipóteses ou sistemas de teorias, e submete-os a teste, confrontando-os com a experiência, através de recursos de observação e experimentação (p.27).



Popper então enquadra seu trabalho como o de proporcionar uma análise lógica do método científico. Para isso ele retoma o problema da indução na formulação de teorias científicas, bem como a questão da demarcação da ciência.

De modo bastante resumido, o problema da indução consiste no questionamento lógico da prática epistemológica de, partindo de enunciados singulares (particulares) chegar em enunciados universais. Ou seja, o fundamento lógico de se partir da confirmação de dados empíricos sobre um fenômeno para formular a uma hipótese ou a uma teoria mais geral. Popper busca refutar a ciência como prática indutiva por meio de uma contestação lógica.

Ele então formula a sua teoria do método dedutivo de prova, “segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica – e tão somente *após* haver sido formulada (POPPER, 2016, p.29).

Dessa forma, ele chega na questão da demarcação da ciência, buscando delimitar com clareza a fronteira entre ciência e não-ciência.

É importante ressaltar que o critério de demarcação pode trazer à tona um aspecto valorativo. Se cientistas conseguem com sucesso distinguir a ciência da não-ciência, então poderiam sustentar a crença na superioridade científica.

Por outro lado, teóricos como Popper enfatizam que o critério de demarcação não tem conotação valorativa, nem mesmo buscam adquirir por meio da ciência uma noção de verdade.

Neste aspecto de demarcação, se torna matéria evitada por Popper o modo pelo qual os cientistas chegam a uma formulação primeira.

O estágio inicial, o ato de conceber ou inventar uma teoria, parece-me não reclamar análise lógica, nem ser dela suscetível. A questão de saber como uma ideia ocorre ao homem – trate-se de um tema musical, de um conflito dramático ou de uma teoria científica – pode revestir-se de grande interesse para a psicologia empírica, mas não interessa à análise lógica do conhecimento científico (POPPER, 2016, p.30).

O argumento dado para tal afastamento é que a lógica científica diz respeito principalmente a questões de justificação e validade de uma teoria. Ele complementa tal posicionamento com sua visão pessoal:

Meus argumentos neste livro independem desse problema. Todavia, a visão que tenho do assunto, valha o que valer, é a de que não existe um método lógico de conceber ideias novas ou de reconstruir logicamente esse processo. [...] De modo similar, Einstein fala da “busca daquelas leis universais (...) com base nas quais é possível obter, por dedução pura, uma imagem do universo. Não há caminho lógico”, diz ele, “que

leve a essas (...) leis. Elas só podem ser alcançadas por intuição, alicerçada em algo assim como um amor intelectual aos objetos de experiência (POPPER, 2016, p.31).

É conhecido o modo imaginativo como as ideias de Albert Einstein emergiram para ele acerca da teoria da relatividade e por toda sua carreira. O próprio Einstein enviou uma carta a Popper no qual reafirma sua postura contrária ao positivismo e ao “apego ao observável”. “A teoria não pode ser fabricada a partir de resultados de observação, mas há se ser inventada”, exclama Einstein (EINSTEIN *apud* POPPER, 2016, p.422).

No meu entender, esse aspecto da criação, da invenção ou da intuição parece ser evitado por Popper justamente por que aí reside a confluência das diversas formas de conhecimento, e caso permanecesse no assunto, teria dificuldade em levar a diante a questão da demarcação lógica entre ciência e não-ciência, afinal, ambas viriam de um processo criativo intuitivo inexplicável logicamente. Assim, o autor abandona esse problema para se concentrar no aspecto mais propositivo de sua teoria científica, a falseabilidade como critério de demarcação.

Só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomada como critério de demarcação, não a *verificabilidade*, mas a *falseabilidade* de um sistema. Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recurso a provas empíricas, em sentido negativo: *deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico* (POPPER, 2016, p.38).

Para Popper, a comprovação que ele menciona se atinge por meio da falseabilidade, a capacidade de uma hipótese ou teoria de poder ser comprovada como falsa. Isso não significa que se deve buscar elaborar teorias falsas, mas sim elaborar teorias que podem ser refutadas, de forma que na impossibilidade de sua refutação esteja seu valor epistemológico

Pensando como metáfora, Popper usa o exemplo da cor de cisnes para formular uma teoria de modo indutivo. Nesse caso, a partir da proposição “todos os cisnes são brancos” a teoria seria verificada de modo indutivo cada vez que se observasse um novo cisne branco. Contrariamente a essa lógica, Popper argumenta que “independentemente de quantos casos de cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que *todos* os cisnes são brancos” (POPPER, 2016, p.27). De modo oposto, bastaria apenas um cisne negro para refutar essa teoria, não importa quantos cisnes brancos já se houvera

observado. Assim, o autor conclui que se deve sempre procurar o modo de refutação de uma teoria, não seu modo de confirmação, pois verificar novamente a validade de uma teoria não significa comprová-la como verdadeira.

Considerando a relevância de sua contribuição para o mundo da ciência, é importante ressaltar que ‘demarcar’ significa também evitar as semelhanças entre as formas de conhecimento. Isso gera um pensamento puramente disciplinar.

É possível considerar que a criação de uma pesquisa empírica em música, por exemplo, venha por meio do conhecimento musical, seja ele mais proposicional, intuitivo, tácito ou procedimental. Dessa forma, ocorreria uma recursividade complexa, pois a música informaria a ciência que informaria a música. Esse tipo de constatação não é possível pela teoria de Popper, pois ele se concentra apenas ao que cabe da ciência em diálogo consigo mesma.

É interessante notar como uma reflexão disciplinar sobre a ciência pouco conta de sua relação com outras formas de conhecimento. Talvez, ao estabelecer o critério de demarcação científica, Popper atuou ainda mais no projeto de disjunção do conhecimento do que pretendia. Ele conscientemente evita tratar daquilo que pode unir as formas de conhecimento: os atos de criação.

É curioso apontar, entretanto, que sua influência no trabalho de Edgar Morin é notável. Morin reconhece em Popper aquele que tratou da epistemologia e da ciência como especialista, e dialoga com ele e com outros autores da filosofia da ciência de forma a acolher suas questões na formulação do pensamento complexo.

Os diversos trabalhos, em muitos pontos antagônicos, de Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, têm como traço comum a demonstração de que as teorias científicas, como os *icebergs*, têm enorme parte imersa não científica, mas indispensável ao desenvolvimento da ciência. Aí se situa a zona cega da ciência que acredita ser a teoria reflexo do real. Não é próprio da cientificidade refletir o real, mas traduzi-lo em teorias mutáveis e refutáveis (MORIN, 2005, p.22-23).

Neste trecho está expresso o projeto de síntese intelectual de Morin, aludindo à refutabilidade de Popper e aos apontamentos da não-ciência na ciência, de Thomas Kuhn, Imre Lakatos, e Paul Feyerabend.

Em seu livro *Ciência com Consciência* (2005), Edgar Morin retoma suas reflexões sobre ciência, reunidas em uma linguagem mais direta e acessível.

A ciência não é científica. Sua realidade é multidimensional. Os efeitos da ciência não são simples nem para o melhor, nem para o pior. Eles são profundamente ambivalentes.

Assim, a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade (MORIN, 2005, p.9).

Nesta passagem o autor está não só avaliando as consequências da atividade científica, como também apontando a recursividade entre o pensamento científico e o pensamento de sua própria complexidade.

Assim, vemos que, correspondendo a dados de caráter objetivo, o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de ideias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, às condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro) e, por outro lado, ao enraizamento cultural, social, histórico das teorias. As teorias científicas surgem dos espíritos humanos no seio de uma cultura *hic et nunc*. (Idem, p.25).

Aqui, Morin busca estabelecer de modo complexo o elo entre ciência e demais atividades humanas. O conhecimento está enraizado no indivíduo, como uma trindade indivíduo-sociedade-espécie, sendo contextualizado e fruto de uma ação localizada em uma cultura e uma sociedade. Por conta dessa variabilidade de fatores, há que se situar mais precisamente a contribuição e o limite do conhecimento científico.

O conhecimento científico é certo, na medida em que se baseia em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas. O progresso das certezas científicas, entretanto, não caminha na direção de uma grande certeza.

[...]

O progresso das certezas científicas produz, portanto, o progresso da incerteza, uma incerteza "boa", entretanto, que nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta de um sonho lendário: é uma ignorância que se reconhece como ignorância. E, assim, tanto as ignorâncias como os conhecimentos provenientes do progresso científico trazem um esclarecimento insubstituível aos problemas fundamentais ditos filosóficos. (Idem, p.23-24).

Note que o pensamento de Morin culmina na percepção de que o conhecimento é “radicalmente relativo e incerto”, sendo assim, justifica seu projeto em busca do conhecimento do conhecimento e de estabelecer as bases para um metaponto de vista que possa compreender o conhecimento em sua multiplicidade (MORIN, 2012a, p.24).

Em resumo, nenhum sistema cognitivo estaria apto a conhecer-se exhaustivamente nem a se validar completamente a partir dos seus próprios instrumentos de conhecimento. Significa que a renúncia à completude e ao exaustivo é uma condição do conhecimento do conhecimento (Idem, p.24).

Morin continua seu argumento comentando que é possível remediar essa insuficiência lógica pela constituição de um metassistema que atuaria como um conhecimento de segundo grau, capaz de englobar os problemas epistemológicos. Para ele, “um metaponto de vista permite examinar as condições, possibilidades e limites do conhecimento” (MORIN, 2012a, p.27). Isso porque ele reconhece que “a aptidão do conhecimento para tratar-se como objeto e a aptidão do espírito para tomar a si mesmo em consideração permitem instaurar um sistema de metapontos de vista sobre o conhecimento” (MORIN, 2012a, p.25).

A título de continuidade, retomo uma discussão já empreendida sobre o termo ‘aptidão’ utilizado por Morin, o qual preferi substituir por ‘capacidade’. Relembro que capacidade é um termo mais amplo que aptidão, sendo assim passível de ser atribuído a todas as pessoas.

Um ponto que é importante ressaltar dessa declaração de Morin é que ele alude a um sistema de metapontos de vista, significando com isso que esse metaponto de vista pode ser construído com uma variedade de perspectivas compartilhadas, tanto ao buscar o conhecimento do conhecimento como ao considerar em si mesmo o sujeito que conhece.

Ele continua, tentando vislumbrar o escopo de sua empreitada:

É toda relação entre o homem, a sociedade, a vida, o mundo que se acha atingida e problematizada de novo no e através do conhecimento do conhecimento. [...]. Há, portanto, para o conhecimento do conhecimento, um duplo imperativo contrário de abertura e de fechamento, sem solução *a priori*, que nos obrigará a navegar, de modo permanente, entre o risco da asfixia e o da dissolução nos problemas mais gerais e nos conhecimentos mais diversos (2012a, p.26).

A abrangência do ato de conhecer implica que refletir sobre ele se torne uma empreitada muito mais ampla e ambiciosa, da qual Morin toma parte, sempre consciente da impossibilidade de completude e finalização de sua tarefa. Esse é um dos ensinamentos mais valiosos da complexidade quanto à epistemologia, a saber, que mesmo que um trajeto intelectual se atenha a grandes questões, ele sempre será incompleto, com algum grau de **incerteza**, caminhando de perspectiva em perspectiva, se alimentando de sua própria impermanência.

A complexidade também considera a problemática epistemológica a partir da conjunção da ciência e da filosofia, buscando nessa articulação não perder de vista o mito, a cultura e as artes. Assim, retomo para a temática científica, considerando que, para Morin, ciência se discute com a filosofia.

Desde que a epistemologia aberta se interesse pelos resultados e problemas das ciências relativos ao conhecimento, sofrerá a influência desses resultados e problemas, logo enfrentará a retroação das instâncias que controla e que a controlarão. Uma vez mais, o conhecimento do conhecimento depende de conhecimentos científicos múltiplos e dispersos, mas a validade deles depende do conhecimento do conhecimento (2012a, p.32).

É dessa forma que a complexidade atua em um campo ampliado de epistemologia, pois leva em conta a transformação da ciência ao longo do século XX, bem como busca um processo recursivo de justificação entre filosofia e ciência. Tal *modus operandi* nem sempre encontra um terreno fértil na área filosófica, principalmente em uma atuação mais disciplinar. De todo modo, não considero que haja uma imposição da ciência sobre a filosofia no caso do pensamento complexo. Ao afirmar a incompletude de ambas as áreas, Morin coloca seu projeto intelectual em risco de ser antagonizado em nome da defesa e da autonomia de cada uma delas. É um risco que ele correu em sua produção, servindo de fruto inclusive para novas reflexões sobre o assunto.

A necessidade, para a ciência, de se auto-estudar supõe que os cientistas queiram auto-interrogar-se, o que supõe que eles se ponham em crise, ou seja, que descubram as contradições fundamentais em que desembocam as atividades científicas modernas e, nomeadamente, as injunções contraditórias a que está submetido todo cientista que confronte sua ética do conhecimento com sua ética cívica e humana. (2005, p.35).

É possível analisar esse procedimento moriniano com as ideias de Popper, no sentido de que Morin ‘testa’ as consequências epistemológicas da ciência mais autocentrada e evidencia suas brechas, buscando provar algumas premissas como falsas.

É dessa forma também que Morin se permite uma série de recomendações quanto ao campo científico, relacionando epistemologia com uma renovação da própria prática científica e institucional. Ele se arrisca inclusive no terreno evitado por Popper, do modo de se incentivar a criação e a inovação no campo científico.

Em todo caso, se é verdade que o surgimento e o desenvolvimento de uma ideia nova precisam de um campo intelectual aberto, onde se debatam e se combatam teorias e visões do mundo, se é verdade que toda novidade se manifesta como desvio e aparece frequentemente ou como ameaça, ou como insanidade aos defensores das doutrinas e disciplinas estabelecidas, então o desenvolvimento científico, no sentido de que esse termo comporte necessariamente invenção e descoberta, necessita fundamentalmente de duas condições: 1) manutenção e desenvolvimento do pluralismo teórico (ideológico, filosófico) em todas as instituições e comissões científicas; 2) proteção do desvio, ou seja, tolerar/favorecer os desvios no seio dos programas e instituições, apesar do risco de que o original seja apenas extravagante, de que o espantoso não passe de absurdo. Mais ainda, a

inovação deve beneficiar-se, no seu estado inicial, de medidas de exceção que protejam sua autonomia (MORIN, 2005, p.34-35).

É notável observar que esse conselho científico seja igualmente benéfico de ser aplicado no campo de pesquisa acadêmica artística. Imaginar **a universidade como um campo de proteção do desvio**, seja intelectual ou propriamente artístico, é um empreendimento institucional de grande fôlego. Manter não só o pluralismo teórico, mas como também artístico, é um desafio permanente na busca de renovação do quadro profissional docente.

É evidente que, para Morin, essas proposições só são possíveis em um ambiente democrático e transparente, e que não são só benéficas pelo seu aspecto ético de defesa da pluralidade, mas claramente em seu aspecto de produção de conhecimento, sendo possível que modelos institucionais com essa orientação possam produzir ciência e outros saberes com muito mais qualidade e complexidade. O autor não se furta de analisar o próprio CNRS francês (Comitê Nacional para Pesquisas Científicas), do qual é pesquisador emérito e apontar esse jogo institucional como parte da atividade científica.

Em Deleuze e Guattari, a ciência é analisada como ciência lógica, circulando em um universo conceitual mais fechado e teórico. Dessa forma, os autores podem evitar uma discussão que inclua a atividade científica, bem como as bordas empíricas das ciências humanas.

Um aspecto que se destaca de suas considerações é o fato de que, mesmo discutindo o tópico de demarcação da ciência, eles o fazem também comparando a ciência com a filosofia e a arte, no livro já comentado aqui, *O que é a filosofia?* (2016).

Ao invés de um procedimento explicativo da filosofia de Deleuze e Guattari, creio ser suficiente destacar alguns conceitos que eles elaboram, a fim de ampliar o quadro de discussão já empreendida até o momento nesta seção. Dentre os conceitos selecionados para esta discussão estão o de ‘sujeito’, ‘função’, ‘limite’, ‘constante’ e ‘observador’. Um exemplo da conjunção destes conceitos aparece na seguinte passagem:

[O sujeito do conhecimento científico] extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos estes functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica (DELEUZE e GUATTARI, 2016, p.253).

Dessa forma, o sujeito faz discernimentos utilizando o vocabulário científico, resultando em uma proposição científica. O termo proposição já foi elaborado no capítulo anterior, significando uma afirmação discursiva sobre algo. Sobre isso os autores são

claros ao afirmar que a ciência tem por objeto “as funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos” (p.139).

O pensamento científico consiste em “distinguir variáveis e constantes”, sendo que a constante estabelece “uma relação necessária entre fatores que permanecem independentes” (Idem, p.253).

Prossigo para a elaboração dos outros termos cunhados pelos autores. Particularmente útil é o conceito de ‘limite’, um tipo de função numérica com valor referencial em um sistema de coordenadas. Como exemplo, os autores citam “A velocidade da luz, o zero absoluto, o quantum de ação, o Big Bang: o zero absoluto das temperaturas é de -273,15 graus; a velocidade da luz, 299.796 km/s, lá onde os comprimentos se contraem a zero e onde os relógios param” (p.141). Particularmente, esse conceito chama atenção ao considerar que a ciência estabelece limites finitos para o entendimento do universo, pontos de apoio sob o qual as variáveis podem atuar. No mundo da música, por exemplo, há o limite de audição humana, que vai de 20 a 20000 Hertz. É dessa forma que os autores justificam a aparente fragmentação da ciência, considerando que os limites, ou bordas, são pontos de encontro das diferentes áreas científicas: “A ciência não é impregnada por sua própria unidade, mas pelo plano de referência constituído por todos os limites ou bordas sob as quais ela enfrenta o caos” (Idem, p.142).

Finalizo a exposição do pensamento dos autores trazendo o conceito de ‘observador’, que difere da ideia de sujeito como já visto acima. “O observador não subjetivo é precisamente o sensível que qualifica (por vezes, por milhares) um estado de coisas, uma coisa ou um corpo cientificamente determinados” (Idem, p.156). Isso significa que a ciência supõe para todo estudo empírico, um observador que não interfere subjetivamente no seu objeto de estudo. Para os autores, o próprio cientista instala esse observador ideal em seu sistema de referência.

Esse conjunto de conceitos associados intrinsecamente à ciência permitem situar melhor essa atividade comparativamente, ao mesmo tempo demarcando e dialogando com as demais formas de conhecimento. Foi nesse sentido que busquei explorá-las aqui.

Fazendo um paralelo com o que foi exposto, trago uma citação de Ernst Cassirer, em que ele faz comunicar essa ideia de observador ideal, de criação de um modelo científico e do aspecto dedutivo da ciência, tudo a partir de seu próprio referencial conceitual.



Os dados científicos sempre implicam um elemento teórico, ou seja, simbólico. Muitos, se não a maioria, desses fatos científicos que mudaram todo o curso da história da ciência foram fatos hipotéticos antes de se tornarem fatos observáveis. Quando Galileu fundou sua nova ciência da dinâmica, teve de começar com a concepção de um corpo inteiramente isolado, um corpo que se move sem a influência de qualquer força externa. Tal corpo nunca fora observado e jamais poderia ser observado. Não se tratava de um corpo real, mas possível (CASSIRER, 2012, p.99).

Cassirer associa a abstração teórica da ciência a um sistema de símbolos, como outro qualquer, trazendo esse paralelo para sua filosofia das formas simbólicas. Ele se utiliza do exemplo de Galileu para mostrar como uma criação de um modelo científico lança mão de um observador ideal, que observa algo que “jamais poderia ser observado”. A imaginação simbólica do cientista é o disparador para a formulação de um modelo que depois poderá ser verificado ou refutado.

Procurei nessa exposição destes diversos pensadores traçar uma narrativa de cunho predominantemente complementar, para dar uma ideia das representações várias que esses intelectuais experimentaram e buscar temas comuns que permaneceram viáveis, mesmo reinterpretados por referenciais teóricos tão distantes.

A ciência informa a música de inúmeras maneiras, se disseminando mundo afora estratégias de estabelecer limites e variáveis, em geral dialogando a música com campos empíricos de forma interdisciplinar.

Na teoria da música, se atribui a Pitágoras a formulação matemática das proporções das alturas a partir da subdivisão da corda de um monocórdio. Na sociologia, Max Weber, em *Os fundamentos racionais e sociológicos da música* (1995), buscou classificar as diversas culturas humanas por sua relação matemática com essas subdivisões, partindo da oitava, dos intervalos perfeitos e dos modos de organização das demais alturas.

John Cage, com o espírito de um cientista, entra em uma câmara anaecoica em busca do silêncio absoluto, e narra posteriormente como os sons estão sempre presentes para a escuta humana, mesmo os sons quase imperceptíveis do nosso próprio corpo. Avalio esta como uma notável experiência de refutação, no sentido de Popper, em que um músico conduz uma simples experiência em busca de estabelecer o limite de um conceito.

A música também produziu suas leituras particulares da ciência. O caso mais emblemático no século XX foi a poética do serialismo integral, em que estrutura,

pesquisa, matemática e rigor científico eram valores de uma construção musical (GRIFFITHS, 1998).

Em minha dissertação de mestrado, trato como a música se emaranhou com a história, particularmente no movimento de Música Antiga, no qual emergiram inúmeros debates a respeito se era desejável ou possível tocar uma música “exatamente” como dois séculos atrás, por meio de uma reconstrução histórica (CARDOSO, 2014).

Na educação musical, Jorgensen denunciou o que ela denominou de “uma forma extrema de positivismo [que] chegou a caracterizar a investigação em educação musical” (JORGENSEN, 1993, p.1). A autora argumentou que o campo da filosofia da educação musical emerge como uma disciplina, dentre outros motivos, como forma de balancear essa postura positivista.

Entre essas aproximações e distanciamentos, cabe afirmar que a arte e a música não têm por objetivo informar a ciência, mas eventualmente na exploração da realidade, a arte encontra saídas que se confluem com questões científicas. É certo que a própria música impõe limites ao que a ciência tenta dizer sobre a música.

Por fim, uma certa ingenuidade ou credulidade a respeito das promessas da ciência durante o século XX podem resultar em uma análise distanciada, hoje, da importância de uma delimitação e de precisão nos diálogos entre música e ciência.

A busca por uma objetividade no conhecimento musical não é tarefa abandonada ao século passado. Basta se ter clareza qual objetividade é essa que se deseja, e em que forma de conhecimento ela pode se manifestar. A ideia positivista de uma objetividade empírica é sedutora em um campo em que a incerteza, a valoração e o indeterminável é tão corrente como na música. De todo modo, sugiro uma recomendação de Edgar Morin: “A objetividade é o resultado de um processo crítico desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica num jogo em que ela assume plenamente as regras” (MORIN, 2005, p.42).

Considero que essas questões sobre ciência e filosofia são basilares para uma produção acadêmica em música. Não é recomendável se esquecer que a atividade científica orienta, de certa forma, a produção acadêmica de campos os mais diversos, incluindo a arte e a música especificamente. Dessa forma, acompanhar as reflexões de cunho epistemológico entre filosofia e ciência permite um respiro, uma brecha em que a atividade artística possa realmente se manifestar sem se reduzir, se simplificar ou se fragmentar.

## Música

*Quando você me ouvir cantar  
Venha não creia eu não corro perigo  
(Caetano Veloso)*

*Falar de música é ainda mais difícil do que  
falar de pintura. É quase o ápice falar de  
música.  
(Gilles Deleuze)*

No capítulo 2 desta tese, revisei os trabalhos dos autores da filosofia da educação musical, tais como Bennet Reimer, Keith Swanwick, David Elliott e Marissa Silverman. Desta empreitada, pude assentar as suas contribuições e vislumbrar aspectos que eu pretendia ir além, suportado pelo referencial teórico da complexidade.

Inspirado pelo caminho investigativo de Johann Hessen, em *Teoria do conhecimento* (2012), primeiro investiguei o conhecimento musical pela via indutiva, revisitando autores da filosofia da educação musical e buscando reformular o termo conhecimento para algo intrínseco ao campo musical, para agora poder avançar pela via dedutiva, comparando a música com as demais formas de conhecimento. Isso significa também nesta seção uma reflexão sobre arte, principalmente pelo incentivo do recorte bibliográfico apresentado.

A título de recapitulação, os trabalhos revisados em educação musical são enfáticos ao afirmar a música como uma forma de conhecimento, ou um modo básico de cognição ou mesmo como forma do discurso simbólico, apontando conjuntamente para a tomada da música por este viés epistemológico ou cognitivo.

Em última análise, todo ‘significado’, todo ‘conhecimento’ é pessoal, uma interpretação individual da experiência de vida: não há nada experimentado como um dado neutro.

[...]

Como em todas as formas de discurso simbólico, a música tem o potencial de nos levar além de nós mesmos, nosso pequeno espaço próprio no tempo e nossa tribo local; ampliando conhecimento, expandindo a mente, deixando aberta nossa capacidade para conhecer. Nós temos que estar razoavelmente certos que a educação formal e o ensino sejam moldados e conduzidos de maneiras que são compatíveis

com essa aspiração; caso contrário nós devemos deixá-los em paz<sup>94</sup> (SWANWICK, 1994, p.176-177).

Swanwick encerra seu livro com essa passagem, mostrando a discussão que empreendeu sobre conhecimento tem como pano de fundo sua interpretação pessoal sobre as formas simbólicas de Cassirer e do conhecimento tal qual apresentado por Polanyi.

Revisitando os autores analisados na filosofia da educação musical, é possível perceber não só como apontam para o conhecimento musical, mas como também partem de uma visão personalista do conhecimento, que ao longo de suas trajetórias é eventualmente ampliada. Essa ampliação é mais palpável na filosofia praxial de Elliott e Silverman, quando conceituam em 2015 o ser humano como um ser holístico.

Partindo agora para uma discussão dedutiva do conhecimento musical, vou me ocupar com duas grandes questões. A primeira, à semelhança das demais seções deste capítulo é a busca por conceituar o conhecimento musical e artístico, recorrendo a uma diversidade de literatura sobre o assunto. A segunda, é explorar a ideia de que a música lida com possibilidades do real, e buscar as implicações disso para uma visão do conhecimento musical.

A música se torna presente na cultura humana pela capacidade de produzir e perceber sons, capacidade essa ligada também a explorar os limites entre o real e o imaginário. Isso torna possível a organização, criação e exploração das maneiras possíveis de se produzir e perceber sons, ou seja, como humanos somos capazes de agir sobre a percepção-produção de sons. O saber resultante é a música, uma emergência de significados, mesmo que não-verbais ou tácitos. Mais frequentemente do que a filosofia gostaria de teorizar, o conhecimento musical não ocorre isolado dos demais conhecimentos, assim sendo, é capaz de combinar suas operações com a religiosidade, a filosofia, o mito, a ciência e o cotidiano. Dessa forma, é capaz de atingir uma emergência de significados ainda mais potente na veiculação e construção da experiência resultante.

Para Deleuze e Guattari, a arte conserva, e dura não mais do que seu suporte ou material, como objeto independente de seus espectadores e mesmo de seu criador. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é, um composto de*

<sup>94</sup> Ultimately, all ‘meaning’, all ‘knowledge’ is a personal, individual interpretation of life experience: there is no such thing experientially as neutral data. [...] As is all forms of symbolic discourse, music has the potential to take us beyond ourselves, our own small space in time and our local tribe; extending knowledge, enlarging mind, keeping open our capacity for knowing. We have to be reasonably sure that formal education and teaching is framed and conducted in ways that are compatible with this aspiration; otherwise we should leave well alone.

*perceptos e afectos*” (DELEUZE e GUATTARI, 2016, p.193, itálico do original). Para os autores, a reflexão sobre arte inclui principalmente a música, a literatura e a pintura, sempre com foco em obras de arte e na tradição europeia ocidental, com eventual incursão à arte estadunidense.

Partindo dessa delimitação, eles produzem conceitos que permitem compreender e situar esse tipo de produção artística. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si [...] O artista cria blocos de perceptos e afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho” (Idem, p.194). Em *O abecedário de Gilles Deleuze* (1995), Deleuze explica de maneira mais direta esse bloco de percepto e afectos, em relação ao que faz o artista.

Acho que ele [o artista] quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daquele que as sente. O percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente (O ABECEDÁRIO..., 1995).

Quanto aos afectos, o autor continua:

Não há perceptos sem afectos. Tentei definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível (O ABECEDÁRIO..., 1995).

O conceito de afecto retorna para a filosofia dos autores como devir, o que pede por mais uma elucidação. “O devir sensível é o ato pelo qual algo ou alguém não para de devir-outro (continuando a ser o que é)”, em outras palavras, “a alteridade empenhada numa matéria de expressão”. A obra incorpora o acontecimento, “seus universos que constroem seus próprios limites”. E conclui: “Estes universos não são nem virtuais, nem atuais, são possíveis, o possível como categoria estética (“possível, por favor, senão eu sufoco”), a existência do possível” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.209-210).

Quando reflete sobre os afectos, Deleuze é levado a considerar principalmente a música, um ponto de partida aonde não se sabe qual a chegada, um transformar-se transformando. Ele procede para apontar o que é essa criação artística, pelo viés musical:

Ele [o músico] torna audíveis forças que não são audíveis, que não são... Ele não representa o que é audível, mas torna audível o que não o é, as forças... Ele torna audível a música da terra, ele torna audível ou a inventa. Quase como o filósofo, que torna pensáveis forças que não são pensáveis, que têm uma natureza bruta, uma natureza brutal (O ABECEDÁRIO..., 1995).

O fato dessas considerações sobre arte e música terem se consolidado na maturidade intelectual de Deleuze e Guattari implica não só uma complexidade do assunto, mas que para dar conta de um tema pouco palpável como este, os autores tiveram que recorrer a um arcabouço conceitual desenvolvido ao longo de suas trajetórias.

De todo modo, os autores partem de uma visão eurocêntrica sobre obras para estabelecer a arte como um bloco de sensações composto por percepto e afectos. Esse bloco se torna independente de seu criador, o que remete novamente à ideia de obra de arte autônoma. Os perceptos são um conjunto de sensações e percepções que se tornam independentes de quem as criou. Os afectos são devires, que transbordam, que excedem as forças daqueles que se conectam a eles, em uma relação de alteridade. A arte ainda tem a característica de tornar perceptível o que não era perceptível, seja em termos de som, imagem, linguagem, etc. Esse é o seu ato de criação, se diferenciando da filosofia pois esta cria conceitos.

Um aspecto final que gostaria de considerar é como os autores veem as formas de pensamento como um modo de recortar o caos dando-lhe sentido a partir de suas criações (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.245). Esse tema de vital importância permeia este e o próximo capítulo da tese, sempre retornando como um anel recursivo. Ordenar o caos, ou recortá-lo, implica em afirmar da maneira mais nobre possível o caráter epistemológico da arte, pois significa dizer que ela atua na noção mais basilar do conhecimento: **a diferenciação e a organização**. Não só aquele conhecer tradicional de aferir a característica efetiva de um objeto, mas de inferir no caos um recorte de organização que permite posteriores aferições. Esse é o papel das formas de conhecimento, e tratar as artes e a música neste nível epistemológico é um dos grandes projetos deste trabalho.

Passando para o pensamento de Cassirer, vou apresentar suas ideias sobre o possível e o real, para então seguir para suas considerações mais propriamente sobre arte.

Cassirer parte de uma análise de Kant, sobre o caráter do conhecimento humano, buscando neste filósofo um trajeto de pensar um critério geral para o conhecimento, de forma que o tema do possível e do real emerge como tópico.

O entendimento está sujeito à necessidade de fazer uma distinção nítida entre a realidade e a possibilidade das coisas. É esse caráter do conhecimento humano que determina o lugar do homem na corrente geral do ser. Uma diferença entre “real” e “possível” não existe nem para os seres abaixo do homem, nem para os que estão acima dele (CASSIRER, 2016, p.95).

Cassirer comenta então o experimento mental kantiano de supor a cognição de seres abaixo e acima dos humanos, como os animais e uma hipotética mente divina, respectivamente. Assim, ele continua:

É só no homem, na sua “inteligência derivativa” (*intellectus ectypus*) que ocorre o problema da possibilidade. A diferença entre realidade e possibilidade não é metafísica, mas epistemológica. Não denota qualquer caráter das coisas em si; aplica-se apenas ao nosso conhecimento das coisas (CASSIRER 2016, p.95).

Essa conclusão é importante, pois afirma o caráter epistemológico dessa exploração entre realidade e possibilidade. A possibilidade é, no meu entendimento, um conceito-chave para entender a música e as artes em geral. Nesse sentido que entender o modo como ela faz parte do conhecimento é um trajeto basilar para sua conceituação. Cassirer afirma, partindo de Kant, essa característica epistemológica da possibilidade para apontar para a dimensão simbólica do conhecimento humano. Isso serve especificamente seu projeto filosófico e o ajuda a tecer as diversas formas simbólicas que trata, filosofia, ciência, arte, religião, mito, história e linguagem. Concordo com ele que todas as formas de conhecimento possuem em certa medida sua dimensão simbólica, e trabalham em maior ou menor medida com essa unidualidade entre realidade e imaginação. Mesmo assim, o conceito da possibilidade é território da arte, e vale a pena explorá-lo aqui. A seguir, apresento como Cassirer faz essa ligação conceitual.

Não podemos pensar sem imagens, e não podemos intuir sem conceitos. “Os conceitos sem intuições são vazios; as intuições sem conceitos são cegas”. É este dualismo nas condições fundamentais do conhecimento que, segundo Kant, está na base de nossa distinção entre realidade e possibilidade (CASSIRER, 2016, p.96).

Para o autor, imagens e intuições estão na base do símbolo, enquanto pensamento e conceitos na base da racionalidade dirigida para a realidade. Dessa forma ele chega à sua conclusão:

O conhecimento humano é por sua própria natureza um conhecimento simbólico. É este traço que caracteriza tanto a sua força como as suas limitações. E, para o pensamento simbólico, é indispensável fazer uma distinção clara entre real e possível, entre coisas reais e ideais. Um símbolo não tem existência real como parte do mundo físico; tem um “sentido” (CASSIRER, 2016, p.96-97).

É dessa forma que Cassirer evoca a potencialidade de sua filosofia, partindo de Kant para confirmar sua argumentação de que o conhecimento humano se caracteriza pela

formulação do possível e do real. Ele busca então argumentar que ambos são interdependentes.

Essa interdependência pode ser provada de maneira indireta. Vemos que em condições especiais, em que a função do pensamento simbólico é obstruída ou obscurecida, a diferença entre realidade e possibilidade também fica confusa (Idem, p.97).

Então o autor recorre a exemplos da literatura médica de seu tempo, em casos nos quais pacientes com danos cerebrais perdem a capacidade de se expressar simbolicamente, ou de diferenciar o símbolo do real.

Quando se põe a pensar sobre a arte, Cassirer não entra de imediato no pensamento das possibilidades, mas enfrenta primeiro o dilema do real. Para o autor, mesmo quando considera apenas a realidade como a direção do conhecer, ele ressalta a contribuição da arte.

Tal como todas as outras formas simbólicas, a arte não é uma simples reprodução de uma realidade dada, pronta. É um dos meios que levam a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade. [...]. Precisamos classificar nossas percepções sensoriais e agrupá-las em noções e regras gerais para podermos dar-lhes um sentido objetivo. A obra de arte, de um modo parecido, implica esse ato de condensação e concentração. (CASSIRER, 2016, p.234).

Cassirer parte da ideia de que a partir do que as pessoas captam pelos sentidos, elas precisam classificar e agrupar essas percepções, ou seja, um ato organizativo toma lugar para que as percepções se tornem conhecimento. O mesmo acontece com a arte, pois ao fazer uma “obra”, como o autor exemplificou, o artista reúne e condensa códigos sensoriais, o que gera uma intensificação da realidade. Isso difere de sua designação para ciência, que o autor considera como uma abreviação da realidade.

A ciência significa abstração, e a abstração é sempre um empobrecimento da realidade. [...]. Tem-se a impressão de que a realidade não só é acessível para as nossas abstrações científicas, mas também esgotável por elas. Mas assim que entramos no campo da arte isso se revela como uma ilusão, pois os aspectos das coisas são inúmeros, e variam de um momento para outro. Qualquer tentativa de abrange-los em uma única forma seria em vão (Idem, p.237).

Essa defesa realista da arte gera um robusto argumento a favor de uma equivalência nas formas de conhecimento, pois para Cassirer, **a ciência não é capaz nem de conhecer toda a realidade e é a arte quem revela essa incapacidade**. Ele resume seu argumento a seguir:



Na percepção sensorial contentamo-nos em apreender os aspectos comuns e constantes dos objetos à nossa volta. A experiência estética é incomparavelmente mais rica. Está prenhe de infinitas possibilidades que não são realizadas na experiência sensorial ordinária. Na obra do artista, essas possibilidades tornam-se realidades; são trazidas à luz e assumem uma forma definida. A revelação dessa inesgotabilidade dos aspectos das coisas é um dos grandes privilégios e um dos mais profundos encantos da arte (Idem, p.238).

Assim, ele parte novamente de uma comparação entre arte e ciência, a partir da apreensão sensorial, e busca mostrar como a experiência artística, no caso especificado como experiência estética é mais profunda e mostra a inesgotabilidade dos aspectos das coisas. Sendo assim, a arte é uma interpretação da realidade, por meio de intuições e das formas do sentido (Idem, p.240).

Um parêntese deve ser feito ao analisar a obra de Cassirer, pois ele também traça suas reflexões sobre conceitos como obra, forma, beleza, estética, incorporando todo o arcabouço da linguagem filosófica de seu tempo para se referir à grande arte. Como meu intuito ao refletir sobre música difere desse arcabouço conceitual, busco trazer apenas aqueles apontamentos do autor que conseguem transpassar essa referencialidade. Não buscarei, entretanto, reescrever suas linhas com o aparato conceitual dos tempos de hoje, transitando entre sua linguagem e a minha sem grande alarde daqui em diante.

Tudo isso para indicar que a partir de uma consideração sobre a beleza, um conceito clássico da estética musical, o autor consegue dar continuidade a aspectos de grande interesse para esta tese. Reproduzo a seguir dois trechos semelhantes que o autor considera a percepção estética.

O deleite com as formas é totalmente diferente do deleite com as coisas ou com as impressões sensoriais. As formas não podem ser simplesmente impressas na nossa mente; devemos produzi-las para poder sentir sua beleza. (p.261).

[...]

Para senti-la [a beleza] é preciso cooperar com o artista. É preciso não só solidarizar-se com os sentimentos do artista, mas também entrar em sua atividade criativa (CASSIRER, p.264).

A este aspecto da percepção artística vou denominar de **percepção cooperativa**, aquela que implica uma cooperação por parte daquele que busca adentrar no plano de sentido de uma manifestação artística, uma disposição “simpática” de ver com os olhos de outro, ouvir com os ouvidos de outro, esse deslocamento em busca de entendimento e sensibilização, de significação.

Essa sequência de pensamentos de Cassirer chama atenção também para uma questão pouco comentada nas humanidades sobre o modo como os pensadores enxergam a prática artística. É interessante apontar para o modo como Cassirer se coloca como pensador das artes. Note como ele faz filosofia como um espectador, conseguindo, é certo, apontar a atividade da recepção de modo ativo e múltiplo, mas ainda assim se restringindo como alguém que não faz arte. Esse é um problema da filosofia que só vê no papel do artista os grandes mestres consagrados do passado e do presente. Ao dialogar com a arte apenas por essa arte consagrada e canônica, o filósofo não mais consegue analisá-la como um fazedor de arte, estando condenado a uma visão bastante parcial, do outro lado do muro, como **espectador**.

Posição bastante distinta é tomada pelos filósofos da educação musical, pois se consideram músicos, não se avaliando em relação aos grandes compositores e intérpretes da tradição, mas se colocando como pessoas que fazem música. Dessa forma, podem dizer, como Elliott e Silverman, que a experiência musical é uma ferramenta poderosa de convencimento sobre a importância da música (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.43). Esse pensamento da filosofia praxial implica que mais e mais pessoas devem fazer música ou estar envolvidas de uma forma ou de outra em uma prática musical, para que o verdadeiro valor da música seja vislumbrado.

Fecho a exposição da filosofia das formas simbólicas trazendo a conclusão desse processo comparativo entre arte e ciência, que Cassirer utiliza para mostrar o direcionamento realista da arte. Considerando as formas simbólicas ele pontua:

A consciência de profundidade das coisas exige sempre um esforço da parte de nossas energias ativas e construtivas. Porém, como essas energias não se movem na mesma direção e não tendem para o mesmo fim, não nos podem apresentar o mesmo aspecto da realidade (CASSIRER, 2016, p.276).

E continua:

Até a arte pode ser descrita como conhecimento, mas um conhecimento de um tipo peculiar e específico. [...] mas a verdade da beleza não consiste em uma descrição teórica ou explicação das coisas; é antes uma “visão simpática” das coisas. As duas visões da verdade [arte e ciência] estão em contraste entre si, mas não em conflito ou contradição. Como a arte e a ciência se movem em planos totalmente diferentes, não podem contrariar-se ou contradizer-se (Idem, p.277).

Lembrando que o autor evita os termos contradição e contrariedade por se situar em uma lógica clássica, da simplicidade. O máximo possível nessa lógica é apostar na coexistência contrastante de conceitos, e não em uma relação dialógica, ao mesmo tempo

complementar, concorrente, antagônica, como proposto pelo pensamento complexo. Assim, perceber a “profundidade das coisas” requer o uso de uma pluralidade de formas de conhecimento, cada qual apresentando um aspecto da realidade. Essa capacidade de variar entre uma forma e outra para conhecer, defendida por Cassirer, é primordial para se poder avançar na concepção da interação e necessidade das diversas formas de conhecimento.

Lendo o autor, é possível apontar que a arte sugere também uma percepção colaborativa, “simpática”, com a realidade, tema que buscarei retomar no capítulo seguinte com a contribuição de Morin.

Se ao refletir sobre o mundo do conhecimento e das ideias o autor chamou atenção para a dualidade dialógica do real e do possível, um trajeto diferente foi dado quando pensou especificamente nas artes. Cassirer toma uma posição surpreendente ao afirmar na arte um modo único de acessar o real, pois organiza a percepção de modo intensificado, fazendo com que o espectador coopere com a criação artística de modo a ver o mundo de outro modo. Por fim, ele mantém sua advertência quanto a irredutibilidade das formas simbólicas, afirmando a incapacidade da ciência de esgotar a realidade, bem como o papel da arte em apresentar um outro aspecto da realidade.

Quando comenta sobre a filosofia, a religião e a arte, Johannes Hessen aponta para uma “profunda afinidade” entre elas, no modo como as três fornecem uma “interpretação da realidade, uma visão de mundo”. Elas se distinguem então pelo modo como fazem isso, sendo que a concepção do mundo da arte provém da vivência e da intuição (HESSEN, 2012, p.10-11).

Em seguida ele encadeia uma argumentação buscando delimitar o pensamento artístico.

O verdadeiro artista não produz sua obra com o intelecto, mas a partir da totalidade das forças espirituais. A essa diferença nas funções *subjetivas* acresce uma distinção no aspecto *objetivo*. O verdadeiro artista não está, como o filósofo, diretamente voltado à totalidade do ser. Seu espírito dirige-se, antes de mais nada, a um ser e a um acontecer concretos (HESSEN, 2012, p.11).

Hessen avalia a arte em termos subjetivos e objetivos, comparando com a filosofia. Em termos subjetivos, o artista recorre para além da racionalidade pura, se utilizando da totalidade das forças espirituais, como sua vivência e sua intuição. No aspecto objetivo, Hessen afirma que o artista se concentra em um particular concreto. Ele continua sua explicação deste argumento.

À medida que os representa, eleva este ser e este acontecer concretos ao nível do mundo da aparência, do irreal. O estranho é que, nesse acontecer irreal, o sentido do acontecer real se manifesta; no acontecer particular apresentam-se o sentido e o valor do acontecer do mundo. Assim, na medida em que interpreta um ser ou acontecer particular, o verdadeiro artista nos dá indiretamente uma interpretação da totalidade do mundo e da vida (HESSEN, 2012, p.11).

Hessen tenta dar conta de explicar o fenômeno artístico por meio da tese da representação, problemática já quando da escrita de seu livro, em 1925. A arte não representa um acontecer concreto, como uma imitação, mesmo se em uma poética realista. Mesmo que mantivesse essa linha argumentativa, faltou ao autor uma exposição mais detalhada sobre como esse processo de representação se daria, em termos de sua teoria do conhecimento. Pois no trecho acima, Hessen comenta que ao representar um particular, a arte dá indiretamente uma interpretação da totalidade, mas o modo como isso acontece não fica evidente. A questão que ele pertinentemente levanta é: a arte busca a totalidade do real? É certo que a arte parte de uma atividade concreta e contingente, ou seja, de um particular, mas é possível que **esse particular aponte para uma visão de mundo**, mesmo sem recorrer à representação. Os elementos formais, estilísticos, contextuais e o próprio acontecer artístico podem apontar para uma visão de mundo, ou como exprimiu Hessen, para uma “interpretação da realidade”. Mesmo sendo possível a emergência dessa característica, a relação da arte com o real defendida por mim nesta tese é a de que a **arte lida com possibilidades do real**, ou seja, ela põe em diálogo o possível e o real, em uma ação ou acontecimento expressivo e significativo.

Um autor que defende essa tese de que a arte trabalha com possibilidades do real é Jorge Vieira, em seu livro *Teoria do Conhecimento e Arte* (2006). O autor traz sua ampla bagagem do campo das ciências, especificamente a astrofísica, explorando interpretações no campo da arte, da gnosiologia e da semiótica, a partir da abordagem da complexidade. O autor é categórico na defesa da arte como forma de conhecimento e faz isso embasado em teorias das ciências naturais, como a do processo evolutivo.

A arte e Ciência são formas de conhecimento produzidas ao longo de todo um processo evolutivo. E como formas de conhecimento, têm a função de garantir a permanência dos sistemas, não só os humanos. (VIEIRA, 2006, p.84).

O autor parte da ideia biológica de que conhecimento é função vital, ou seja, humanos e animais precisam conhecer para sobreviver, e no processo evolutivo esse conhecimento foi ficando cada vez mais complexo, de acordo com os ambientes naturais

aos quais as diferentes espécies foram submetidas. Assim, a defesa da arte parte da ideia que a humanidade possui um aparato cognitivo altamente complexo, que incluiu a emergência das formas de conhecimento tais como a arte, a ciência e a filosofia, e que “desvalorizar o artístico é matar, em altos níveis de complexidade, nossa Humanidade” (Idem, p.83).

Para Vieira, conhecimento garante vida e complexidade, sendo que “se um sistema cognitivo, potencialmente com certa complexidade, não encontra complexidade coerente em seu ambiente, torna-se ameaçado de extinção” (Idem, p.23). Note como, para o autor, há uma conclusão alarmante para a sistemática desvalorização da arte nas sociedades atuais, que pode culminar na própria extinção da humanidade como ela é entendida hoje. Em outras palavras, ele descreve:

O que gostaríamos mais de enfatizar é a necessidade de perceber os níveis de complexidade do real, já que sem isso dificilmente poderemos sobreviver em uma realidade complexa. E dentre esse mapa complexo enfatizamos que o papel do artista é de importância incontestável. (Idem, p.85).

Esse argumento é justificado pelo processo de evolução, já que Vieira defende a ideia de que há um traço artístico na adaptação e evolução de algumas espécies, notadamente a humana. E nesse caso, uma desvalorização sistemática ou mesmo um impedimento do exercício artístico poderia gerar uma regressão em termos de complexidade humana.

Sendo assim, o Vieira tenta compor sua proposta de arte como forma de conhecimento, a partir principalmente de um comparativo com a ciência, sua área de especialidade.

Logo no início de seu trabalho, o autor declara que a arte é uma forma de conhecimento, e continua:

O domínio em que, diferentemente da Ciência, procuramos as possibilidades do real, e não a representação de uma certa realidade. Arte, Ciência e Filosofia têm, como núcleo comum, os atos e processos de criação (VIEIRA, 2006, p.10).

Entre os aspectos semelhantes às formas de conhecimento estão os atos e processos de criação. Enquanto a ciência busca um modelo de representação isomórfico da realidade, a arte trabalha com possibilidades do real.

Para o autor, ambos processos epistemológicos são de grande dificuldade, ou seja, conhecer cientificamente ou artisticamente e se relacionar com o real não é algo leviano,

mas um grande empreendimento da espécie humana. “Além dos confrontos surgidos com a realidade, surgem aqueles gerados pela nossa dificuldade em estabelecer adequadas representações da realidade” (Idem, p.33). Isso significa que nosso aparelho cognitivo passou por diversas adaptações evolutivas para conhecer, alguma de âmbito mais artísticos e outras de predominância racionalizante, como a ciência e a filosofia.

Para exemplificar o modo distinto de operação da arte e da ciência, Vieira recorre a um conceito do biólogo estoniano Jakob von Uexküll denominado *unwelt*<sup>95</sup>, para designar a interface que cada espécie tem para a “interseção entre objetividade e subjetividade” (VIEIRA, 2009, p.15). Em outras palavras, por conta do seu processo evolutivo, a humanidade possui uma interface específica para lidar com a realidade e interpretá-la subjetivamente.

Nos termos de Vieira, conhecer implica em uma trajetória da subjetividade para a objetividade. No caso de uma tentativa máxima de eficiência se utiliza de ferramentas como o método científico, buscando uma representação que evite a imposição de uma visão subjetiva no mundo. Isso significa que nesta interseção entre objetividade e subjetividade, a objetividade é almejada.

No caso de se preceder essa exigência representacional realista, há o trabalho artístico. É nesse sentido que a arte não busca o real, mas as possibilidades do real. Para Vieira, o artista navega nessa interface com o real sem buscar o real, traçando caminhos diversos pela subjetividade, o que ele chama de possibilidades do real. Em seu arcabouço conceitual, ele comenta: “O que o artista faz é explorar as possibilidades contidas no seu *unwelt*” (VIEIRA, 2009, p.20). Nesse trajeto de exploração de seu *unwelt*, o artista pode eventualmente tocar na realidade, e trazer para sua criação um traço representacional da mesma. Vieira exemplifica como o pintor Jackson Pollock teve suas pinturas analisadas pelo matemático Benoit Mandelbrot, que descobriu que suas obras eram fractais, ou seja, “um objeto de dimensão fracionária” (VIEIRA, 2009, p.21).

Sobre a questão da arte se tornar supérflua com o avanço do conhecimento científico, Vieira responde que:

A arte talvez seja mais importante ainda neste sentido, porque é fundamental para um sistema vivo permanecer no tempo se ele souber avaliar as possibilidades do real sim. Não só avaliar como a realidade parece ser, mas como ela pode vir a ser (p.20).

<sup>95</sup> Do alemão “mundo em volta” ou “o mundo em torno”.

Isso implica que conhecer por meio de possibilidades permanece uma qualidade importante para a cognição humana, não só a eficiência científica, mas essa aparente pouca eficiência artística em conhecer o real “também garante sobrevivência do sistema que as cria” (VIEIRA, 2006, p.78). O autor repete esse argumento de diversas maneiras ao longo de seu livro, permanecendo sempre uso do aparato conceitual científico para delimitar as atuações humanas quanto à arte e ciência. A conclusão se encaminha sempre para o mesmo apontamento: “Nós artistas, exploramos as possibilidades no real como estratégias de sobrevivência da nossa espécie. É o que nos cabe” (VIEIRA, p.2009, p.21).

Conforme expus anteriormente nesta seção, Cassirer faz uma bela argumentação em favor do caráter da cognição humana como um imbricamento entre o possível e o real. Chamo atenção para o termo da ‘possibilidade’ como condutora de um pensamento sobre arte e música que traço neste capítulo da tese.

Nesse sentido, ressalto a clareza e objetividade que Vieira busca argumentar em relação às artes, um trabalho que ganha uma nova dimensão dado sua trajetória intelectual partindo das ciências para a semiótica e para as artes. Se por um lado há um obstáculo epistemológico para a disseminação de seus termos, por conta do risco que a propagação dessa terminologia científica pode acarretar em deslocar seus significados; por outro, considero que suas contribuições ainda merecem uma devida avaliação por parte dos pesquisadores da área de artes, sendo possível um diálogo em novos termos e conceitos, retida a contribuição singular que seu trajeto intelectual possibilitou para o campo.

A preferência por refletir sobre a arte partindo dos fenômenos das ciências naturais como a física e a biologia acarreta que o termo conhecimento foi identificado pelo autor apenas como conhecer o real, o mundo físico que nos rodeia. Em outras palavras, seu raciocínio considera como objeto de conhecimento a realidade objetiva, a grosso modo, uma relação entre sujeito e seu ambiente.

Então é necessário primeiro afirmar que os objetos de conhecimento são múltiplos para o sujeito que conhece. O indivíduo pode buscar conhecer a si mesmo, as pessoas, a cultura, o mundo físico, o mundo biológico, etc. No caso da cultura, isso implica buscar conhecer os próprios saberes acumulados, o que leva às artes, costumes e valores sociais, dentre outros.

Isso significa que a visão evolucionista da faculdade humana de conhecer deve considerar o surgimento da espécie como recursivamente biológico e cultural, argumento defendido por Morin desde sua publicação do *Paradigma Perdido* (1975). Dessa forma a

arte explora possibilidades do real dentro do âmbito da cultura também não só em relação ao mundo físico.

Tal ampliação dos objetos de conhecimento implica em uma nova reflexão sobre as possibilidades do real, sendo o real entendido como esse ambiente cultural, social, interpessoal, físico, biológico, corporal, mental. Tal extensão permite melhor enxergar, no meu entendimento, a complexidade do ato de conhecer, pois a realidade é muito mais do que somente um mundo físico e biológico a ser compreendido.

Mesmo considerando por um instante apenas a realidade física, outro aspecto que busquei demonstrar anteriormente é que a ciência é ineficaz em esgotar o conhecimento objetivo da realidade, como argumentou Cassirer, sendo assim, nem mesmo neste aspecto poderia preceder de conhecimentos de ordem artística.

Dessa forma, é possível concluir que a **arte** é uma forma de conhecimento que lida com as possibilidades do real, **explorando esse encontro entre subjetividade e objetividade sem um compromisso realista**, trabalhando em termos de possibilidades cognitivas. Seu objeto de conhecimento pode ser o objeto de qualquer forma de conhecimento, como o cotidiano, a religião, o mito, a filosofia, a ciência, além das infinitas possibilidades da imaginação. Considero ainda como um objeto de possibilidades da arte as forças da própria arte, em suas múltiplas manifestações, contextos e significados. Quando olha para si mesma, a arte explora as “possibilidades da própria arte”, mas seria muito pouco afirmar que é só isso que ela faz.

Dessa feita, passo agora à argumentação sobre a noção de “possibilidades” de forma a deslocar essa noção de um plano teórico formalista no âmbito da música. Foi relendo um texto de Reimer que me deparei com uma premissa sua que surpreendentemente era similar ao que venho apontando nesta seção:

Se alguma generalização pode ser feita sobre música (e eu acredito que muitas podem ser feitas), certamente aquela articulada por Francis Sparshott seria classificada como definidora das características essenciais da música – “que é mais verdadeiro a respeito da música do que de qualquer outra coisa, que ela oferece uma realidade alternativa e um jeito de ser alternativo<sup>96</sup>” (REIMER, 1995, p.1).

<sup>96</sup> “If any generalization can be made about music (and I believe many can be made), surely the one articulated by Francis Sparshott would qualify as defining one of music’s essential characteristics-“that it is more nearly true of music than it is of anything else that it offers an alternative reality and an alternative way of being”.



Não é difícil apontar uma similaridade entre ‘possibilidades do real’ e ‘realidade alternativa’, no sentido de que ambas expandem a noção de realidade, implicando uma liberdade na construção dos meios expressivos da arte.

Reimer continua, reafirmando o poder da música em “alterar a realidade da experiência humana” como parte da condição humana de estar no mundo e dar significado a essa condição. “A música é, em certo sentido, apenas uma de uma multidão de demonstrações da interação sujeito-objeto que caracteriza a realidade humana<sup>97</sup>” (REIMER, 1995). Esse trecho não deixa dúvidas que Reimer está tratando do conhecimento musical e da experiência musical que transforma a relação de uma pessoa com a realidade. Ele utiliza essa premissa para investigar experiências profundas com a música, algo quase transcendental e mesmo de caráter espiritual.

A referência de Reimer neste trecho, o filósofo Francis Sparshott, participou da coletânea *What Is Music?: An Introduction to the Philosophy of Music* (1987), com o capítulo *Aesthetics of Music: Limits and Grounds*. De modo marcante, essa citação de Sparshott é retomada por outros autores do mesmo livro, sempre demarcando essa realidade alternativa como um âmbito autônomo de significado, uma reivindicação típica do formalismo musical. Em dois momentos específicos, Sparshott explicita sua visão:

Para fazer música, de qualquer modo deve-se entrar nesse mundo alternativo de significados autônomos. Tocar uma peça, mesmo com grande dificuldade e pouca habilidade, é em parte executar uma tarefa e em parte entrar instantaneamente no mundo alternativo<sup>98</sup> (SPARSHOTT, 1987, p.78-79).

Sons e relações musicais são distintos de qualquer outra coisa na experiência, formando um sistema autocontido tornado coerente por suas relações internas. Tal sistema não recorre diretamente a nenhuma experiência fora de si mesma, mas ele não contém nenhum elemento que é externo à prática humana. O mundo da música é mais claramente separado do mundo cotidiano, e mais internamente coerente, que pintura ou literatura. Ele pode ser considerado como nossa única realidade alternativa. Se isso é um fato, é talvez o fato mais importante<sup>99</sup> sobre música (Idem, p.71).

<sup>97</sup> “Music is, in a certain sense, only one of a multitude of demonstrations of the subject-object interplay that characterizes human reality”.

<sup>98</sup> “But then to perform music at all must be to enter this alternative world of autonomous meanings. To play a piece, even with great difficulty and little skill, is partly to perform a task and partly to enter instantaneously the alternative world”.

<sup>99</sup> “Musical sounds and relations are unlike anything else in experience, forming a self-contained system bound together by its internal relations. Such a system makes no direct appeal to any experience outside itself, but it contains no element that is external to human practice. The world of music is more clearly separate from the everyday world, and more internally coherent, than painting or literature. It may be

Note como rapidamente o pensamento formulado entra no campo dos “significados autônomos” como o *locus* desse mundo alternativo. No segundo trecho selecionado o autor comete, no meu entendimento, um equívoco ao considerar o advento de um sistema autocontido coerente por suas relações internas. Retomo uma breve exposição do Capítulo 1, a respeito do teorema de incompletude de Gödel, no qual não é possível que um conjunto de proposições seja coerente apenas por seus próprios enunciados. Isso significa, para a música, que não é concebível algo como um sistema autocontido, isolado de qualquer referencialidade externa, seja ela qual for. Também é pouco crível a ideia de um sistema que “não recorre a nenhuma experiência fora de si mesma”, como se fosse possível, na suspensão do cotidiano para a entrada nesse mundo alternativo, que o sujeito não levasse consigo seu repertório de experiências musicais ou de outra natureza.

É uma ideia atraente a formulação que busca na música clássica instrumental uma justificação em si mesma, uma coerência em si mesma, pois décadas de análise dessas obras mostraram um elevado grau de ordenação e auto referência no material musical formulado pelos compositores dessa tradição. No entanto, um limite tem que ser estabelecido também no âmbito lógico, em que se postula a impossibilidade de um sistema autojustificado. A própria palavra “sistema” carrega em si uma significação para a ciência do século XX, e para a complexidade particularmente, como um sistema aberto, no qual os elementos do sistema compartilham propriedades entre si, sem deixar de haver uma dependência de constante troca com o ambiente externo a ele.

Finalmente, Sparshott chega à citação utilizada por Reimer, que em seu contexto revela um pouco mais do que ela costuma aparentar nas citações correntes do texto.

Para algumas pessoas, música é entre pessoas, enquanto para outros, música é entre uma pessoa e uma peça musical pensada como um organismo. Para outros novamente, [...] peças musicais são mundos estruturados. Seja qual for a maneira, nós nos encontramos voltando para a afirmação que é mais verdadeira a respeito da música do que de qualquer outra coisa, que ela oferece uma realidade alternativa e um jeito de ser alternativo<sup>100</sup> (SPARSHOTT, 1987, p.89).

*thought of as our only true alternative reality. If that is a fact, it is perhaps the most important fact about music”.*

<sup>100</sup> *“For some people, music is between people, while for others music is between a person and a musical piece thought of as an organism. For others again, [...] musical pieces are structured worlds. In whichever mode, we will find ourselves returned to the affirmation that it is more nearly true of music than it is of anything else that it offers an alternative reality and an alternative way of being”.*

Sparshott implica que qualquer que seja o modo como um sujeito encara a música, é válida a asserção que ela providencia uma realidade alternativa . Esse é o parágrafo de encerramento de seu capítulo e é retomado por autores que buscam nessa afirmação uma confirmação sedutora da ideia de uma música autônoma.

É importante afirmar que, mesmo com as ressalvas apresentadas, considero factível a ideia de uma suspensão do cotidiano feita pelas artes. De fato, considero que qualquer forma de conhecimento pode operar essa suspensão do cotidiano, como será apresentado na seção Cotidiano deste capítulo. Contudo, no meu entendimento, a forma musical é apenas uma de uma gama de possibilidades de exploração do real.

Além disso, quando forma e estrutura são o ponto focal da experiência musical, não se deve esquecer que há uma conjuntura social, contextual, e discursiva que permite que isso aconteça. É essa conjuntura que possibilita a tentativa de instaurar uma **realidade alternativa**, uma experiência alheia ao cotidiano, dissociada momentaneamente das próprias coisas que permitem que ela exista.

Retomando ainda um trecho de Sparshott, em que ele afirma como um intérprete mesmo que iniciante busca adentrar um mundo construído por um outro, no caso um compositor, ressalto um aspecto importante: mais interessante que adentrar um mundo alternativo alheio é participar, co-construir um mundo alternativo. Afinal, qualquer realidade impõe um certo nível de restrição: não se pode desejar que as notas de uma peça musical não sejam aquelas; a escrita impõe uma série de elementos básicos a serem seguidos, mesmo que deixe sempre algo em aberto. Já a construção de um mundo musical alternativo parte de parâmetros daquele que o cria, limites que vão servir como guia para a criatividade e expressividade.

Após este trajeto por vários autores da filosofia e da música, passo agora à exposição de alguns argumentos a respeito da música como forma de conhecimento.

A primeira consideração que faço é que o conhecimento musical explora os aspectos sensorial e espaço-temporal. Essa exploração pode visar uma realidade externa, mas também corresponde a um processo recursivo sobre si mesma, ou seja, a exploração dos sentidos e do espaço-tempo como disparador de novas sensações e noções espaço-temporais. Somando-se a essas possibilidades, há ainda a exploração desses elementos no contexto de um mundo musical, que engloba a cultura, a sociedade, as pessoas, os estilos, as formas, etc.

A segunda consideração que se segue diz respeito à relação com o real que as atividades artísticas e musicais podem desencadear. Se em Cassirer há a defesa da intensificação da realidade, na qual se percebe os aspectos inúmeros das coisas, em Vieira há a exploração da interface com o real, em seus aspectos subjetivos-objetivos, sem compromisso em atingir de fato o real. Adiciono a isso o ‘mundo alternativo’ de Sparshott, que interpreto como uma suspensão do cotidiano e uma entrada em mundo específico das artes, do plano de sentido artístico. Dessa exposição, é possível considerar a **dialógica real-possível** como norteador do conceito de exploração artística, permanecendo a conjunção ‘possibilidades do real’ e ‘possibilidades cognitivas’ um termo chave para entender a arte em seu aspecto epistemológico.

A terceira consideração que aponto é uma nova conjunção de termos, desta vez entre possibilidade e organização. Como tenho defendido ao longo da tese, conhecer implica não só em um saber resultante, mas também em um processo organizativo levado a cabo pelo sujeito. As formas de conhecimento correspondem a esse aspecto organizado, cada qual com seu plano de sentido e seus atos de criação. Dessa forma, o resultado desse saber artístico se manifesta como **possibilidade e organização, como ação e percepção**. Isso significa que não só há uma exploração cognitiva de qualidade artística, mas que essas possibilidades são então organizadas. Pela literatura tradicional da área, a obra é o objeto de concentração artística, mas pela revisão empreendida, surgiram outros termos como produto, bloco de sensações e objeto artístico.

De minha parte, mantenho a defesa do caráter eminentemente processual do fazer artístico e musical, e retomo aqui o pensamento que desenvolvi sobre o tipo de conhecimento procedimental. O produto é em seu melhor uma delimitação temporal do processo, ou seja, de um processo contínuo que poderia se estender no tempo em que há um fechamento, no qual é possível enxergar um produto, algo “acabado”. Assim, o termo organização parece emergir como o mais adequado para essa “finalização” contingente de algo, esse fechamento. A organização pode substituir a obra, o produto. Pois criar de forma delimitada implica em alguma medida na ideia de organizar.

Uma lição que fica dessa empreitada de revisão bibliográfica é o cuidado de se buscar uma teoria da arte que não seja apenas para as ‘grandes obras’, que seja para qualquer atividade artística. Isso subsidia entender como se dá a formação, a educação em suas atividades. De modo mais profundo, tal argumento sugere que um processo criativo, artístico, de possibilidades, pode estar presente desde os primeiros passos de um educando em sua formação musical. Pode-se argumentar que isso tem sido proposto na

educação musical sob diferentes termos. Eu defendo que essa ideia é permeável a qualquer situação de formação musical, incluindo aquelas que tradicionalmente reservam a criatividade e a expressividade para os estágios avançados de aprendizagem. Isso permite também enxergar o educador musical, em qualquer nível ou estágio, como alguém que cria, que inventa, que trabalha com possibilidades do real, independentemente de suas habilidades musicais mais intrinsecamente ligadas a aprendizagem formal.

## **Cotidiano**

*Eu não estou interessado*

*Em nenhuma teoria*

*Nem nessas coisas do oriente*

*Romances astrais*

*A minha alucinação*

*É suportar o dia-a-dia*

*E meu delírio*

*É a experiência*

*Com coisas reais*

*(Belchior)*

*Por que não viver*

*Não viver esse mundo?*

*Por que não viver*

*Se não há outro mundo?*

*(Luiz Galvão, Pepeu Gomes e Moraes Moreira)*

O cotidiano é o tecido comum em que habitam todas as pessoas de uma cultura ou sociedade. Sendo acessível a todos e carregando um lastro histórico de saberes justapostos e diversos, não demorou para que os pensadores da ciência e da filosofia buscassem categorias que separassem suas atividades específicas daquilo que entendiam como mero senso comum. Essa divisão ganhou historicamente um tom qualitativo, como se por não ser sistemático e imune aos imperativos da racionalidade e do pensamento crítico, o cotidiano deveria ser relegado a um segundo plano (LAKATOS e MARCONI, 2003,

p.75-76). Outras teorias chegaram a sugerir que o conhecimento cotidiano deve ser superado pelo discurso científico, cabendo esse papel à escolarização. (LOPES, 1999, p.137 e p.142).

Nesta seção, vou tratar o conhecimento cotidiano como o elo que une não só todas as demais formas de conhecimento, como também todos os sujeitos sociais, na construção de sentido da realidade vivida. Isso significa adotar uma posição de discordância de abordagens que hierarquizam o cotidiano como de segunda importância, inexato. Partindo de uma leitura proveniente do campo da sociologia do conhecimento e da teoria do cotidiano, dialogo com autores da educação e educação musical, buscando identificar as relações dessa forma de conhecimento com a música e sua aprendizagem.

Em *A construção social da realidade* (2014 [1967]), Berger e Luckmann buscam situar a sociologia do conhecimento na investigação daquilo que é a realidade da vida cotidiana, ou seja, do que dirige a conduta na vida diária.

Em qualquer sociedade somente um grupo muito limitado de pessoas se empenha em produzir teorias, em ocupar-se de “ideias” e construir *Weltanschauungen*, mas todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou de outra, do “conhecimento” por ela possuído. Dito de outra maneira, só muito poucas pessoas preocupam-se com a interpretação teórica do mundo, mas todos vivem em um mundo de algum tipo.

[...]

As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é “real” para os membros de uma sociedade (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 28-29).

Mesmo reconhecendo os campos teóricos da filosofia, ciência e mesmo a mitologia, os autores mantêm a posição de sugerir que o campo do cotidiano tem suas próprias características e valor, sendo o primeiro deles o de ser universal a todas pessoas da sociedade. Eles seguem: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (Idem, p.35).

A esse respeito, Lopes (1999) comenta que um dos modos de desvalorização do conhecimento cotidiano é o olhar classista que o identifica como conhecimento popular, aquele típico das camadas populares da sociedade, estando a classe intelectual superando essa prática. Essa argumentação pressupõe uma falsa conceituação do cotidiano, pois ele não distingue classes sociais nem escolarização. É possível argumentar, por um lado, que a escolarização inicia os estudantes em um processo de aprendizagem predominantemente científico, e em alguma medida filosófico e artístico; por outro lado,

essas vivências são também aprendidas e negociadas no âmbito da informalidade do cotidiano a sua própria maneira.

Nenhum de nós, sejamos intelectuais, técnicos, cientistas ou artistas, sejamos professores ou alunos, nenhum de nós escapa à cotidianidade. Nosso processo de vivência/sobrevivência constitui a vida cotidiana, a vida de todos os dias, de todos os homens e de todas as mulheres. Qualquer modo de existir humano no mundo possui sua própria cotidianidade, e por isso a cotidianidade se diferencia conforme os diferentes modos de existência humana. A relação que temos com o conhecimento cotidiano e com a própria cotidianidade é diretamente determinada pelas relações sociais a que somos submetidos (LOPES, 1999, p.139).

Posteriormente, a autora afirma a ideia de que é possível “sair” temporariamente do cotidiano, ao adentrar uma prática mais específica do conhecimento, como a ciência ou a arte. Mesmo com essa ideia em mente, a autora concorda que não é possível abandonar completamente a cotidianidade (LOPES, p.140-141).

Partindo do pressuposto teórico da complexidade, considero que mesmo essas formas de conhecimento possuindo seus campos individualizados, não há absoluta “saída” de lugar algum. Esse equívoco provém do fato de se analisar apenas a ação social como de determinado âmbito do conhecimento. Se o sujeito é a trindade indivíduo-sociedade-espécie e se, como aponta Morin, a cultura está nos indivíduos que estão na cultura, em um processo recursivo, os **sujeitos** carregam consigo sua complexidade e suas formas de conhecimento organizadas e ativas onde quer que estejam. Essa distinção é importante, pois o que afirmo ao longo deste capítulo é a irredutibilidade das formas de conhecimento. Dessa forma, há um jogo de palavras quando se afirma uma suspensão, uma saída, um intervalo do cotidiano. Como será comentado adiante, a educação musical há muito percebeu e aproveitou este aspecto para engajar os estudantes no aprendizado formal de música, negociando valores de sua experiência cotidiana com as demandas do currículo escolar.

A respeito do caráter e da ação individual no cotidiano, Berger e Luckmann estudam tanto seu aspecto subjetivo, da ação e percepção individual, quanto seu aspecto objetivo, de aparência ordenada, das instituições e dos papéis sociais.

Apreendo a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. Seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles tenho e que se impõem à minha apreensão. A realidade da vida cotidiana parece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados *como* objetos antes de minha entrada na cena (BERGER e LUCKMANN, 2014,p.38).

Neste trecho, o lado objetivado da realidade é ressaltado, de forma a não relegar ao cotidiano um conjunto de peças desconexas, valorativas e totalmente assistemáticas, como podem supor certas correntes mais cientifistas (Cf. LAKATOS e MARCONI, 2003, p.78).

Na sequência, Berger e Luckmann apontam a ação do sujeito nesse meio, seus limites, seus interesses mais imediatos e sua possibilidade de ação.

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente. Este “aqui e agora” é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana. [...] A realidade da vida diária, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes “aqui e agora”. Isso quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente. A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. Esta zona contém o mundo que se acha ao meu alcance, o mundo em que atuo a fim de modificar a realidade dele, ou o mundo em que trabalho. Neste mundo do trabalho minha consciência é dominada pelo motivo pragmático, isto é, minha atenção a esse mundo é principalmente determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele. Deste modo é *meu* mundo por excelência. Sei, evidentemente, que a realidade da vida cotidiana contém zonas que não me são acessíveis desta maneira. Mas, ou não tenho interesse pragmático nessas zonas ou meu interesse nelas é indireto, na medida em que podem ser potencialmente zonas manipuláveis por mim. Tipicamente meu interesse nas zonas distantes é menos intenso e certamente menos urgente (Idem, p.38-39).

Um terceiro aspecto fundamental do cotidiano é a intersubjetividade. Tanto na diferenciação do cotidiano de outras esferas, como no modo de produção do conhecimento cotidiano, que ao longo desta obra clássica da sociologia vai sendo demonstrado como construído *junto* a outros, tanto na subjetivação como na objetivação da realidade.

A realidade da vida cotidiana além disso apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência (Idem, p.39).

Essa sequência expositiva do pensamento de Berger e Luckmann teve por finalidade não só apresentar aspectos elementares e constituintes do cotidiano como também evidenciar sua forma permeável e irreduzível a outras formas de conhecimento.



Na elaboração desse modelo para as formas de conhecimento, entendo o cotidiano como o ponto de encontro e articulação por excelência, que não anuncia sua hegemonia, mas está em toda parte.

Dessa forma, parto para o próximo aspecto da questão, que é a característica do cotidiano de situar e “dessituar” o conhecimento. É também uma arena comum de trânsito epistemológico, podendo ser pautada eventualmente por uma ou outra forma de conhecimento. Historicamente no Ocidente, os mitos, a religião e depois a ciência buscaram sua hegemonia nessa arena comum, impactando na produção e organização do conhecimento como um todo.

Embora seja capaz de empenhar-me em dúvida a respeito de sua realidade, sou obrigado a suspender esta dúvida ao existir rotineiramente na vida cotidiana. Esta suspensão da dúvida é tão firme que para abandoná-la, como poderia desejar fazer por exemplo na contemplação teórica ou religiosa, tenho de realizar uma extrema transição. [...] A transição da atitude natural para a atitude teórica do filósofo ou do cientista ilustra este ponto (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.40).

Como comentado anteriormente, essa transição, ou suspensão, é algo demarcado socialmente e caso se evidencie de forma antagônica à realidade cotidiana, pode resultar em uma visão conflitante a respeito de seus objetos de conhecimento.

Comparadas à realidade da vida cotidiana, as outras realidades aparecem como campos finitos de significação, enclaves dentro da realidade dominante marcada por significados e modos de experiência delimitados. A realidade dominante envolve-as por todos os lados, por assim dizer, e a consciência sempre retorna à realidade dominante como se voltasse de uma excursão (Idem, p.42).

Esse aspecto de retorno ao cotidiano é retomado também por Lopes (1999) e Agnes Heller (1989), sendo essas teóricas do cotidiano enfáticas quanto à inevitabilidade do retorno ao cotidiano. Retomo o pressuposto complexo, que ao mesmo tempo concorda e discorda dessa máxima, pois se de fato **o sujeito nunca abandona a esfera cotidiana**, mesmo entrando nessas outras realidades e planos de sentido, **essas realidades também não abandonam o sujeito** no seu retorno ao cotidiano, tanto em seu aspecto cognitivo quanto em seu aspecto sensorial e estético.

Note como Berger e Luckmann associam essa transição a uma situação convencional do teatro:

A transição entre as realidades é marcada pelo levantamento e pela descida do pano. Quando o pano se levanta, o espectador é “transportado para um outro mundo”, com seus próprios significados e uma ordem que pode ter relação, ou não, com a ordem da vida cotidiana.

Quando o pano desce, o espectador “retorna à realidade”, isto é, à realidade predominante da vida cotidiana, em comparação com a qual a realidade apresentada no palco aparece agora tênue e efêmera, por mais vívida que tenha sido a representação alguns poucos momentos antes. A experiência estética e religiosa é rica em produzir transições desta espécie, na medida em que a arte e a religião são produtores endêmicos de campos de significação (Idem, p.42).

Como será desenvolvido no capítulo seguinte, sobre o universo lúdico-estético-poético, essa experiência pode sim ser efêmera, mas também é “estado de graça”, que transfigura o real (MORIN, 2012b, p.138). E seguindo também as considerações de Swanwick, se essa experiência fosse apenas individual e efêmera, não seria possível tratá-la como forma de conhecimento (SWANWICK, 1994, p.13). Dessa maneira, a efemeridade da experiência artística contém em si também seu lastro, não só cognitivo, mas experiencial. É certo que não se pode atribuir isso a qualquer encontro artístico para qualquer sujeito, por conta do aspecto situado, contextual da vivência artística. Entretanto, não é possível igualmente tratar a experiência artística e religiosa como uma distração da vida cotidiana, ou de qualquer forma de conhecimento que se pretenda dominante.

O físico teórico diz-nos que seu conceito do espaço não pode ser transmitido por meios linguísticos, tal como o artista com relação ao significado de suas criações e o místico com relação a seus encontros com a divindade. Entretanto, todos estes – o sonhador, o físico, o artista e o místico – *também* vivem na realidade da vida cotidiana. Na verdade, um de seus importantes problemas é interpretar a coexistência desta realidade com os enclaves de realidade em que se aventuram (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.43).

Aqui considero que os autores chegaram na raiz do problema, da comunicabilidade e coexistência das diferentes formas de conhecimento. Na proposta desta tese, defendo que cada forma de conhecimento tem seu próprio plano de sentido, residindo aí a dificuldade inicial de compartilhamento linguístico entre elas. Por outro lado, nunca é o bastante enfatizar a irredutibilidade dessas formas, e o papel do próprio sujeito do conhecimento em sua conciliação subjetiva, complexa, ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica, seja para sua interpretação particular do mundo, seja para sua interlocução com os outros membros da sociedade.

De encontro a esse tópico, Alice Lopes pondera:

As formas de elevação da vida cotidiana que produzem abstrações duradouras são a arte e a ciência. Mas isso também não nos permite traçar um limite absoluto entre arte, ciência e pensamento cotidiano, pois artistas e cientistas têm suas vidas cotidianas; suas obras retornam

para o cotidiano. O processo de ruptura com o cotidiano implica sempre o retorno modificado ao próprio cotidiano (LOPES, 1999, p.140).

A menção a um “retorno modificado” é o que sugere o aspecto epistemológico e também experiencial da música e das outras formas de conhecimento. Em situações cotidianas, essa fronteira entre essas “elevações” e o cotidiano podem ser ainda mais tênues, como mostram pesquisas empíricas que investigam o cotidiano musical. Dessa forma, a música atua como uma camada do cotidiano, para muitos desses sujeitos. Para DeNora, a música organiza o cotidiano, seja no âmbito individual, de sua subjetividade, seja no âmbito da ação socializada, o agenciamento (DENORA, 2000, p.151-163).

Em comparação ao conhecimento científico, o cotidiano suscita debates e entraves na área educacional, como nas considerações a seguir:

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação, apesar de não ser necessariamente, por si, alienada. Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (LOPES, 1999, p.146).

No contexto desta citação, a autora entende o desenvolvimento de indivíduos humanos como a inserção no contexto do conhecimento científico e artístico. Desta maneira, viver apenas a cotidianidade é alienante, argumento pautado pela necessidade do acesso à educação formal de forma universal.

Trazendo a discussão para a educação musical, a própria ideia de haver necessidade de uma escolarização de crianças e jovens implica no acesso ao conhecimento artístico, como esferas de desenvolvimento humano dos sujeitos. É evidente, após o que foi enunciado até aqui, que apenas a forma científica do conhecimento não dá conta de todas as esferas cognitivas, bem como de combater o fator alienante do cotidiano social.

Saber que cada forma de conhecimento possui características únicas e validade, dentro de seu plano de sentido e esfera de ação, é algo de fácil compreensão quando se estuda cada uma isoladamente. Mas cabe aqui colocar uma reflexão sobre os aspectos antagônicos das formas de conhecimento. O cotidiano é um ponto de partida privilegiado para essa discussão, pois ele é academicamente tomado como um conhecimento a ser superado pelo discurso científico. (Cf. LOPES, p.142)

A hegemonia do discurso científico atrai qualquer afirmação sobre a veracidade, validade ou importância de algo a partir dessa forma de conhecimento. Na própria esfera cotidiana, afirmar que algo é verdadeiro por ser científico é um modo corriqueiro de validação. Entretanto, não se pode esquecer que a organização do cotidiano corresponde a seu próprio plano de sentido, e o que é entendido por científico ou ciência no cotidiano não cumpre os mesmos requisitos se colocado no plano de sentido da ciência.

Lopes considera duas abordagens antagônicas das pedagogias escolares quando escreve:

Ora o conhecimento cotidiano é entendido como um conhecimento a ser suplantado pelo conhecimento científico, o que faz deste o conhecimento a ser valorizado na escola, como indicam os trabalhos fundamentados na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Ora o conhecimento cotidiano das classes populares é situado como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso de autores referenciados na Educação Popular (LOPES, 1999, p.137).

Assim, as formas interagem, mas resistem cada uma a sua maneira. As investidas do pensamento científico no âmbito escolar e sua incapacidade de imposição nesse meio mostram que há algo a mais em jogo do que apenas a superação da cotidianidade, e que sua conceituação deve abarcar mais do que algo composto por generalizações equivocadas e assistemáticas.

Com o pensamento complexo em mente, é possível afirmar que o caráter heterogêneo e assistemático cotidiano é o que permite, para os indivíduos e grupos sociais, que ideias antagônicas, paradoxais e contraditórias habitem a mesma mente. Pois se fosse sistemático, a busca pela ordem conceitual buscaria eliminar um dos termos da contradição.

Em Lopes, lê-se:

Maffesoli argumenta que o senso comum, a intuição popular e o discurso da vida de todos os dias dão suficiente conta do não-lógico operante em nossas sociedades. Daí ser favorável a uma aproximação entre sociologia e senso comum, criticando as hierarquizações, bem como as rupturas epistemológicas e os distanciamentos críticos (LOPES, p.148).

O cotidiano é anel recursivo da cognição, do qual parte o trajeto epistemológico e para o qual retorna, dando liga e consistência a saberes díspares e irreconciliáveis.

O cotidiano é o reservatório tácito das formas de conhecimento, não sendo passível a redução ao discurso, com os sujeitos sem saber que sabem certos conhecimentos fundamentais às suas atuações como indivíduo-sociedade-espécie.

O cotidiano é o âmbito dos conhecimentos ainda não legitimados ou, por razões ideológicas, deslegitimados. Em uma sociedade de passado colonial como a brasileira, o conhecimento cotidiano é abrigo para todos os saberes perseguidos, proibidos e apagados da história dos povos que formam essa sociedade. Nesse sentido que avalio as políticas de inserção das camadas populares no universo acadêmico como um modo de possibilitar a legitimação de saberes que ainda não são válidos em nossa sociedade menos por sua validade comprovada do que pelo acesso ao discurso científico.

O posicionamento epistemológico que se tem em relação ao conhecimento cotidiano costuma ser interpretado como determinante de um posicionamento político frente às classes populares, entendidas como aquelas que dominam esse conhecimento por excelência. Muitas vezes, o posicionamento crítico frente ao conhecimento cotidiano é interpretado como necessariamente crítico dos saberes das classes populares, ou ainda como capaz de estabelecer uma hierarquia dos saberes, na qual o conhecimento científico assume posição de destaque. Em contraposição, posturas valorizadoras do conhecimento cotidiano tendem a ser consideradas como democráticas frente aos diferentes saberes (LOPES, 1999, p.147).

Para superar essa dicotomia, a autora diferencia o conhecimento cotidiano do conhecimento popular, alegando que todas as classes sociais estão imersas no conhecimento cotidiano.

De todo modo, é válido também argumentar que no Brasil, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico por meio da escolarização é um fator de divisão de classes. Está longe de ser garantido em nosso país o acesso universal a uma educação de qualidade. Dessa forma, a noção de que o conhecimento cotidiano mais se identifica com as camadas populares é retomado, pois por conta do acesso desigual à escolarização de qualidade e ao conhecimento científico, esses estigmas permanecem.

Considerando de modo histórico essa questão, retorno o argumento do cotidiano como âmbito dos conhecimentos não legitimados historicamente, no qual a tentativa de superação implica em um apagamento da memória e história de camadas da população que não tiveram acesso à escolarização completa e de qualidade.

Para pontuar de vez essa questão do conhecimento cotidiano, científico e a questão escolar, Lopes coloca:

Nesse sentido é que mais se expressa a contradição que envolve o conhecimento escolar: ter por objetivo a socialização do conhecimento científico, necessária à ampliação cultural das massas, bem como a constituição do conhecimento cotidiano que, em uma sociedade de classes, priva as classes sociais exploradas de seu próprio saber; trata-

se de um senso comum mínimo, ideologicamente constituído. Pode o conhecimento escolar superar essa contradição? (LOPES, 1999, p.154).

Creio que com a reflexão empreendida até aqui, é possível afirmar que a escolarização pode contar não só com a socialização do conhecimento científico, mas também artístico, musical, filosófico, estando aberta mesmo às questões religiosas e míticas, mobilizando o conhecimento cotidiano em suas múltiplas facetas, e estabelecendo com franqueza os entraves complementares, concorrentes e antagônicos dessas formas de conhecimento.

Passo agora para uma discussão mais específica dentro da educação musical, dialogando com autoras que estudam a música no cotidiano.

Falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não inclui apenas o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, ou seja, por aquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. O tema considera também as possibilidades de inserção da música como reflexo da biografia do aluno, isto é, da música como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente (SOUZA, 2009, p.11-12)

Neste trecho, a pesquisadora Jusamara Souza aborda duas frentes para a conciliação do cotidiano em processos de educação musical. A primeira, mais assimilada nas práticas educacionais brasileiras, trata da aproximação e diálogo com os repertórios dos estudantes, em uma busca de entender seus hábitos musicais e desvelar parte desse mundo de significados. Na prática, esse mecanismo implica em um diálogo mais aprofundado com a música popular, inclusive aquela da chamada cultura de massa, na tentativa da educação musical dar continuidade a um mundo de experiências já situado pelo estudante.

O segundo aspecto desta citação aponta para um processo mais cíclico, em que a música do estudante é referência para ele mesmo, e que a construção da sua experiência vivida contém e é constituída por um elemento musical.

Relatando as pesquisas empíricas com jovens, no livro *Aprender e ensinar música no cotidiano* (2009), a autora exemplifica esse segundo aspecto:

A música ajuda no reconhecimento de culturas juvenis que se destacam de outras através de determinadas preferências musicais; informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.; serve de estímulos para sonhos e anseios próprios; constrói identidades; possibilita a identificação com artistas; desafia para a ação, bem como oferece a possibilidade de isolamento do cotidiano, o que se torna possível, por exemplo, pelo uso de fones de ouvido.

[...]

A maioria dos jovens necessita da música não apenas como fundo musical, mas como elemento do cotidiano vivido, do qual ela não pode ser separada (SOUZA, 2009, p.9)

Note como para autora a música tanto é inseparável do cotidiano quanto ela é também utilizada como uma tentativa de isolamento do cotidiano, usando o exemplo do uso de fones de ouvido. Essa dupla relação é essencial para se compreender a música no cotidiano. Desde as formas mais tradicionais de isolamento, como os teatros isolados acusticamente, salas de concerto exclusivas para a arte musical, até o isolamento individual, com fones de ouvido e mesmo uma escuta solitária, os sujeitos buscam eventualmente suas formas de se conectar com a música excluindo temporariamente o mundo ao redor. Por outro lado, como já foi notado repetidas vezes ao longo dessa reflexão, o cotidiano simboliza sempre o retorno desses isolamentos momentâneos.

Outro aspecto relevante dessa temática é a reflexão empreendida por Tia DeNora, em *Music in everyday life* (2000), em que a autora evidencia a ocorrência muitas vezes semiconsciente, em um nível não-racional da existência de ações e construções em torno da música, o qual o trecho a seguir relata esse entrelaçamento:

Música pode servir, por exemplo, como um modelo do Eu, um recurso para articular e estabilizar a identidade própria ('o Eu na música', como Lucy<sup>101</sup> colocou). Uma pessoa pode encontrar a si mesmo na forma de acontecimento da música, traçar paralelos entre a música e si mesmo de forma que a pessoa possa dizer para si e para os outros, 'como essa música acontece, eu também aconteço). Uma pessoa pode também recordar de si mesmo escutando música (por exemplo, 'como essa música aconteceu, eu também aconteci') e música é um recurso basilar para a produção de autobiografia e o fio condutor da narrativa do Eu. Nós também vimos como música pode servir como um modelo de onde emocionalmente uma pessoa está, está indo, ou gostaria de estar ('ela te deixa numa disposição'), de forma que um indivíduo pode dizer para si mesmo algo da ordem de, 'como essa música está, eu também deveria ou gostaria de estar'<sup>102</sup> (DENORA, 2000, p.158).

<sup>101</sup> Uma das entrevistadas por DeNora.

<sup>102</sup> *Music may serve, for example, as a model of self, a resource for articulating and stabilizing self-identity ('the me in music', as Lucy put it). One can find one's self in music's way of happening, draw parallels between it and one's self such that one may say to self and others, 'as this music happens, so do I'. One can also recall one's self rehearing music (for instance, 'as this music happened, so did I') and music is a key resource for the production of autobiography and the narrative thread of self. We have also seen how music may serve as a model of where one is, is going, or where one ought to be emotionally ('it gets you in the mood'), such that an individual may say to him or herself something on the order of, 'as this music is, so I should or wish to be'.*

As diversas formas que a música pode atuar no cotidiano para a formação da subjetividade, como demonstra DeNora, parte desse processo de auto identificação real (agora) ou projetada (no passado ou no futuro), tornando a música um objeto de construção de si e das relações sociais.

A realidade da vida cotidiana, experimentada e construída por todos, tem sido objeto de reflexão das áreas mais distintas das humanidades, figurando entre elas a filosofia, a sociologia, a educação e a música.

Entre as implicações dos caminhos traçados até aqui, destaco a **dialógica estar/não-estar no cotidiano**, vinculada às noções de suspensão, afastamento, isolamento, ruptura, saída do cotidiano, bem como permeabilidade, irredutibilidade, retorno ao cotidiano.

Em sua complexidade, a música e as demais formas de conhecimento atuam nessa suspensão do cotidiano, trazendo seus modos específicos de conhecer e organizar o conhecimento, mas também no inevitável retorno ao cotidiano, com o sujeito trazendo consigo os resultados cognitivos e experienciais dessa travessia.

Enfim, na vida cotidiana coexistem, sucedem-se, misturam-se crenças, superstições, racionalidades, técnicas, magias, e os objetos mais técnicos (carro, avião) estão também impregnados de mitologia (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.170).

Dessa forma, os mais simples objetos do cotidiano podem estar impregnados de elementos não-cotidianos. Em uma dialógica complexa, o sujeito tenta conciliar no seu cotidiano suas vivências complementar, concorrente e antagônica com as formas de conhecimento. É nesse sentido que as pesquisas empíricas do cotidiano, quando tratam de música, revelam a música como essa camada do cotidiano, capaz de co-construir uma rede de significados para as mais diversas pessoas.

De todo modo, considero pertinente enfatizar também o caráter cognitivo do cotidiano, nas elaborações em educação musical. Pois assim sendo, o cotidiano não seria apenas fonte de material musical para se trabalhar na educação musical formalizada, mas principalmente uma forma de conhecimento que dialoga diretamente com a música. E a música e os sujeitos musicais seriam entendidos como participantes na dialógica estar/não-estar no cotidiano.

No contexto escolar, defendo a música como uma porta para a vida cotidiana, passível de informar as demais disciplinas sobre um modo de agir e encarar o cotidiano em sua integridade epistemológica e socializante. Uma abordagem disciplinar e disjuntiva



da ciência necessita de novos elementos para se conectar, complexificar com a vida social. A aprendizagem de música pode ter um papel ativo nesse processo.

Um último aspecto a destacar é o uso do cotidiano na educação musical. Diferentes abordagens são possíveis, cada qual para seu fim. De todo modo, gostaria de argumentar que o cotidiano serve para si mesmo e para as outras músicas, sem necessidade de hierarquização nessa relação.

Para si mesmo, o cotidiano na educação musical atua na conscientização da autoidentificação do estudante com a música. Trazer o cotidiano para o ensino formal de música implica em falar sobre ele, atuar sobre ele, e nesse conjunto de ações mediadas pelo educador os estudantes podem conhecer e refletir sobre suas próprias práticas musicais informais.

Para a outra música, o papel educacional de expandir o referencial musical dos estudantes pode ter como ponto de partida o cotidiano. Dessa forma, a música já conhecida se torna conhecimento prévio da música ainda por conhecer, estabelecendo um elo não só cognitivo, como experiencial, emocional, identitário com o ensino formal. Dessa forma, a educação musical rompe com a disjunção escolar da vida real, não buscando superá-la como poderia ser o objetivo do conhecimento científico, mas expandi-la em sua própria complexidade, abrindo novos caminhos de experiência e significação.

## **Mito**

*No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. [...] Ela se chamava Yebá Buró, a "Avó do Mundo" ou, também "Avó da Terra".*

*(Umusi Pārōkumu e Tōrāmú Kehiri)*

*Passado, presente*

*Participo sendo o mistério do planeta.*

*(Luiz Galvão e Moraes Moreira)*

Mitos são narrativas coletivas intimamente ligadas ao modo que uma cultura ou sociedade organiza o mundo. No conhecimento mítico, o sujeito faz parte do mundo e com ele dialoga, estabelecendo e atravessando as fronteiras entre natureza e cultura, entre real e imaginário.

Como área de interesse para as humanidades, os mitos já foram estudados na filosofia, na antropologia, na psicanálise e nas artes. Em relação às artes, se por um lado há uma inescapável representação dos mitos, por outro, há uma busca pela correspondência de estruturas cognitivas mais profundas que ligam arte e mito. Porém antes de avançar para essa possível correspondência e suas implicações para a educação musical, vou me deter em retratar o mito em um panorama a partir das visões de Ernst Cassirer e Edgar Morin, com comentários oportunos de outros autores.

Para Morin:

As mitologias são narrativas. De que falam? Certo, os maiores ou os mais profundos mitos contam a origem do mundo, a origem do homem, seu estatuto e seu destino na natureza, suas relações com os deuses e com os espíritos. Mas os mitos não falam somente da cosmogênese nem somente da passagem da natureza à cultura, mas também de tudo o que diz respeito à identidade, ao passado, ao futuro, ao possível, ao impossível, e de tudo o que suscita a interrogação, a curiosidade, a necessidade, a aspiração. Transformam a história de uma comunidade, cidade, povo; tornam-na lendária e, geralmente, tendem a duplicar tudo o que acontece no mundo real e no mundo imaginário para ligá-los e projetá-los no mundo mitológico (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.175).

Morin destaca os aspectos mais basilares do mito, como sua narratividade, suas questões sobre a origem do mundo, do ser humano e de seu lugar na natureza, bem como o diálogo que trava com deuses e espíritos. Ele ainda adiciona o elemento do duplo, da capacidade de interação entre o real e o imaginário para a criação da narrativa mítica. Outro aspecto afirmado por Morin é o de interioridade do mito, pois o “*Mitos* constitui o discurso da compreensão subjetiva, singular e concreta de um espírito que adere ao mundo sentindo-o do interior” (Idem, p.174). Esse viver o mundo do seu interior implica uma participação subjetiva na construção desse mundo, e estando imerso nesse processo, uma vivência que o supõe como verdadeira. De um modo elegante, Morin afirma que “do interior, o mito é vivido não como mito, mas como verdade” (Idem, p.170).

Indo mais a fundo neste aspecto, é possível recortar algumas considerações de Ernst Cassirer, que buscou no seu projeto das formas simbólicas a restituição do mito ao campo da experiência coletiva e da construção de sentido pertinente. Quando apresenta o mito, ele comenta que “sua visão da natureza não é apenas teórica, nem simplesmente

prática: é simpática” (CASSIRER, 2016, p.137). E continua, ao defender que o mito não nega as concepções empíricas da vida, interagindo com elas:

Na sua concepção da natureza e da vida, porém, todas essas diferenças são obliteradas por um sentimento mais forte: a profunda convicção de uma fundamental e indelével *solidariedade da vida* que passa por cima da multiplicidade e da variedade de suas formas isoladas (Idem, p.138).

É desta forma que as pessoas podem atuar no mundo de interpretação mítica, como por exemplo, quando se trata da magia.

Toda magia é “simpática” em sua origem e seu significado, pois o homem não pensaria em estabelecer um contato mágico com a natureza se não tivesse a convicção de que existe um vínculo comum que une todas as coisas – que a separação entre ele e os diferentes tipos de objetos naturais é, afinal de contas, artificial e não real (Idem, p.156).

Essa profunda conexão entre o humano e o mundo, entre a cultura e a natureza, por meio de rituais e narrativas mostra a permeabilidade do mito nas mais diversas culturas humanas. O mito, assim, permite pertencer e permutar com as forças da natureza, situando a cognição em um mundo de mobilidade, em que a vontade humana só se impõe em sinergia com o universo. Dessa forma, sua dimensão epistêmica se estabelece e organiza os saberes das mais diversas orientações:

O mito é uma forma de conhecimento. Remonta aos primórdios da humanidade, constitui-se por meio de uma narrativa simbólica e aparece como a primeira formulação da experiência de existir no mundo (ALMEIDA e FERREIRA-SANTOS, 2012, p.48).

Em *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética* (2012), Rogério Almeida e Marcos Ferreira-Santos lançam em suas constelações de verbetes uma interpretação do mito, realçando o aspecto epistemológico que me interessa discutir nesta seção. Dessa forma os autores abrem o verbete com a citação acima, afirmando categoricamente o estatuto epistemológico do mito, bem como situando-o como epistemologia primeira das comunidades humanas. Acompanhados dos comentários de Georges Balandier, eles seguem:

Nas sociedades tradicionais, o mito dito da ordem primordial evoca e invoca o tempo original onde o caos foi ordenado, o tempo dos começos e das potências que assumiram a função da criação. Exprime o poder da origem e, por esta razão, não precisa ser justificado (BALANDIER, *apud* ALMEIDA e FERREIRA-SANTOS, 2012, p.48).

Essa invocação do começo primordial vai se repetir nas narrativas das diversas formas de arte, algo que comentarei mais adiante sobre a música, pois as mais diferentes

tradições recorrem a um mito de origem como sua justificação, mesmo que esse mito em si não seja racionalmente justificado. O que importa é estabelecer um ponto de origem, uma metáfora que englobe os valores e anseios de uma prática, uma fonte a qual se pode recorrer sempre que a tradição se vê em percalços. Quando propõe que “não há nenhum fenômeno natural, e nenhum fenômeno da vida humana, que não seja passível de uma interpretação mítica, e que não peça uma tal interpretação”, Cassirer reafirma esse aspecto de contaminação do mito, embrenhando-se nas formulações diversas de explicação da origem das coisas (CASSIRER, 2012, p.123).

Seguindo os pensamentos de Cassirer, selecionei algumas passagens sobre a teorização do mito e sua comparação com outras formas simbólicas.

Uma *teoria* do mito, porém, está carregada de dificuldades desde o início, o mito é não-teórico em seu próprio sentido e essência. Ele desafia e enfrenta as nossas categorias fundamentais de pensamento (CASSIRER, 2012, p.123).

É nesse sentido que o mito é entendido de dentro, da vivência de sua narratividade e da experiência coletiva de sua apreensão. Uma formulação teórica distanciada, típica da ciência e da filosofia pouco poderia avançar na sua elucidação. “O mito combina um elemento teórico e um elemento de criação artística. O que nos impressiona em primeiro lugar é a sua íntima associação com a poesia” (Idem, p.126). Dessa forma, busca-se na arte um modo de encarar o mundo que remeta ao mito, e no mito uma gênese da arte, e nessa direcionalidade recursiva se justifica o caráter pervasivo de ambas.

Mas, a despeito desta conexão genética, não podemos deixar de reconhecer a diferença específica entre o mito e a arte. Uma chave para isso pode ser encontrada na declaração de Kant de que a contemplação estética é “inteiramente indiferente à existência ou não-existência de seu objeto”. É precisamente uma indiferença assim, porém, que é inteiramente estranha à imaginação mítica. Na imaginação mítica está sempre implicado um ato de *crença*” (Idem, p.126-127).

Do mesmo modo que arte e mito compartilham um núcleo de criação, que os torna presentes nas mais diferentes culturas humanas, Cassirer buscou traçar limites entre os dois. Retomando o mito como crença e como vivência subjetiva de uma verdade ou de uma explicação para o estado das coisas, ele nota que a arte prescinde desse aspecto. À arte independe a existência de algo, já que trabalha com possibilidades do real, e transita sem um compromisso ontológico entre real e imaginário.

Esse ponto fica ainda mais evidente quando Cassirer compara o mito com a ciência:

A esse respeito, parece ser possível e mesmo indispensável comparar o pensamento mítico ao científico. É claro que eles não seguem os mesmos caminhos, mas parecem estar em busca da mesma coisa: a realidade (Idem, p.127).

O que diferencia a arte do mito é o que o assemelha com a ciência: essa busca pela realidade. Desta forma o argumento inicial de que o mito combina uma formulação teórica com um elemento artístico se completa.

Edgar Morin se depara com essa mesma questão quando examina o pensamento duplo mito <> logos. De um lado o pensamento mitológico/simbólico/mágico; do outro o pensamento empírico/técnico/racional. A questão preliminar de sua discussão se coloca na formulação: “Pode-se realmente pensar o pensamento simbólico/mitológico/mágico do ponto de vista do pensamento empírico-racional”? (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.170). A permanência dessa questão revela que o mito não deixa de despertar suas análises e explicações teóricas, mesmo em sua recusa epistemológica de ser reduzida a elas. Assim, pensadores das mais diversas vertentes continuam a buscar sua teorização, mesmo eventualmente reconhecendo sua irredutibilidade ao pensamento teórico. Note que o mesmo ocorre com a música, também irredutível ao discurso, mas nem por isso abandonada ao mundo da experiência. Talvez seja justamente sua irredutibilidade que atraia tantas formulações teóricas a seu respeito, em um interminável circular proposicional que sabe que não encontrará seu fim.

Note que Edgar Morin utiliza um conceito trinitário para tratar do mito, o pensamento mitológico/simbólico/mágico. Ele justifica sua aglutinação nesse macroconceito:

As noções de símbolo, mito e magia estão subentendidas umas nas outras. O símbolo que pode, certo, existir de modo relativamente autônomo, alimenta o pensamento mitológico, e a magia alimenta-se do pensamento simbólico-mitológico-mágico; deve-se unir essas três noções num macroconceito para que cada uma atinja a sua plena realização; em contrário, o símbolo permanece um estado de espírito; o mito, uma narrativa legendária; a magia, um abracadabra (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.183).

Em sua busca pela complexidade dos fenômenos, coube ao autor fazer a conjunção desses três elementos, de forma que eles atinjam seu potencial conceitual. É importante notar que essas três peças já estavam presentes no pensamento de Cassirer. A parte do símbolo vem obviamente de sua filosofia das formas simbólicas; e o mágico vem

de suas considerações subjacentes ao mito, quando afirma o caráter “simpático” do mito por meio da magia.

Um segundo argumento em Morin é formulado a partir da presença do mito nas sociedades ocidentais modernas. Se por um lado houve um desencantamento do mundo, com as promessas tecnocráticas da ciência, por outro o mito se apossou de ideias abstratas que fundamentam essa visão de mundo. O autor identifica esse sentido mítico em ideias abstratas tais como de Estado-nação, das grandes ideologias modernas (Liberdade, Democracia, Socialismo, Fascismo) e das doutrinas racionalistas e científicas (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.184-185).

De maneira geral, o mito introduziu-se no pensamento racional no momento em que este o expulsava do universo (e talvez por causa disso mesmo), enquanto as ideologias e doutrinas abstratas dissolviam as narrativas e lendas concretas das mitologias antigas. A ideia torna-se mito quando se concentra nela um formidável “animismo” que lhe dá vida e alma [...] assim, as noções soberanas das grandes ideologias modernas (Liberdade, Democracia, Socialismo, Fascismo) aureolaram-se com um esplendor adorável e as noções a elas antinômicas foram carregadas de um diabolismo odiável.

[...]

Os conceitos determinantes das grandes doutrinas racionalistas e mesmo científicas (como o determinismo, o materialismo, o formalismo) tornam-se Palavras de Ordem concentrando todo Sentido e toda Verdade, operando assim uma apropriação quase mágica do Real e tornando-se portadoras das Virtudes mitológicas do Verbo soberano. A Razão e a Ciência tornam-se mitos quando se convertem em Entidades Supremas encarregadas da Salvação da Humanidade (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.185).

Essa é a grande vantagem de pensar os conceitos em conjunção, mesmo em unidualidade. Permite que o pensador descubra um no outro, manifestações desconsideradas em uma abordagem simplificadora.

É possível considerar que uma vez acoplada a uma ideia abstrata, o mito desconfiguraria seu aspecto racional. Entretanto, Morin argumenta que o mito “não retira necessariamente o sentido racional da ideia parasitada. Inocula-lhe uma sobrecarga de sentido que a transfigura” (Idem, p.185). Essa ideia retoma o aspecto duplo nomeado por Cassirer, do elemento teórico e do elemento artístico da formulação mitológica. Ao viver uma ideia abstrata do seu interior, como a própria ideia de ‘salvação pela ciência’, atribui-se a ela um sentido mítico, mesmo mantendo os aspectos racionais da prática científica.

Outro aspecto relevante da abordagem comparativa de Morin quanto ao mito e aos logos é o quadro que dispõe de seus elementos lado a lado. Para efeito de síntese e de direcionamento aos temas tratados nesta tese, resumi algumas das ideias a seguir.

Do lado empírico-racional nota-se o uso instrumental da linguagem; forte controle lógico-empírico do discurso; ação orientada pela técnica; disjunção entre o real e o imaginário; abstração/generalidade; isolamento e tratamento dos objetos.

Já do lado simbólico-mitológico se orienta pela presença da coisa no nome, do nome na coisa (no uso da linguagem); forte compreensão subjetiva do discurso, pela projeção-identificação; ação orientada pela magia; conjunção entre real e imaginário; concretude/singularidade/individualidade (Idem, p.191).

Finalizo a exposição de Morin com sua tentativa de defender o mito além da esfera puramente epistemológica:

A evacuação total do simbólico e do mítico parece impossível, pois insuportável de viver; significaria esvaziar o nosso intelecto da existência, da afetividade, da subjetividade, deixando lugar apenas para as leis, equações, modelos, formas (MORIN, 2012<sup>a</sup>, p.192-193).

Além da presença epistemológica do mito nas ideias abstratas, há uma dimensão da vida que não poderia se desvencilhar do mito, correndo o risco de perder sentido e propósito. É nesse aspecto que reside sua irreduzibilidade como forma de conhecimento.

A semelhança entre música e mito foi especulada por pensadores como Friedrich Nietzsche e Claude Lévi-Strauss. Cada um à sua maneira buscou uma ligação de princípios, revelada pela forma e estrutura da música. A breve exposição que se segue, advertido seu caráter ilustrativo, tem por objetivo recapitular esse trajeto de buscas entre música e mito.

Em *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* ([1872] 1999), Nietzsche se propõe à tarefa bastante específica de demonstrar a origem dupla da música, a partir da investigação de duas divindades gregas, Apolo e Dionísio.

Em oposição a todos aqueles que se empenham em derivar as artes de um princípio único, tomado como fonte vital necessária de toda obra de arte, detenho o olhar naquelas duas divindades artísticas dos gregos, Apolo e Dionísio, e reconheço neles os representantes vivos e evidentes de dois mundos artísticos diferentes em sua essência mais funda e em suas metas mais altas. Vejo Apolo diante de mim como o gênio transfigurador do *principium individuationis*, único através do qual se pode alcançar de verdade a redenção na aparência, ao passo que, sob o grito de júbilo místico de Dionísio, é rompido o feitiço da individuação e fica franqueado o caminho para as Mães do Ser, para o cerne mais íntimo das coisas (NIETZSCHE, 1999, p.97).

Em Apolo, se opera esse *principium individuationis* (princípio de individuação), esse ‘identificar como único’ por vias da aparência, do sonho, da medida, de forma a

cobrir o mundo com uma ilusão de beleza e moderação. Nesse sentido que o autor se refere à “redenção na aparência”, o qual atribui características apolíneas de prazer, sabedoria e beleza (NIETZSCHE, 1999, p.30).

Já Dionísio se apresenta pela analogia da embriaguez, pelo êxtase, pela identificação do ser com as coisas, ou seja, a cessação da individuação. Dessa maneira há uma união com a natureza, em toda sua crueza, sua contradição e terror, “por cuja identificação o subjetivo se esvanece em completo auto-esquecimento” (Idem, 1999, p.30).

Nietzsche identifica o apolíneo com as artes visuais e o dionisíaco com a música e dança. Entretanto, ele considera que esses aspectos provêm da realidade, da qual o artista é apenas um “imitador”.

Até agora examinamos o apolíneo e o seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que, sem a mediação do artista humano, irrompem da própria natureza, e nos quais os impulsos artísticos desta se satisfazem imediatamente e por via direta: por um lado, como o mundo figural do sonho, cuja perfeição independe de qualquer conexão com a altitude intelectual ou a educação artística do indivíduo, por outro, como realidade inebriante que novamente não leva em conta o indivíduo, mas procura inclusive destruí-lo e libertá-lo por meio de um sentimento místico de unidade (Idem, p.32).

Essa visão mimética da arte é superada posteriormente na filosofia moderna, seja pela visão formalista, seja pela associação da música como linguagem. O que realmente interessa aqui para a discussão entre música e mito é o modo como o autor dá continuidade a esse emparelhamento de opostos, a essa unidualidade da tragédia, que a música representa tão bem a seu ver.

A verdade dionisíaca se apossa do domínio conjunto do mito como simbolismo de seus conhecimentos e exprime o fato, em parte no culto público da tragédia, em parte nas celebrações secretas das festividades dramáticas dos Mistérios, mas sempre debaixo do velho envoltório mítico.

[...]

A força hercúlea da música: é ela que, chegando na tragédia à sua mais alta manifestação, sabe interpretar o mito com nova e mais profunda significação; de tal modo que já tivemos antes de caracterizar isso como a mais poderosa faculdade da música (Idem, p.71).

Para Nietzsche a música tem como sua mais poderosa faculdade interpretar e significar o mito. Evidentemente que o autor aqui está se referindo a um tipo de música, a ópera, e mesmo a um compositor específico, Richard Wagner, sendo que a pertinência que procuro nesse trajeto por Nietzsche é entender a justificação dessa relação e de que



modo o pensamento mítico é alçado à compreensão da vida, seja em sua aparência apolínea, seja no esquecimento de si dionisíaco. Para o autor, música e mito se animam mutuamente ao exprimir a compreensão dessa unidualidade da realidade. É possível especular inclusive que se trata de uma epistemologia, um modo pelo qual mito e música não fazem compreender o mundo, como se adaptam à necessidade cognitiva dos sujeitos de se alternar entre ilusões ordenadas em que o indivíduo está separado do objeto e êxtases de embriaguez, em que o indivíduo reencontra a natureza suspendendo essa individuação. Esse aspecto propriamente parece ecoar na filosofia de Nietzsche até sua maturidade, na formulação do pensamento trágico.

Passando agora para um panorama do estruturalismo de Lévi-Strauss, será possível averiguar como o autor associou música e mito por vias do sistema tonal e da forma da fuga. Para tal trajetória, foquei na leitura particular que José Miguel Wisnik (2002) faz do antropólogo, pois para a finalidade deste trecho, é suficiente que se vá direto ao ponto.

Na visão de Lévi-Strauss, com o advento do sistema tonal e da invenção da forma musical da fuga, se estabelece na arte musical a incorporação da estrutura da narrativa mítica. Dessa forma, música e mito são simétricos, correspondentes e complementares (WISNIK, 2002, p.161-162).

Na verdade, foi só quando o pensamento mitológico, não digo se dissipou ou desapareceu, mas passou para o segundo plano no pensamento ocidental da Renascença e do século XVII, que começaram a aparecer as primeiras novelas, em vez de histórias ainda elaboradas segundo o modelo da mitologia. E foi precisamente por essa época que testemunhamos o aparecimento dos grandes estilos musicais, característicos do século XVII e, principalmente, dos séculos XVIII e XIX (LÉVI-STRAUSS *apud* WISNIK, 2002, p.162).

Essa música na qual se refere o autor está circunscrita à música clássica ocidental, marcada por Frescobaldi, J. S. Bach, e que culmina em Mozart, Beethoven e Wagner. Lévi-Strauss é bastante categórico nessa análise, precisando as características e o momento histórico dessa junção de mito e música: "Foi preciso pois que o mito morresse enquanto tal, para que sua forma se liberasse dele como a alma deixando o corpo e fosse pedir à música o meio de uma reencarnação" (LÉVI-STRAUSS *apud* WISNIK, 2002, p.162). Dessa forma a música instrumental ganhou um cunho narrativo, capaz de sustentar-se por meio das grandes formas musicais.

Na análise de Wisnik:

Com efeito, se acompanharmos as análises estruturais de mitos feitas por Lévi-Strauss, entendemos melhor o porquê da equivalência simétrica com a música: os mitos não são para ele conteúdos narrativos, simplesmente, mas cristalizações semânticas feitas de paralelismos contrapontísticos, de ressonâncias harmônicas que se oferecem a uma leitura a um tempo linear e simultânea. Os elementos de uma narrativa mítica não são lidos simplesmente como um fio "melódico", sucessivo e linear, mas agrupados em acordes e inscritos em planos contrapontísticos, donde se extraem correspondências e paralelismos. Como na música, o que importa não está apenas na horizontalidade da sucessão, mas na verticalidade do simultâneo (WISNIK, 2002, p.164).

Esse modo de conceber o mito fez o autor encontrar na fuga seu paralelo fundamental, inspirando e justificando um modo próprio de leitura dos mitos. Com a metáfora da fuga o aspecto narrativo linear é complementando por sua estrutura polifônica que ressoa os motivos em imitação e variação, permitindo traçar relações que a linearidade pura limitaria.

É certo que Lévi-Strauss ainda se aventurou nas discussões musicais de seu tempo, seja na sua oposição à música serial, seja na narrativa da música ocidental pela trindade de Bach, Beethoven e Wagner. De todo modo, o material para reflexão nesta seção já foi exposto, e partirei para a análise dessa tentativa de associar mito e música de forma basilar, na estrutura musical.

Note que tanto em Nietzsche quanto em Lévi-Strauss música e mito se encontram encarnadas em uma forma musical específica (ópera wagneriana e fuga), ressaltando o caráter narrativo e múltiplo do mito presente na arte musical. Ressalvados os frutos dessas empreitadas intelectuais singulares, uma limitação para sua abrangência fica clara. E as outras músicas? E as músicas rituais em que propriamente se imbricam música e mito? É certo que a proposta dos autores vem da possibilidade de apontar a sobrevivência do mito em uma cultura desencantada pelo advento da ciência. De modo não muito distinto, Edgar Morin faz o mesmo ao buscar o mito na ciência e nas grandes ideias abstratas do século XX. Se algo pode se manter dessas proposições particulares, argumento que é o fato de o **mito sobreviver invisível**, emergindo à superfície em manifestações culturais do ocidente sempre que as possibilidades expressivas e epistemológicas do objeto ressignificado permitirem. Isso mostra uma outra característica da própria cultura ocidental: a de recorrer ao mito como forma de conhecimento para ampliar o sentido de suas próprias manifestações. É esse sentido que é possível manter quando pensamos na atualidade a relação entre música e mito.

Seria uma aposta muito alta afirmar que música e mito sempre andam de mãos dadas nas manifestações musicais da contemporaneidade. No entanto, argumento que o **mito atua como um reservatório de significados**, remetendo aos primórdios cognitivos das comunidades humanas, à disposição das necessidades e possibilidades artísticas de nossa cultura.

Parto agora para a formulação de algumas ideias em educação musical que podem trazer a semente dessa discussão teórica e instaurar senão a concretude do mito, ao menos uma busca pelo aspecto mítico da vida.

Inicio por uma reflexão sobre mito e história, particularmente a história da música. Uma primeira proposição que faço é que a história da música tem um aspecto narrativo, que busca a origem musical de certas manifestações, como um mito de origem, e procede como uma história do valor. Dessa forma, a história é reconstruída como uma narrativa selecionada, aquela que lança luz a uma tradição a ser contada. Tal tradição é a tradição que se defende, compartilha. Vivida do interior, a tradição que se reconta, que se auto confirma, que dá sentido às práticas musicais de certo grupo.

Tomo o cuidado para não fazer essa generalização para todas as práticas historiográficas da música, mas não deixa de ser pertinente considerar as consequências desse tipo de pensamento na formação musical dos estudantes de música.

Como violonista, sempre me deparei com a ausência do violão nos cursos de história da música, como se uma tradição que eu aprendia e a qual eu dava continuidade com a minha prática musical não encontrasse lastro na grande narrativa da história da música. Há aí uma dimensão de valor: a seleção de que história contar nas aulas de história é algo bem mais em aberto na música do que uma historiografia geral, pois em grande medida é o valor que dirige a narrativa a ser contada de uma tradição.

Soma-se a isso a reconstrução de uma prática tão efêmera e temporal quanto a música, em que dados históricos muitas vezes aparecem como consolidação de uma prática, e menos como exemplos de uma manifestação em formação. Dessa feita, a história da música busca reconstituir e interpretar um fenômeno que pouco deixou de sua marca inicial, de seu surgimento.

Essa questão da reconstituição que ganha características de narrativa mítica se acentua quando se considera tradições musicais orais, ou as que por um motivo histórico tenham sido apagadas das narrativas hegemônicas.

Para isso recorro às músicas populares afro-brasileiras e suas narrativas. A construção de um passado apagado historicamente passa por uma elaboração em alguma

parte mítica, de ancestralidade e de cultura, em que a música é um dos elementos capazes de fazer essa ligação, como prática contínua em grupos de passado apagado. Dessa forma, é possível por meio da musicalidade se conectar com a ancestralidade, traçando possíveis narrativas a partir de uma memória coletiva.

O conhecimento mítico pode ser acionado também na educação básica, a partir de práticas pontuais, dentre as quais demarcarei algumas. É possível considerar a narrativa como disparador de uma atividade ou de uma criação musical. Experiências sonoro-musicais podem disparar a criação musicada de uma narrativa.

Saltando livremente para outro aspecto, pode-se lançar luz a uma escuta ancestral, a uma escuta imaginária. A partir dos traços culturais que restam de uma manifestação, de uma comunidade, co-criar esse mito de origem musical de uma prática. A pergunta “como a música primeiro surgiu aqui (nesta comunidade, nesta etnia, nesta escola)?” pode disparar criações e investigações.

Quando considerado os sons ambientes, a presença ou ausência de sons naturais no ambiente escolar, é possível buscar essa unificação entre humano e natureza, o animismo dos sons naturais, os sons que poderiam estar ali, a imaginação sonora associada a uma narrativa, a uma outra história sobre o lugar.

Quando considerada a formação da identidade, como para os jovens por exemplo, o caráter épico do mito pode ser um chamado para ação e protagonismo, para uma jornada de transformação pessoal informada musicalmente. Já foi apresentado anteriormente como a música no cotidiano auxilia em uma narrativa de si, em uma construção de si. A dimensão mítica tem como participar dessa narrativa, pensando as ações e protagonismo a partir de um contexto, de uma comunidade específica.

Como toda prática educativa, esses esboços dependem do ambiente, do grupo e da necessidade de se restaurar o aspecto mítico da existência. Nem sempre pode ser possível, as vezes pode não ser nem desejável. O que busquei nessa breve passagem foi ilustrar possibilidades como argumento de que **o mito está a um passo de distância de uma prática formativa**, como reservatório de significados e forma de conhecimento primeira.

## Religião

*Cabe tão fero rancor no imo peito dos  
deuses eternos?*

*(Virgílio)*

*A minha religião é a música.*

*(Hermeto Pascoal)*

*Se eu sou algo incompreensível  
meu Deus é mais.*

*(Gilberto Gil)*

O conhecimento religioso busca estabelecer pressupostos fundamentais, oferecendo uma explicação e uma interpretação do mundo e de seus mistérios inimagináveis, a partir de um conjunto de narrativas, ritos e práticas. Esse conhecimento, basilar para os praticantes de qualquer religião, perpassa também os não-religiosos: toda cultura e sociedade contém um componente religioso. Tanto no aspecto da moral e dos costumes, em que a religiosidade invade o cotidiano, com suas expressões e suas imposições, como na sua antítese no ateísmo, um pensamento opositor, e por isso mesmo conectado ao conhecimento religioso cumprindo sua função de questionamento e refutação.

Para os músicos da Europa cristã, ocorreu em ambiente eclesiástico as primeiras sistematizações da teoria musical na Idade Média, bem como uma profusão de cargos profissionais e o oferecimento de educação musical formal era visto nas igrejas.

Na área da filosofia, conforme comentado na abertura do capítulo, Hessen define as “funções superiores do espírito e da cultura” em comparação com a filosofia. Tratando da religião, ele considera que existe uma profunda afinidade entre arte, religião e filosofia. Entre as semelhanças, elas querem “fornecer uma interpretação da realidade, uma visão de mundo” (HESSEN, 2012, p.11). Isso significa que elas se dirigem à totalidade do real. O que distingue particularmente a religião é que sua origem está na fé religiosa, adquirida pela “vivência religiosa dos valores, a experiência de Deus” (Idem, p.11). Essa vivência

religiosa é uma experiência pessoal, portanto não reclama validade universal via uma demonstração racional (Idem, p.11).

Para a atualidade, filósofos da música e da educação musical não deixaram de se deparar com as complexidades que a religião, em seus aspectos institucionais, morais, estéticos e epistemológicos, traz para o campo da música. Assim, educadores musicais recorreram a filósofos e sociólogos com o intuito de buscar pontos de partida para a reflexão musical.

A filósofa da educação musical Estelle Jorgensen (1997) busca em Ernst Cassirer um ponto de partida para o termo religião, para depois ultrapassá-lo. Cassirer sugere que a religião vem da mitologia, e busca uma evolução desta para a chegada daquela. Nesse seu trajeto intelectual evolucionista, ele determina a religião como ritual formalizado e crença codificada. Vou me deter um pouco em parte de seu pensamento.

A religião traz em si uma cosmologia e uma antropologia; responde à questão da origem do mundo e da origem da sociedade humana, e deriva desta origem os deveres e as obrigações do homem. Esses dois aspectos não são claramente definidos; combinam-se e fundem-se naquele sentimento fundamental que tentamos descrever como o sentimento de solidariedade da vida (CASSIRER, 2016, p.156).

O duplo aspecto mencionado na citação é o que vai definir para o autor o papel da religião. Ela oferece essa visão de mundo, ou cosmovisão, respondendo e construindo suas bases sobre as questões da origem do mundo e da humanidade, apontando para o papel das pessoas na construção do sentido da vida. O segundo aspecto deriva do que Cassirer vai considerar característico apenas do pensamento religioso, não pertencendo à categoria do mito: os deveres e obrigações do homem. Do surgimento das religiões monoteístas do Oriente Médio, ele comenta: “O que é realmente novo não é o conteúdo dessa religião profética, mas sua tendência interna, seu sentido ético” (CASSIRER, 2016, p.171). Em outro trecho ele continua essa diferenciação do mito, baseado no pensamento religioso ocidental:

O Divino não é mais procurado ou abordado por poderes mágicos, mas pelo poder da virtude. A partir desse momento, não há mais um único passo na vida cotidiana prática do homem que seja considerado, em um sentido religioso e moral, insignificante ou indiferente (Idem, p.166).

Nesse trajeto intelectual o autor chega na vida cotidiana, mesmo sem buscar traçar um paralelo mais efetivo entre essas duas esferas. De modo cíclico, retomo a ideia de que a religião invade o cotidiano, e no caso das sociedades ocidentais colonizadas, esse

aspecto moral é acoplado às situações cotidianas, de forma a guiar, mesmo que de modo não-consciente, um campo de ações morais da vida cotidiana.

Por outro lado, o autor não se furta de prestar as devidas críticas históricas às instituições religiosas do Ocidente, quando afirma que “a religião alega estar de posse de uma verdade absoluta; mas sua história é uma história de erros e heresias” (Idem, p.122).

Uma limitação observável em sua filosofia é que o autor trata da religião basicamente pela sua ascendência monoteísta ocidental, verificando seus antecessores históricos ocidentais como gregos e romanos. É certo que uma antropologia filosófica que faça sentido para o leitor brasileiro deva se deter nas diversas possibilidades religiosas em prática no nosso país. Entretanto essa é uma tarefa que escapa às minhas possibilidades neste trabalho. Cabe a mim neste momento apenas pontuar essa falta e deixar em aberto as futuras adições a se fazer neste campo do conhecimento.

Para além de Ernst Cassirer, a educadora musical Estelle Jorgensen busca uma definição mais ampla do aspecto religioso:

Ela envolve a crença ou senso de finalidade, às vezes transcendente, que implica em vários sentimentos de poder, benevolência, dependência, mistério, intimidade ou temor na presença desse outro. Colocada desta maneira, a religião vai além das religiões estabelecidas no mundo como cristianismo, judaísmo, budismo e islamismo, entre outras, para incluir outras comunidades nas quais uma experiência religiosa comum é compartilhada<sup>103</sup> (JORGENSEN, 1997, p.48).

Jorgensen resume bem os aspectos da religiosidade, tais como a crença, a comunidade religiosa e o acesso à experiência religiosa. A autora se aproveita do pensamento de Iris Yob para trazer a reflexão para o campo musical. “A religião quer saber... *qual* significado essa obra tem para nós. A arte quer saber *como* essa obra adquire qualquer significado que ela tenha para nós<sup>104</sup>” (YOB *apud* JORGENSEN, 1997, p.48, *itálico do original*). Em relação à arte, o pensamento religioso se pergunta questões diferentes, mesmo quando arte e religião são construídas nos mesmos contextos ritualísticos. Essa citação evidencia o lado complementar entre essas duas formas, no âmbito do contexto religioso. Nessa reflexão, busco também ampliar essas relações entre arte e religião com o cotidiano.

<sup>103</sup> *It involves the belief or sense of ultimacy, at times transcendent, that suggests various feelings of power, benevolence, dependence, mystery, intimacy, or awe in the presence of this other. Put this way, religion goes beyond the established world religions of Christianity, Judaism, Buddhism, and Islam, among others, to include other communities in which a common religious experience is shared.*

<sup>104</sup> *Religion wants to know... what meaning this work has for us. Art wants to know how this work gains whatever meaning it has for us.*

A relação entre religião e música é traduzida na prática por meio de rituais religiosos, esses atos simbólicos e comunitários que expressam um conjunto de entendimentos e crenças subjacente a eles<sup>105</sup> (JORGENSEN, 1997, p.48).

Concordando com a afirmação acima, acrescento que a religiosidade na música transparece também em ambiente secular, em que aspectos e temas religiosos são incorporados no imaginário musical popular. Considere o cancionário brasileiro, com a música *Anunciação* de Alceu Valença ou *Romaria* de Renato Teixeira. Há repertórios inclusive que deixam tênue a linha entre música ritual e música secular, como os *Afro-sambas* de Baden Powell e Vinícius de Moraes, bem como os discos *Tim Maia Racional*, vols. 1 e 2 de Tim Maia. Exemplos como esses são abundantes na música popular brasileira, e seja de modo sutil ou de modo quase ritualizado, o pensamento religioso não cessa de invadir o cotidiano e a vida pública, criando tensões na determinação do repertório musical adequado para o ensino musical. Mesmo partindo da essência do ensino laico, não parece razoável tangenciar grande parte do cancionário brasileiro que menciona de passagem algum aspecto religioso da vida. A questão fica ainda mais complexa quando se considera a inserção do repertório musical indígena no contexto da educação musical, já que muitos desses materiais coletados e sistematizados partem de músicas ritualísticas, carregadas de uma apresentação de crenças e de cosmovisão particular de cada grupo. Utilizar o estatuto de laicidade nestes casos impede qualquer ampliação do acesso às culturas musicais nativas do Brasil, sendo necessário algum outro tipo de base lógica não excludente.

A questão da religiosidade na educação musical pode abarcar inúmeros contextos de legitimidade ou ao menos de uma tensão epistemológica em seus aspectos complementares, concorrentes e antagônicos.

A respeito da educação musical em instituições religiosas, Jorgensen faz uma sequência descritiva de como este acoplamento subsiste até hoje. Ela primeiro alerta para o papel da música na própria liturgia, como algo principal ou até mesmo indispensável, e como cada ritual religioso dispõe da música de acordo com a experiência religiosa que almejam. “A maneira particular na qual a igreja educa musicalmente seus membros

<sup>105</sup> *The relationships between religion and music are translated into practice through religious rituals, those symbolic and communal acts that express the body of understandings and beliefs underlying them.*



depende de suas crenças teológicas subjacentes específicas, exemplificadas nos aspectos musicais dos rituais religiosos<sup>106</sup>” (JORGENSEN, 1997, p.50).

Em seu aspecto institucional, a religião tem um papel educacional para com sua comunidade, patrocinando escolas, movimentos artísticos e enunciando sua visão de mundo de forma ritualística, além de atuar como um mediador cultural, aprovando aquilo que convém ou desaprovando manifestações que não se enquadram no seu campo moral e estético. Nesse sentido, vale a pena ponderar sobre o papel teórico da educação musical em pautar essa atuação que aparentemente pouco depende de apontamentos externos a ela. Será que o ensino musical em instituições religiosas se pauta de alguma forma por teorias laicas da educação musical? Como essa adaptação teórica entra em ação nas instituições específicas?

Por conta de seu poder institucional, há uma maioria esmagadora de instituições cristãs em ação em projetos musicais no Brasil, o que pode tornar essa questão tão mais específica quanto limitada. Mesmo com uma visão ampla da religião, Jorgensen também adapta suas reflexões para as instituições religiosas em ação nos Estados Unidos, que também são majoritariamente cristãs. Seus exemplos refletem bastante isso. Ainda é incomum, com aparências de permanecer assim por um longo tempo, que o Estado outorgue a instituições não-cristãs a administração de equipamentos culturais ou mesmo escolas de formação musical. Esse entrave social impede reflexões mais amplas bem em um momento em que o ensino religioso volta ao espaço da escola pública no país.

Um segundo aspecto da educação musical, relevante quanto a esse acoplamento religioso, está na formação profissional de futuros educadores musicais. Essa formação teria que rever sua aparente laicidade, já que corais de J. S. Bach nunca deixaram de figurar no currículo do ensino superior em música. Mesmo a secularização de músicas de culto e sua tomada a partir de um viés estético não excluem o fato de que a música representa e se consolida sobre um sistema de valores religiosos. Uma possibilidade realista para essa questão é a busca por um ensino que contemple as inúmeras manifestações religiosas musicais no Brasil, tarefa ampla e árdua, considerando nossa diversidade musical. É possível ao menos subdividir em três amplos grupos religiosos de estudo, a saber, a música da religiosidade cristã, da religiosidade afro-brasileira e da religiosidade indígena. Cabe ao educando a flexibilidade e disponibilidade para esses

<sup>106</sup> “*the particular way in which a church educates its members musically depends on the particular underlying theological beliefs exemplified in musical aspects of religious rituals*”.

repertórios e práticas, situadas agora não em um ambiente ritualístico, mas em um ambiente de formação, encarando essa etapa como parte da preparação para atuação profissional. Um exemplo simples para essa futura atuação profissional é a utilização do conhecimento musical prévio adquirido por meios religiosos dos educandos como base para a continuidade das atividades de educação musical. Isso implica no entendimento não só do repertório de cada tradição, mas um estudo mais aprofundado sobre os conhecimentos musicais mobilizados nessas práticas religiosas.

Um terceiro aspecto da educação musical e religiosidade é a atuação no ensino formal, da maneira de incorporação de canções com aspectos religiosos, e como em um ambiente artístico essa relação pode abrir espaço para uma discussão menos estereotipada, ou ao menos servir como um disparador para as difíceis mediações étnico-raciais, sempre prontas a emergir. Não creio que esse repertório precise necessariamente ser escolhido a partir do critério religioso, mas inevitavelmente virá de encontro ao educador referências dessa natureza. É sempre importante lembrar como a cultura popular tem um traço marcadamente religioso, por vezes sincrético, portanto não faz sentido evitar sistematicamente esse aspecto, correndo o risco de apresentar na formação musical uma “cultura” bastante recortada e distante daquilo que é vivido e sentido na vida cotidiana dos estudantes.

Mesmo a música instrumental erudita não escapa a esse aspecto, que pode passar despercebido devido à normalização da cultura europeia cristã que colonizou o país. Há um aspecto religioso em andamento sempre que se aborda a música de J. S. Bach, mesmo suas obras instrumentais, já que sua poética está tão imersa na cristandade que uma disjunção desse aspecto em nada seria benéfica para a formação musical daqueles que buscam compreender sua música.

Uma importante contribuição de Cassirer para a defesa epistemológica do conhecimento religioso está na sua comparação com as demais formas de conhecimento e sua atribuição de atos de criação para o surgimento dessa crença codificada.

Sem os grandes espíritos criativos, sem os profetas que se sentiam inspirados pelo poder de Deus e destinados a revelar a vontade dele, a religião não teria encontrado seu caminho (CASSIRER, 2016, p.168).

Neste trecho, o autor está tratando do surgimento das religiões, e é assim que a expressão “encontrar seu caminho” deve ser entendida aqui. É possível ampliar essa noção de atos de criação para qualquer expansão ou reforma teológica igualmente, mostrando o conhecimento religioso como não estático. No nível do indivíduo, o

conhecimento religioso permite a criação de experiências não-replicáveis, que transcendem a racionalidade ao mesmo tempo que conseguem oferecer um suporte que guia ações racionais.

Lendo Cassirer, observo que onde a ciência e a filosofia não propõem explicações ou interpretações, este é o campo do conhecimento religioso. É enganoso considerar o conhecimento religioso como falta de conhecimento lógico-racional. É, na verdade, pela **consciência do limite do conhecimento empírico-lógico-racional que se instaura o conhecimento religioso e mítico.**

Parece que o pensamento religioso consegue muito bem se estabelecer nessas esferas inalcançáveis pelo estado da arte da ciência ou da filosofia. Então, além de oferecer um tipo único de experiência de transcendência, êxtase ou outra, o conhecimento religioso também explora o aspecto epistemológico dos sujeitos humanos, em sua busca interminável por conhecer.

A educação e a prática musical também podem ser transformadas em uma religião estética, com imperativos morais e figuras de autoridade. Assim, o aspecto não-verificável do conhecimento religioso se torna dogma artístico, causando uma série de problemas na formação musical.

Como símbolos da autoridade moral, professores de música viram um Deus personificado ou falam em nome dele, como se se comunicassem com o busto de Beethoven em cima do piano. Pensando na axiologia como a teoria dos valores, na música se substituiria o valor ético e moral da religião pelo estético, desavisadamente ou propositadamente se emaranhando em nome da construção de uma autoridade. Assim, o elemento estético se transforma em imperativo ético e moral, e a abstenção da norma musical um pecado moral.

No lastro eurocêntrico da prática da música clássica e sua transmissão formal, a padronização na criação musical se torna cânone. Cânones de obras, cânones de gravações, linhagens de mestres e formas estabelecidas da prática musical: tudo provém de uma autoridade histórica, que se transforma em autoridade mítica ou religiosa. Muitas vezes, uma “história” sem lastro, sem documento ou possibilidade de verificação, cuja validade seria melhor limitada ao conhecimento religioso.

Mas também, seguindo Cassirer, é no exercício da liberdade que, nas religiões monoteístas, se acha a salvação. Assim, para a Arte, é no exercício dialógico com a autoridade, com a Lei, que se encontra o ato de criação, aquele que busca a possibilidade, que se gera por meio de uma necessidade imperiosa. Complementar, concorrente e

antagônico, errante na busca daquilo que ainda não há, a criação artística trabalha com possibilidades do real.

Em certas tradições musicais da música clássica, se criou um caminho de educação formal que erroneamente interpretou este aspecto dialógico com a autoridade. Se acreditou que apenas após a incorporação dos elementos técnicos e culturais da tradição é que o músico poderia efetivamente criar, ou seja, superar algumas regras da tradição e prol de sua necessidade artística. Dessa forma, o caminho tortuoso de formação técnico-musical, nos seus inúmeros anos de conservatório, aprofundamento, vida universitária e tutoria individual valeria a pena com a recompensa da chave da liberdade criativa, dada àqueles que cumpririam esse trajeto.

O que está por trás desse emaranhado cultural e educativo, ao menos em termos filosóficos, é a falsa relação entre epistemologia por um lado, e ética e estética, por outro. Mais ainda, dentro do próprio domínio dos valores, estética e ética se confundem, a primeira substituindo a segunda. O pesar dessa constatação para um modelo educacional é evidente, pois aprender por meio de uma prática ética é a base de uma educação progressista e não se vê educador musical algum negligenciar o papel da ética nas suas investigações filosóficas<sup>107</sup>.

Pelo lado epistemológico, evidentemente existe uma categoria básica de erros e acertos que vão apontar os primeiros passos de qualquer tradição musical. Permanecendo no exemplo da tradição clássica, a relação entre notação e sua exata decodificação entra como rudimento elementar de uma cultura musical que confia largamente no texto musical.

A questão se torna um verdadeiro problema filosófico quando se trata de aspectos menos ordenados da prática musical, como a criatividade e expressividade, por exemplo. Das inúmeras maneiras de se conceber um rubato, um caminho harmônico, um ralentando, uma cadência, um andamento, e assim por diante, existe um campo de possibilidades maior do que uma educação tradicional gostaria de admitir. **Entre o erro evidente e o acerto idealizado pelo educador, há um universo de possibilidades a serem exploradas** nesses e em inúmeros outros parâmetros musicais.

Em sua dissertação de doutorado, *The Common Dimensions of Aesthetic and Religious Experience*, Bennet Reimer (1963) estudou as similaridades filosóficas e

<sup>107</sup> Essa questão ética e de formação é tratada por Henry Kingsbury em *Music, Talent, and Performance* (1988) e retomada por Randall Allsup, em *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education* (2016).

experienciais entre a religião e a arte. O autor defendia a ideia que a experiência estética e a religiosa podem mostrar ao sujeito o significado da vida em seu âmago. Essa experiência profunda e marcante deveria ser o objetivo do ensino de arte, tirando a música de um papel supérfluo de divertimento. Do lado da música, o que suportava tal argumento era uma abordagem formalista, de cuja apreciação viria a experiência estética.

Reimer defendia que a experiência religiosa e estética tinham similaridades tanto de função quanto de significado. Tal proposição ousada se baseava nos escritos de John Dewey, Susanne Langer e Paul Tillich, uma postura conhecida à época como “liberalismo religioso moderno” (KAPLAN, 1964, p.41). Como exemplo dessa visão, segue uma declaração de Dewey:

Qualquer experiência pode ser orientada com qualidade religiosa, o que significa que ela pode apontar para a unidade oculta entre homem e o mundo – de um anseio e um ideal. E qualquer experiência pode ser afetada com qualidade estética, o que significa que ela pode incorporar a apreensão imediata dessa mesma sensação de unidade entre si mesmo e o mundo<sup>108</sup> (DEWEY *apud* KAPLAN, 1964, p.42).

Essa postura não ficou isenta de críticas, sendo uma resenha publicada no ano seguinte da tese, em 1964, por Max Kaplan, apontando suas limitações.

Uma tentativa de identificar os elementos comuns entre arte e ciência, arte e religião, ciência e religião, ou qualquer outro conjunto de valores, instituições ou agregado de comportamentos é uma tarefa completamente razoável. Caso Reimer tivesse feito apenas isso, suas contribuições iriam se manter. Evidentemente, relações entre as experiências estéticas e religiosas têm sido apontadas há muito, por estetas, filósofos, cientistas sociais e historiadores culturais. [...]. Mas apontar para os elementos comuns, tais como função, não é a mesma coisa que provar que um contexto pode ser substituído por outro contexto<sup>109</sup> (KAPLAN, 1964, p.42).

Essa crítica aponta para o fato de Reimer sugerir que aulas de educação musical poderiam substituir as de ensino religioso por ter mesmo significado e função, sendo a experiência estética similar à experiência religiosa. O argumento de Kaplan sugere que mesmo que haja um tipo de experiência artística de profundidade que se assemelhe a uma

<sup>108</sup> *Any experience can be informed with religious quality, which means that it can point to the underlying unity of man and world – of aspiration and ideal. And any experience can be touched with aesthetic quality, which means that it can embody for immediate apprehension the very same sense of unity of self and world.*

<sup>109</sup> *An attempt to isolate common elements between art and science, art and religion, science and religion, or any other sets of values, institutions or behavior clusters is entirely a reasonable task. Had Reimer done no more than this, his contributions would stand. Of course, relations between aesthetic and religious experiences have long been pointed out, by aestheticians, philosophers, social scientists, and cultural historians. [...] But to point to the common elements, such as function, is not the same as proving that one context can be substituted for another context.*

experiência religiosa, não é possível defender que são intercambiáveis, pois cada qual tem seu contexto, com instituições e papéis sociais específicos. Uma série de outras objeções poderiam ser apontadas quanto à proposição de Reimer, mas o próprio autor buscou reformular sua filosofia durante a década de 1960.

Como é possível ver em sua obra de referência, *A Philosophy of Music Education* (1970), Reimer substitui um tom formalista do trabalho anterior pelo seu ‘expressionismo absoluto’, bem como sua equivalência estética-religiosa pelo mundo dos sentimentos, pelo aprimoramento da capacidade de resposta subjetiva à música. Mas como bem reconhecem os estudiosos de sua produção intelectual, entre eles John Richmond (1999), Reimer retoma esse tema de modo revisto mais adiante em sua carreira. Em *The Experience of Profoundity in Music* (1995), Reimer investiga experiências estéticas musicais que afetam profundamente o sujeito, de forma a eventualmente traçar semelhanças com a experiência religiosa, transcendendo a vida cotidiana e ganhando uma dimensão religiosa ou espiritual. A ideia inicial em 1963 de uma experiência estética profunda que coabita com a experiência religiosa acabou se desenvolvendo em uma proposta em que a experiência estética pode ser profunda em si mesma, em relação ao seu contexto e ainda em relação a uma noção espiritual e religiosa da vida (REIMER, 1995).

As especulações do campo da Filosofia da Educação Musical em língua inglesa mostram que os temas da religião e da música podem não só ser explorados como ser experimentados em diferentes formulações. Isso sugere um contexto bastante específico que suporta esse tipo de produção. É possível considerar que um ambiente hegemonicamente cristão, sem conflitos crônicos com religiosidades de intersecção étnicas ou de classe, por exemplo, faça com que os pensadores livremente se aventurem no tema. No Brasil, o tema da religiosidade já de imediato nos remete a questões étnico-raciais, de colonização e sincretismo forçado, além da própria musicalidade marcante das diversas manifestações afro-brasileiras e indígenas ligadas à ritualística religiosa. Por outro lado, músicos e educadores musicais têm transitado nesse repertório e nessa musicalidade marginalizada há décadas, independente de uma teorização acadêmica sobre o assunto.

## Considerações sobre as formas de conhecimento

Neste capítulo, trabalhei sobre o problema das formas de conhecimento, que se formula pelo viés dedutivo, na indagação sobre o papel do conhecimento musical no âmbito geral do conhecimento.

Essa trajetória ilustrativa originou uma leitura particular de cada forma de conhecimento em sua articulação com o conhecimento musical. Assim, a música foi comparada com a filosofia, a ciência, o cotidiano, a religião e o mito.

Em comparação com a literatura revisada, houve dois avanços significativos no tratamento desse problema filosófico. O primeiro é a inclusão do cotidiano como uma forma de conhecimento, ampliando o âmbito comparativo de tal reflexão. O segundo é a crítica e superação de uma tendência demasiada tradicional das artes, na qual o filósofo constrói seu pensamento como um expectador da grande arte.

Conforme enunciado na abertura do capítulo, defendo que as formas de conhecimento são uma maneira individual, social e biológica de organizar as relações com o mundo, cada qual operando atos de criação e construção a partir de um plano de sentido específico, conjuntamente garantindo e expandindo a complexidade do humano, em suas múltiplas combinações. O modelo formulado comporta a filosofia, ciência, música (artes), mito, religião e cotidiano.

A filosofia é o campo dos conceitos, da especulação e do pensamento lógico. O trajeto filosófico permite vislumbrar e deslocar o músico de sua cotidianidade como professor ou como praticante de música, colocando novos pontos de referência pelos quais ele poderá percorrer durante sua atuação.

A música informa a filosofia em ao menos três maneiras. Primeiro, canções podem tangenciar, amplificar ou criticar pensamentos filosóficos com o uso das letras aliadas ao discurso musical. Segundo, músicas instrumentais podem explicitar uma recusa ao conceito. Terceiro, a música precede de uma justificação lógico-racional, operando uma recusa à sistematização, à ordem, ao mundo dos conceitos.

A ciência é o campo do método, da demarcação, do experimento. É possível adicionar também que é o campo da falseabilidade, das variáveis e constantes e dos limites. Sobretudo, a atividade científica orienta, de certa forma, a produção acadêmica de campos os mais diversos, incluindo a arte e a música especificamente.

Dessa maneira, acompanhar as discussões epistemológicas entre filosofia e ciência permite vislumbrar uma brecha em que a atividade artística possa realmente se manifestar sem se reduzir, se simplificar ou se fragmentar.

A ciência informa a música no campo acadêmico por metodologias tipicamente empíricas, operando de forma interdisciplinar. Também em sua hegemonia cognitiva, a ciência permeia o cotidiano com um pensamento empírico-racional, que busca pautar as mais diversas atividades humanas, incluindo a música.

A música também produz leituras particulares da ciência. Músicos fazem experiências e testes que resultam em poéticas musicais. Citei os exemplos de John Cage, do serialismo integral e da Música Antiga. Esses exemplos permanecem interessantes, pois apontam, mesmo sem intenção, para a irredutibilidade da atividade musical.

Passando para a arte e a música, é sempre salutar considerar estas atividades como um limite à tendência universalizante das demais formas de conhecimento por seu caráter não delimitável.

Outro aspecto primordial para o âmbito geral do conhecimento é que a arte e a música se evidenciam como uma atividade, em que sempre se colocam em ação, ressaltando por suas próprias características o aspecto procedimental do conhecimento. Por fim, a arte e a música lidam com as possibilidades do real, com a intensificação do real e também com a insuficiência do real, estabelecendo uma relação cognitiva única com o mundo. O resultado desse saber artístico se manifesta então como possibilidade e organização, como ação e percepção.

O cotidiano é o tecido comum, o elo que une as formas de conhecimento e os sujeitos sociais. O sujeito nunca de fato abandona a esfera cotidiana, pois mesmo quando entra no plano de sentido especificamente científico, religioso ou artístico, carrega em si suas vivências da vida comum. Da mesma forma, mesmo ao retornar ao cotidiano, o sujeito é capaz também de retornar consigo algo das experiências e conhecimentos construídos com as outras formas de conhecimento.

Essa relação se resume na dialógica estar/não-estar no cotidiano, considerando os trânsitos epistemológicos entre as formas de conhecimento e a posição do cotidiano em sedimentar as visões de mundo por vezes conflitantes vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida.

Essa dialógica se estende à música, que pode atuar na suspensão do cotidiano, trazendo seus modos específicos de conhecer e organizar o conhecimento, e também considerando o inevitável retorno ao cotidiano, com o sujeito trazendo consigo os



resultados cognitivos e experienciais dessa travessia. Foi possível também argumentar que a música organiza o cotidiano, no âmbito individual, subjetivo, e também no âmbito da ação socializada e agenciamento.

Por fim, argumentei que a educação pode atuar de duas maneiras principais com o cotidiano: para si mesmo e para as outras músicas.

Para si mesmo, o cotidiano na educação musical atua na conscientização da autoidentificação do estudante com a música, de forma a auxiliar uma reflexão sobre suas práticas musicais informais. Para a outra música, o papel educacional de expandir o referencial musical dos estudantes pode ter como ponto de partida o cotidiano. Assim, a música já conhecida se torna conhecimento prévio da música ainda por conhecer.

Mitos são narrativas coletivas, nas quais o sujeito faz parte do mundo com o qual ele dialoga, um mundo vivo que exige interpretação e negociação, fazendo cruzar as fronteiras entre real e imaginário.

O mito permanece presente nas sociedades modernas ocidentais, migrando eventualmente para ideias abstratas que fundamentam uma visão de mundo. De outro modo o mito é encontrado na música, na forma e estrutura musical da música clássica ocidental, conforme buscaram afirmar de formas diferentes Nietzsche e Lévi-Strauss.

Assim, o mito sobrevive invisível, emergindo à superfície em manifestações culturais do ocidente sempre que as possibilidades expressivas e epistemológicas do objeto ressignificado permitem. Constitui-se assim como um reservatório de significados, simbolizando os primórdios cognitivos das comunidades humanas, à disposição das possibilidades artísticas do presente.

O conhecimento religioso estabelece pressupostos fundamentais, oferecendo uma explicação do mundo e de seus mistérios inimagináveis. É no limite do conhecimento empírico-lógico-racional que se instaura o conhecimento religioso e mítico. É o limite da atuação da filosofia e da ciência que abre um vácuo para a religião como crença codificada.

Na cultura brasileira, a religiosidade musical transparece também em ambientes seculares, seja por meio do cancionário, de manifestações que transcendem seu significado religioso, ou pela laicização de um repertório religioso.

Na educação musical, existe uma tensão epistemológica entre música e religião. Por um lado, a religião educa musicalmente seus membros de acordo com suas crenças teológicas específicas. Isso significa que o papel regulador da área da educação musical para o ensino de música pode ser desconsiderado nessas práticas. Por outro lado,

ambientes religiosos são notáveis centros de aprendizagem musical, muitas vezes dando o suporte educacional necessário para seus membros avançarem seus estudos rumo à profissionalização. Ainda há que se considerar o papel institucional de instituições religiosas na administração de equipamentos culturais e de escolas de formação musical profissionalizante.

Considerar as formas de conhecimento na educação musical implica no exercício dinâmico de aproximação e distanciamento disciplinar, típico de uma epistemologia da complexidade, por vezes se voltando a assuntos especificamente musicais, por vezes se abrindo ao universo mais amplo dos demais conhecimentos.

## CAPÍTULO 5 – RAZÃO ABERTA E EDUCAÇÃO MUSICAL

*Para a realização de certos empreendimentos humanos, uma desordem bem meditada constitui o verdadeiro método.*

*(Charles Dickens)*

### **O problema da racionalidade no desenvolvimento do conhecimento musical**

Em capítulos anteriores, comentei sobre o sujeito do conhecimento que, segundo uma proposição de Morin, é composto pela trindade indivíduo-sociedade-espécie. Essa trindade e algumas mais considerações sobre o sujeito tangenciam o que em filosofia se chama de antropologia filosófica, a qual busca examinar a condição humana, a identidade humana, o papel da humanidade e situar essas reflexões culturalmente. É exatamente a isso que se propõe Morin no seu livro *O Método vol.5 – a humanidade da humanidade, a identidade humana* (2012b).

Neste livro, Morin retoma algumas de suas considerações epistemológicas para avançar para a temática propriamente humana, por isso mesmo mais palpável do ponto de vista de suas consequências. É sabido que o autor francês traça muitos de seus apontamentos epistemológicos a partir do questionamento da racionalidade como motor do conhecimento. Já no *Método vol.3*, um livro essencialmente epistemológico, Morin adiciona a um pensamento empírico/técnico/racional um pensamento simbólico/mitológico/mágico (2012a, p.168-169).

Esse questionamento tem respaldo na literatura filosófica, especialmente na antropologia filosófica. Como afirma Luís Washington Vita, “a pessoa não pode ser, simplesmente, substância racional, pois esta substância pode proporcionar um sujeito lógico de vontade, mas não uma pessoa autêntica” (VITA, 1965, p.236). Aqui a ideia de uma pessoa autêntica alude a situações mais próximas da vida real, cotidiana, de sujeitos em torno de sua cultura. Considero que é essa noção de sujeito a que melhor se enquadra

nas reflexões gnosiológicas para a educação e para a música, atividades essencialmente concretas, que mobilizam diretamente a vida das pessoas comuns.

Neste capítulo, procuro situar o conhecimento musical para além de uma construção estritamente racional a respeito do mundo. Se a racionalidade não engloba toda a natureza humana, ela também não esgota as atividades humanas específicas, tais como a ciência, a filosofia e a música. Utilizo-me para isto de uma leitura particular do conceito de razão aberta, o qual constituo em quatro elementos complementares.

O primeiro componente segue mais de perto a proposição de Edgar Morin, em *Ciência com Consciência*, de que uma razão aberta é composta de um elemento racional, irracional, a-razional e sobreracional (MORIN, 2005, p.166-168).

De volta ao *Método vol.5*, o segundo componente afirma o humano como uma junção *sapiens-demens*.

O terceiro componente consiste em articular o *sapiens-demens* com o universo lúdico-estético-poético, buscando responder quais outros aspectos, além da racionalidade estrita, intrinsecamente humanos se fazem presente nas atividades musicais.

O quarto aspecto é a realidade interpretada, uma leitura que proponho que articula as formas de conhecimento, tratadas no Capítulo 4 desta tese, com um texto de Morin denominado *A realidade suportável*, presente no *Método vol.5* (2012b, p.142-154).

Destaco que esse capítulo acompanha o pensamento de Edgar Morin por um viés bastante específico. É na confluência de dois textos distintos de Morin que organizei o que entendo por razão aberta na complexidade.

Dessa forma, é de minha responsabilidade e contribuição trazer suas reflexões para o contexto do problema filosófico da racionalidade no conhecimento musical e aprofundar essa temática no campo da educação musical.

Essa ressalva se faz relevante, pois em vastos trechos deste capítulo o leitor vai encontrar o pensamento complexo abordado de modo bastante expositivo e descritivo. Os comentários que adiciono ao texto moriniano, por outro lado, vêm acompanhados das reflexões empreendidas na tese até aqui, na tentativa de responder ao problema filosófico enunciado.

## **Razão aberta**

Edgar Morin reflete sobre a razão aberta em dois textos principais. Em *Sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), ele brevemente discorre sobre a

racionalidade, estabelecendo suas vantagens e limites. Ele comenta que a “racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão” (Idem, p.22). Em seguida, busca diferenciar uma razão fechada de uma aberta. A razão fechada é vinculada à racionalização, tentativa de ver o mundo apenas com o uso estrito da razão, de modo mecanicista e determinista. Em contraposição, ele proclama uma racionalidade aberta, “que dialoga com o real que lhe resiste” (2000, p.23). Outro aspecto recorrente em sua definição está em reconhecer “a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências” (Idem, p.23). Ele conclui este pequeno trecho articulando o assunto com a temática de seu livro, voltada à educação do futuro: “Daí decorre a necessidade de reconhecer, na educação do futuro, um *princípio de incerteza racional*: a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora” (Idem, p.23).

Em *Ciência com Consciência* (2005), o autor enuncia novamente o termo razão aberta em contraposição à razão fechada, absoluta e autossuficiente. Morin argumenta que a razão fechada não consegue assimilar enormes porções da realidade. Assim, na razão fechada:

A poesia, a arte, que podem ser toleradas ou mantidas como divertimento, não poderiam ter valor de conhecimento e de verdade, e encontra-se rejeitado, bem entendido, tudo aquilo que denominamos trágico, sublime, irrisório, tudo o que é amor, dor, humor... (MORIN, 2005, p.167-168).

Prosseguindo, Morin comenta brevemente sobre quatro aspectos da razão aberta: o racional, o irracional, o a-racional e o soberracional. Para o racional, ele apenas adiciona ao que já foi colocado que a razão deve deixar de ser mecanicista e se tornar viva, biodegradável. Isso sugere uma conceituação muito mais flexível para o termo.

O reconhecimento do irracional deve ser trazido para o âmbito do diálogo, assumindo seus aspectos mais típicos: acaso, desordens, aporias, brechas lógicas.

A razão deve incorporar também o a-racional, ou seja, o reconhecimento de que um objeto apenas está presente, suspendendo por um instante a classificação da existência como racional ou absurda.

Por último, inspirado em Bachelard, Morin comenta a respeito do soberracional. “Toda criação e toda invenção comportam alguma coisa desse soberracional, que a racionalidade pode eventualmente compreender depois da criação, mas nunca antes” (MORIN, 2005, p.168). Essa afirmação busca contemplar as ações que podem ser consideradas como conhecimento, mas que não surgem de maneira consciente ou racional para aqueles que a criam. Note como este aspecto é bastante pertinente no âmbito da

criação artística e perpassa também as demais formas de conhecimento, conforme expostas no capítulo anterior.

Com a tarefa de ampliar a razão para compreender além do racional, Morin reconhece que o real excede o racional, estabelecendo um jogo epistêmico entre aquilo que é possível reconhecer pela racionalidade e aquilo que necessita de algo mais, conforme será exposto no decorrer deste capítulo.

### **Homo sapiens-demens**

Morin define o ser-humano como *homo sapiens-demens*, nunca redutível a apenas uma racionalidade absoluta ou a sua loucura inevitável. A partir daí o autor navega entre esses dois polos, com a apresentação do universo lúdico-estético-poético e posteriormente do impacto deste nas diferentes formas de elaboração do conhecimento, como a religião, a filosofia, a ciência e as artes.

É importante notar aqui que Morin reserva um espaço para as diversas ciências e artes na construção e no estudo a identidade humana. Na construção humana, no sentido de sermos seres localizados no cosmos, na biosfera, na espécie, nas sociedades e nas nossas subjetividades. Todos esses fatores constroem a nossa formação enquanto humanos. Também no estudo da nossa condição, pois as diversas ciências humanas se desenvolveram no sentido de tentar cada vez mais desvendar a identidade humana. Porém, para Morin, a condição humana deriva não só das ciências humanas, da reflexão filosófica e das descrições literárias. As ciências naturais também têm o seu papel na definição da identidade humana, de situar o tempo, o espaço e a materialidade da nossa existência. “Daqui para o futuro o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psico-sócio-cultural, as duas entradas remetendo uma para a outra” (MORIN, 2002, p.43).

Esse também é um dos objetivos da educação, conforme formulado em seu o livro *A cabeça bem-feita* (2002, original de 1999). “Assim, todas as disciplinas, quer as ciências naturais, quer as ciências humanas, podem hoje ser mobilizadas para convergir sobre a condição humana” (MORIN, 2002, p.45).

Morin inicia o *Método 5* colocando lado a lado as contribuições das ciências naturais, das ciências humanas e das artes para o desvendar da humanidade.

Podemos encontrar na literatura, na poesia e na música [...], na pintura e na escultura outras tantas mensagens sobre a profundidade de nossos

seres. Assim, todas as ciências e todas as artes iluminam, a partir de ângulos específicos, o fenômeno humano (MORIN, 2012b, p.16).

Isso significa que o autor enxerga esses diferentes campos do conhecimento sem hierarquização e igualmente sem considerar que qualquer desses campos é dispensável.

Para uma possível definição da humanidade, Morin parte dos termos que concebem o humano a partir de seu aspecto racional: *homo sapiens*, *homo faber* e *homo economicus*. Nas palavras do autor:

A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana (MORIN, 2012b, p.116).

Parte do projeto do autor não é negar a racionalidade humana, mas sim relativizá-la em um contexto mais abrangente que inclua sua ligação intrínseca com o seu oposto: o delírio, a loucura. Assim é possível compreender grande parte das críticas que Morin faz à dominância científica dos modos de pensar da atualidade. Pois ele considera que mesmo essa forma de conhecer também implica nos seus próprios potenciais destrutivos e delírios.

Cabe aqui um paralelo com a educação musical. A formação do músico prático a caminho da profissionalização passa por uma série de processos de desenvolvimento da racionalidade e da técnica, desconsiderando do ambiente educacional os outros inúmeros aspectos dos educandos. Em específico, uma das pedagogias musicais ainda praticada em instituições como conservatórios e cursos de bacharelado têm, por um lado, uma forte ênfase na técnica instrumental e/ou vocal, teoria e análise musical e, por outro lado, a missão de introduzir ao educando o universo da pesquisa acadêmica, muitas vezes acompanhado de um discurso cientificista. Não pretendo aqui confrontar esse modelo diretamente, mas sim apontar maneiras de se ampliar o enfoque da formação musical profissionalizante. Assim, é de grande importância debater a questão da racionalidade no âmbito da formação musical e igualmente elaborar alternativas teóricas e práticas a respeito de como englobar os demais aspectos do sujeito no processo educativo.

A respeito das limitações do termo *homo sapiens*, o autor explica:

A especificação *homo sapiens* permanece, de qualquer maneira, insuficiente. Faz do humano um ser ignorando loucura e delírio, privado de vida afetiva, de imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso (MORIN, 2012b, p.116).

Assim, por mais que o autor inicie seu argumento apontando o lado mais radical do *homo demens*, como a barbárie, a loucura e o delírio, o faz no intuito de apontar esse traço inescapável do ser humano: “por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir” (Idem, p.117).

Em seguida, ele pontua uma faceta do *homo demens* já discutida em seu trabalho anterior, no *Método 4* (2011). Trata-se de maneiras mais sutis de renúncia da racionalidade, como o excesso de racionalidade:

A racionalidade transforma-se em seu contrário quando se degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil de identificar. Assim, *homo* demasiado *sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens* (MORIN, 2012b, p.119).

Nesse caso, o princípio do desejo se sobrepõe ao princípio de realidade, traço do *homo demens*, pois a teoria, quando conduzida da maneira mencionada acima, maneja a realidade de forma a encerrá-la em um todo simplificado, perfeitamente coerente e provavelmente desconsiderando outros aspectos importantes dessa realidade. Nesse sentido, a busca por um pensamento exclusivamente racional, também seria um delírio na opinião do autor.

A ideia de polarizar a definição do humano entre *sapiens* e *demens* não tem, portanto, a ideia de apenas antagonizar esses elementos, mas também de entendê-los como complementares. Morin escreve que “uma vida totalmente racional, técnica e utilitária seria não apenas demente, mas inconcebível. Uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível” (2012b, p. 141). Logo, não só ele abre um grande leque a respeito das características humanas, como cada termo não pode ser reduzido ao outro. Esse tipo de condução das ideias é típico deste autor, que prefere evitar um pensamento dualista, enquanto reconhece a diversidade de dimensões que cada assunto complexo apresenta.

No *Método 3* (2012a), Morin introduz a questão do pensamento duplo mito-logos. Se privilegiei uma exposição desses termos de forma mais dividida no capítulo anterior, retomo-os brevemente de forma conjunta aqui. De um lado, o pensamento empírico/técnico/racional, que comporta, dentre outras coisas, o uso da racionalidade e



da lógica (indução/dedução, aplicação verificável de uma teoria), o uso da disjunção, isolamento e tratamento técnico dos objetos. Do outro lado, o pensamento simbólico/mitológico/mágico, que trata de um discurso baseado na compreensão subjetiva, singular, que conhece o mundo a partir do reconhecimento de pertencimento a ele. Ele considera o poder evocativo do símbolo e das operações sobre ele, a partir da magia. A magia aqui se caracteriza pela predominância do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, sendo que ritualizado, “o desejo deve obedecer a regras e ritos para realizar-se” (2012a, p.181). Assim como a técnica é a ação do pensamento empírico-racional, a magia é a ação do pensamento simbólico-mitológico.

Morin desenvolve suas considerações mito-logos a partir de um estudo sobre o pensamento arcaico, de seus modos de conhecimento e ação. Ele considera que “por um lado, há distinção de fato muito clara entre esses dois modos; por outro lado, eles estão imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro” (2012a, p.168). No *Método 4* (2011), ele vai fazer toda uma narrativa para mostrar como que o pensamento mitológico retorna através das próprias práticas científicas mais racionais. Assim, ele antecipa no *Método 3* a questão de que “o problema dos dois pensamentos não é pois somente um problema original e histórico ultrapassado, mas o problema de todas as civilizações, inclusive as contemporâneas: um problema antropossocial fundamental.” (2012a, p.170).

O paralelo entre o *homo sapiens-demens* e o pensamento duplo mito-logos, desenvolvidas em livros diferentes, no intervalo de quinze anos, é feito no *Método 5* justamente na passagem em que se inicia um pensamento sobre arte e criatividade: “Na confluência de *sapiens* e *demens*, do mito e da racionalidade, na fecundação e superação mútuas, aparecem as grandes obras da poesia, da literatura e das artes” (MORIN, 2012a, p.125). O autor também retoma a relação entre o pensamento duplo mito-logos quando está finalizando suas considerações sobre estética:

Os artistas, escritores, poetas, são “inspirados”, de fato, pelo pensamento analógico-simbólico-mitológico, mesmo fazendo intervir, com frequência, nessa inspiração mesma as operações e os controles de um pensamento racional-técnico. [...] A estética situa-se na confluência onde se fecundam os dois pensamentos, o mítico e o racional, os dois universos, o real e o imaginário (2012b, p.148).

É importante salientar aqui que a denominação *demens* pode servir em momentos diferentes do texto do autor para indicar tanto a loucura, o delírio quanto a mitologia e religião, sem necessariamente transformar essas duas dimensões em sinônimos. Carece

ao autor nesse momento do texto uma disposição de formalizar mais claramente seu pensamento a esse respeito, cuja percepção se torna mais nítida ao se compreender que para ele, o mito e a religião contêm sempre um traço de racionalidade, por mais que se encontrem conceitualmente no polo mais próximo ao *demens*.

O filósofo Robin Fortin (2007), comentador dos seis volumes do *Método*, considera que o simbólico/mitológico/mágico está sob o domínio do pensamento imaginário, sendo este o meio do caminho entre o *sapiens* e o *demens*. Essa afirmação é própria de Fortin e não tem corroboração com o que é afirmado no *Método 5*. Parece que essa é uma tentativa do comentador de distinguir o lado *demens* do pensamento simbólico/mitológico/mágico sem reduzir um ao outro. Na seção sobre o imaginário, Morin vai falar sobre outros aspectos também, além desse pensamento mitológico, como os sonhos, as imaginações, ilusões. Nesse sentido, é importante o esforço comum entre esse comentador e o presente trabalho em deixar nítido de que *demens* não é sinônimo de pensamento mitológico.

Seria mais preciso considerar uma bifurcação, em termos de oposição, de dois elementos que se opõem à racionalidade sem que por isso possam ser considerados idênticos. A título de distinguir essas oposições, exponho a explicação de Morin:

A mente humana revela-se no exercício de um pensamento racional (*logos*) e no exercício de um pensamento mítico (*muthos*). O primeiro, presente desde as origens, desenvolveu-se, sobretudo, nas ciências; trata-se de um pensamento apto a colher e a verificar sistematicamente informações; utiliza a lógica, a ideia, o cálculo e desenvolve as suas estratégias cognitivas na relação com o mundo empírico. O segundo, presente também desde as origens, desenvolve-se no mito, utiliza as analogias e os símbolos, transgride a lógica e alastra-se num mundo onde o imaginário entrelaça-se com o real (2012b, p.103-104).

Já a arte, incluindo aí a música, está na confluência entre ambos os polos, em uma dimensão que ele vai denominar como universo lúdico-estético-poético. O lúdico, o estético e o poético são a porta de entrada para uma reflexão sobre a música e sobre a experiência músico-educacional. É importante notar que essa trindade pode subsidiar tanto o pensamento sobre a música em si quanto sobre seus diversos processos de ensino e aprendizagem.

## Estado lúdico

Morin faz uma breve introdução ao estado lúdico, também utilizando a denominação *homo ludens*, cunhada por Johan Huizinga, no livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* ([1938] 2000). Nesse sentido, é interessante recapitular o que esse teórico definiu como jogo e sua importância para a cultura.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida (HUIZINGA, 2000, p.30).

O caráter de jogo tem para Huizinga um fenômeno centralizador, como se um elemento da cultura estivesse antecipando o aspecto biológico da espécie. Diferentemente, para Morin, cultura e espécie estão juntos desde sempre. Relevante no trabalho de Huizinga é o fato de ele considerar o jogo uma atividade anterior ao surgimento da humanidade, sendo assim, um dos pressupostos básicos para o surgimento da cultura. Ele também se interessa particularmente por como o jogo se situa na vida adulta, moldando a cultura e a sociedade. É nesse sentido que Morin também vai pensar na questão do jogo. **O lúdico se constitui como um elemento da cultura, como forma significativa, como função social.** Outro aspecto importante a se considerar é que o jogo acontece em uma dimensão própria diferente da realidade cotidiana. Isso permite aos envolvidos experimentar situações de conflito, de cooperação e de risco que não impactarão em prejuízos da vida cotidiana. Conforme aponta Morin:

O jogo é um engajamento psíquico, uma inserção física, uma atividade prática que se coloca face a face com o mundo real para desafiá-lo e domá-lo, mas de modo benigno. Ele nos mergulha no conflito e na batalha, mas sem as consequências cruéis do verdadeiro conflito e da verdadeira batalha. O jogador permanece consciente do jogo, sem o qual haveria ofensa, crueldade e tragédia (MORIN, 2012b, p. 145).

Essa relação com o cotidiano e com o real estabelecida pelo jogo pode ser entendida também no campo das artes. Conforme afirmado no Capítulo 4, essa suspensão do cotidiano para a entrada em um outro domínio da experiência tem grande valor

cognitivo. Ressalto que essa separação não é total, e sim irreduzível, e sempre escapa algo de uma dimensão à outra, sendo assim também a maneira pela qual se pode explicar o aspecto cognitivo do jogo contribuindo para as demais atividades humanas.

O interessante dessas colocações é que elas atentam para o fato de que não só o jogo está associado também à vida adulta, ele pode pertencer a situações educacionais musicais para adultos. Essa dimensão humana continua produzindo experiências e conhecimentos no adulto. Conforme Morin, “O jogo, cuja finalidade não é ‘séria’, comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia” (Idem, p. 130). Ou seja, há sempre um componente da experiência que se transforma no engajamento do jogo. O jogo é um tema já bastante discutido nas áreas da educação e da educação musical, cabendo ao texto de Morin apenas ressaltar seu aspecto antropológico e fazer uma posterior conexão com os estados poético e estético.

A respeito da composição e interpretação musical, muito também pode ser experimentado através do jogo. Vale lembrar nesse caso os conhecidos processos composicionais de John Cage com dados, por exemplo (CAGE, 1961). Huizinga ainda comenta que na arte, a superação dos “ismos” também é um jogo entre artistas e sociedade.

Considerando o jogo e sua inserção na educação musical, Paulo Miranda defende que o jogo atende à formação integral do indivíduo:

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais tangem diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se conformam a diferentes fases do desenvolvimento humano, devido às suas diferentes características e à abrangência de uma enorme gama de idades (MIRANDA, 2013, p.51).

Assim, o autor considera em sua dissertação a possibilidade do jogo musical como fim em si mesmo, não como metodologia para o aprendizado de elementos teóricos da música (compasso binário, figuras rítmicas). Entre os processos latentes nos jogos, ele menciona a “criatividade, expressão, imaginação, socialização, tomada de consciência do novo” (Idem, p.53).

O jogo é uma dimensão que tem lugar nas considerações sobre educação musical no Brasil. Cabe ressaltar, no entanto, que o mesmo não acontece na literatura em língua inglesa. Surpreendentemente, nenhum dos autores da filosofia da educação musical consultados para esse trabalho tratam do universo lúdico, seja no aprendizado, na cognição ou na composição da condição humana.

## O estado estético

Edgar Morin inicia sua seção sobre o estado estético desvinculando a estética de uma necessária relação com obras de arte. A estética pela arte é apenas uma das possibilidades de manifestação desse fenômeno. Para ele, não só a arte favorece o estado estético, mas também elementos olfativos como perfumes e do paladar como alimentos e bebidas. Objetos utilitários também podem participar de uma contemplação estética, como moinhos de vento e locomotivas a carvão. Mesmo comportando finalidades utilitárias, um objeto pode participar de uma relação estética com o sujeito.

A ênfase do autor aqui está mais no sujeito que experimenta o estado do que propriamente nos tradicionais “objetos estéticos”. É nesse sentido que ele recorre aos termos gregos *aisthètikos*, *aisthanesthai*. O sujeito que sente, que se sensibiliza, a partir das mais diversas experiências por ele vivenciadas é o que interessa aqui. No caso, uma das intenções do autor é a de superar uma visão utilitarista dos objetos, por uma visão estética das coisas.

Em termos de formação musical, não cabe, portanto, apenas a contemplação das obras musicais, a escuta desinteressada. Pois qualquer experiência pode indicar um estado estético latente no ambiente formativo, incluindo sons ao acaso, produzidos no ambiente de aprendizado e em seu entorno. Outros objetos utilitários, observações empíricas e diálogos reflexivos também podem se tornar disparadores desse estado, independente de provocarem uma relação com música.

Quanto ao estético a partir do artístico, Morin considera que através da arte, assim como do jogo, podemos experimentar uma série de situações fictícias que nos dão a experiência do fato, sem a consequência dele. Em duas passagens próximas ele comenta seu efeito:

Podemos olhar de frente, em situação estética, o próprio terror, o horror da morte, a atrocidade do assassinato, a infelicidade do órfão, o sofrimento dos traídos, desprezados, humilhados (MORIN, 2012b, p.146).

A estética permite-nos olhar de frente o que nos horroriza; permite contemplar a fatalidade, a atrocidade da morte, a morte injusta, a morte odiosa, a morte catastrófica, a morte perda de si mesmo, a morte perda de entes queridos (MORIN, 2012b, p.146).

Fica em aberto na discussão, se ocorre como afirmou Aristóteles, uma purificação do mal, mas é certo que tal estado nos traz o sentimento da felicidade a partir da

infelicidade (Idem, p.147). Também em aberto nas considerações do autor fica a questão de se apenas uma arte representativa pode despertar esse tipo de experiência.

Esse processo também pode ocorrer com o artista, com o músico, com o estudante, no ato de criação. Morin diz que “a dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores” (Idem, p.146). Quantas criações não surgem a partir do sofrimento? Nesse sentido, a arte transfigura a dor. Tal tema é retomado no livro *A cabeça bem feita*, em uma breve passagem sobre como as grandes obras de arte contêm um pensamento profundo sobre a condição humana (2002, p.48). É importante notar que essa afirmação, muito baseada na tradição musical do século XIX (na passagem citada, Morin menciona Beethoven e Schubert), se faz presente na história do pensamento desde a Grécia Antiga, com Píndaro e Aristóteles, por exemplo (Cf. LUCKÁCS *apud* CHASIN, 2004, p.53-54). A partir da minha experiência na formação musical de adolescentes, notei que as composições musicais muitas vezes transparecem tal ideário. Essa possibilidade de deslocamento da subjetividade não pode ser menosprezada em virtude de um afastamento do romantismo no campo da filosofia da educação musical contemporânea. De certo, é necessário ligar tal atribuição possível na música a um novo contexto de significados, em que a transformação subjetiva, do sofrimento para o prazer estético, encontre um novo fundamento teórico.

Em seguida, o autor coloca a possibilidade do sentimento da compaixão pelo outro, experimentado a partir de uma situação fictícia e estética. Nesse caso, há um deslocamento de uma visão de mundo, proporcionado pelo estado estético. Segue as considerações de Morin:

A estética nos torna melhores, mais sensíveis, compreensíveis. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós. Temos piedade do vagabundo por quem sentimos desgosto fora da ficção. Paramos de reduzir o gângster, o assassino, o Macbeth a seus traços criminais e compreendemos a complexidade humana (Idem, p. 147).

É questionável se a estética de fato nos faz melhores, mas prefiro pensar essa citação como a descrição de uma das possibilidades frente ao estado estético. Outra questão que aqui seria fundamental é de que garantia poderia se ter de que após a experiência estética o sujeito reteria na sua vida social essas experiências adquiridas? Mesmo assim, o deslocamento da visão sobre o outro de fato ocorre na experiência estética, ainda que ocasionalmente. Nesse caso, deixar de considera-lo nesta visão

panorâmica sobre a estética seria igualmente um erro. Talvez seja desejável formular essa questão a partir de como, em uma situação formativa, se pode transitar e consolidar esse tipo de experiência empática de uma situação artística para uma disposição cotidiana.

Apesar das considerações sobre estética no *Método 5* não estarem vinculadas necessariamente à arte, Morin desenvolve um pouco mais sobre esse tópico no livro *A cabeça bem feita* (2002). Morin agrupa sob o termo ‘cultura das humanidades’ o desenvolvimento da linguagem (no qual inclui a literatura, a escrita ensaística, a filosofia), o cinema, as artes e a música. O objetivo dessa seção em sua obra é o de enfatizar a importância desses elementos para uma educação integral do ser humano. A respeito das artes, o autor chama novamente a atenção para o fato das artes serem um dos caminhos para a dimensão estética na vida humana e também para o fato de sua possibilidade em transfigurar a dor.

As artes introduzem-nos na dimensão estética da existência, e segundo o adágio que diz que a natureza imita o que a obra de arte lhe propõe, ensina-nos, esteticamente, a ver melhor o mundo. Trata-se enfim de revelar que em toda a grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, existe um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2002, p.48).

Aqui, Morin toca em um aspecto que vai se tornar relevante no desenvolvimento de um pensamento sobre as artes (e sobre a música especificamente), que é sua capacidade de ampliar a visão e o conhecimento do mundo. Assim, as artes não teriam apenas a função de embelezamento para o humano, mas de expansão da sua capacidade de conhecer e de perceber. Por outro lado, é notável sua visão sobre arte pautada em grande parte em sua experiência pessoal com as grandes obras de arte. Coloquei anteriormente essa mesma afirmação sobre Cassirer e sobre Deleuze e Guattari. O pensador que se coloca apenas como espectador acaba projetando na arte uma ação apenas de grandes gênios e de grandes obras. Busquei durante o meu trabalho reter suas contribuições valiosas, sem buscar suavizar este aspecto discordante, para que o leitor tenha justa apreciação desse diálogo que estabeleço com os autores consultados.

Ao comentar os fatores envolvidos na criação artística, a partir da obra de Morin, Robin Fortin retoma o deslumbramento inicial que se pode ter pensando nos processos que ocorrem ao transformar a visão cotidiana da realidade a partir da arte: “É necessária muita sapiência e muita demência para metamorfosear o mundo prosaico em que vivemos e o transfigurar em arte, em beleza, em poesia” (FORTIN, 2007, p.187).

O estado estético afirma a estética a partir do sujeito. Nesse caso, há a possibilidade de qualquer fenômeno ou objeto fazer parte dessa experiência de deslocamento do sujeito. A cultura ocidental desenvolveu uma ênfase na associação da experiência estética a partir de objetos especificamente designados a esse fim, as obras de arte, mas certamente essa não é a única nem principal maneira pela qual se pode adentrar nesse universo. Ao perceber qualquer objeto como estético, é possível deslocar seu significado utilitário para uma experiência artística.

Outro aspecto fundamental é o deslocamento da subjetividade na dimensão estética. É possível experimentar situações extremas sem a sua consequência factual (da morte, da barbárie, da violência, do sofrimento). Também é possível o caminho inverso, ao transformar uma experiência do sofrimento em algo artístico, de forma a estetizar a dor. Ainda, pode-se considerar a possibilidade do deslocamento subjetivo provocado pela dimensão estética que pode alterar nossa visão na convivência intersubjetiva. Ou seja, podemos olhar o outro de uma forma qualitativamente diferente a partir de uma experiência estética.

É importante notar aqui que todos esses fatores são apenas possibilidades da relação do sujeito com a arte e com a estética, sem pressuposição de que essas são consequências necessárias da relação do sujeito com a dimensão estética.

A partir disso é possível notar que em vários trechos do *Método 5*, Morin estabelece paralelos entre o estado lúdico e o estado estético. Entre eles está o fato já mencionado de que ambos têm um fim em si mesmo, até quando comportam finalidades utilitárias. Outro fator é o deslocamento que provocam no sujeito, mesmo que temporário, e que pode servir como um poderoso exercício na educação e na educação musical. Talvez a possibilidade de vivenciar a experiência sem a consequência, a transfiguração da dor e de se colocar no lugar do outro, sejam grandes pilares para uma educação mais integral da pessoa. É nesse sentido que faço todos esses apontamentos aqui.



## Estado poético

*Viver é mais importante que pensar sobre a vida. É uma forma de delírio absoluto, entende?*

*(Belchior)*

Por fim, apresento o estado poético, que engloba os estados lúdicos e estéticos mencionados anteriormente.

A estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, quanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético (MORIN, 2012b, p. 135).

Ele se define por um estado transfigurador e transfigurado do real e pela possibilidade de se comungar com o que nos ultrapassa. Nesse sentido, não só o jogo e o estético são capazes de promoverem uma experiência significativa aos indivíduos e serem formativos também de suas culturas, mas eles estão agrupados em torno de um conceito maior.

O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética (MORIN, 2012b, p.136).

A relação com o outro, a relação comunitária, a relação imaginária e a estética vão ser descritas por esse autor conforme ele avança na sua tipificação do estado poético. Esse estado é dividido em dez caminhos possíveis: da festa; das drogas; dos rituais; da relação estética com a natureza; dos espetáculos de massa; dos jogos; das obras de arte; do amor; da poesia na ciência; da poesia vivida. Esta divisão não é sistemática, tampouco aprofundada. Parece mais relevante a Morin passar pelos temas com brevidade para se criar uma noção maior que as englobe. Nesse sentido, apresento cada um acompanhando com uma breve explicação.

A festa está relacionada com os encontros coletivos laicos, ritualizados com cantos e danças. Elas também marcam momentos importantes da vida, como o nascimento, aniversário, morte. A grande questão aqui é a celebração coletiva fora de um ambiente

mitológico-religioso, mas que se pode considerar como um fruto deste quando se pensa no surgimento das festas nas culturas arcaicas. A festa traz o sentido de coesão para determinado grupo. Na nossa sociedade a música está fortemente presente nesse contexto e no ambiente de aprendizado ela também é importante por marcar momentos no desenvolvimento dos educandos, como em festivais de música, apresentações coletivas etc. Esse é o momento do aprendizado em que a música está fortemente vinculada ao modo de ser dos encontros sociais. É o momento em que o educando se conecta a sua cultura, participando de sua reprodução. Existe também a possibilidade de uma pedagogia da festa, em que o próprio ambiente educacional promove a participação musical por meio da festa, quase um estado dionisíaco. Considero essa proposta bastante pertinente, ainda mais quando dosada com outros estados de aprendizado, mobilizando um circuito interativo de estados de espírito no ambiente educacional.

Já o caminho das drogas psicoativas não cabe propriamente no ambiente educacional formalizado, por questões normativas. Porém, não deixam de figurar nos ambientes informais, e há que se reconhecer seu papel na socialização e na criação de vínculos nos grupos sociais. Morin também cita sua utilização com a finalidade de se atingir um estado de transe ou de meditação, em contextos mais religiosos. É certo que as drogas pertencem ao universo poético, apesar do estranhamento causado por conta dessa reflexão mais voltada à educação.

O terceiro caminho é o dos rituais religiosos, de ligação com o divino. Para Morin, a experiência religiosa faz parte do estado poético, por propiciar uma ligação com o que nos ultrapassa, “de comunhão com o ser supremo ou com as potências cósmicas” (2012b, p.136). A palavra ritual é comumente empregada no jargão das ciências sociais tanto para ocasiões laicas quanto religiosas. Parece que aqui Morin utiliza esse termo de maneira pouco sistemática, abrindo caminho para interpretações difusas. Ele chega a usar as palavras rito e cerimonial quando se refere às festas também, por exemplo. A título de esclarecimento, preferi denominar o primeiro caminho poético por festa e este terceiro por rituais religiosos, diferenciando-os neste aspecto.

A educação ocidental tem uma longa história institucional de ligação com a religiosidade, história essa que foi acertadamente se laicizando na educação pública durante a modernidade. Na educação musical, se acompanhou o mesmo tipo de mudança, se considerarmos sua trajetória desde a Idade Média. Uma das questões que surgem para a educação musical brasileira é de o quanto é possível evitar totalmente a presença da menção a algo religioso em ambiente educacional. É um dado que nossa cultura brasileira,

em suas manifestações populares e no seu cancionário popular, se remete muito frequentemente a ideias religiosas. O eu-lírico das canções costumam conversar com deus, exclamar em nome de deus e se utilizar de outras diversas maneiras de se relacionar com deus na vida cotidiana. É certo que na maioria dos contextos educacionais formalizados e coletivos não se deveria compartilhar músicas de culto propriamente, apesar de isso ainda ser uma prática no Brasil. Porém, a ideia de religiosidade mais aberta está presente em canções seculares também. Morin tangencia esse assunto quando fala do fato de que mesmo uma música possuindo uma função utilitária de culto para determinada cultura, pode funcionar como uma música secular estetizada para outro grupo social. Isso é fácil de se compreender quando se pensa nos corais de Bach e no canto gregoriano, pois já fazem parte de uma cultura hegemônica do ensino da música e estão distanciados temporal e geograficamente do contexto brasileiro. Mais complicado é considerar as inúmeras manifestações culturais populares do Brasil, como folia de reis, congada, festa do divino, cavallhada, festa junina, etc. Mesmo considerando que o tema do conhecimento religioso já foi propriamente explorado no Capítulo 4, preferi retomar aqui algumas de suas considerações.

Segundo Euclides Marchi (2005), o século XX apresentou dois desafios a respeito da religiosidade. De um lado, a afirmação cientificista que tentava excluir qualquer explicação para o real fora da racionalidade. Por outro, "a permanência do sagrado nas manifestações da religiosidade, na cultura, nas artes e nos múltiplos setores da organização social" fez com que parte significativa da população ainda organizasse suas vidas em torno dessas experiências (MARCHI, 2005, p.36). Isso impulsionou uma nova revisão dessa temática por intelectuais das ciências humanas, no qual considero que o pensamento de Edgar Morin se insere. Cabe dizer que o assunto é particularmente delicado justamente pela coexistência no estado poético de religiosidade e formas artísticas, jogos e demais atividades que possuem uma função de grande significação para a vida e de coesão para a vida social.

O próximo modo de manifestação poética é especificamente a relação estética com a natureza. Hoje em dia essa reflexão se dá na filosofia pelo termo inglês *environmental aesthetics* (estética ambiental), que se foca "na apreciação estética de ambientes naturais" (CARLSON, 2016, p.1). Conforme já mencionado, Morin não reduz a experiência estética apenas na relação com a obra de arte.

No contexto do estado poético fica mais claro que o estético é uma relação de encantamento a partir do sujeito, possível de ser compartilhada coletivamente, pautada

pela experiência com inúmeros fenômenos, entre eles objetos técnicos e utilitários, obras de arte, admiração da natureza, rituais de outros tempos e culturas recontextualizados. Morin ainda considera a viagem para ambientes naturais, como desertos, florestas, oceano, como uma atividade poética. A natureza sempre foi uma fonte de inspiração, de mimese e de representação para a música, das *Hébridas* de Mendelssohn a algumas das paisagens sonoras de Murray Schafer. Na educação musical brasileira, destaco o título *Música e meio ambiente: ecologia sonora* de Marisa Fonterrada (2004). A autora sugere o exercício da escuta como um modo de relação com o meio ambiente, dentre os quais destaca “as vozes dos animais, o canto dos pássaros, o zumbido de insetos e os fenômenos naturais, como chuva, trovão e vento” (FONTERRADA, 2004, p.80). Novamente, o que há de interessante aqui proposto por Morin é como essas diversas manifestações do artístico e do estético participam de um mesmo universo poético. Logo, a ligação entre elas se dá a partir de um conjunto teórico mais compreensivo, facilitando as trocas entre áreas do saber.

O quinto caminho é o dos espetáculos de massa, que comportam “as grandes competições esportivas e os grandes concertos públicos” (MORIN, 2012b, p.137). Os dois exemplos citados pelo autor poderiam ser encaixados no jogo e na arte sem grandes problemas. Mas a questão nesse trecho é salientar o alcance específico dessas formas de entretenimento, talvez o termo mais adequado aqui. Há um frenesi único em fazer parte de uma multidão. Cabe ao educador musical a capacidade de olhar criticamente para esses grandes eventos e questionar o propósito dos espetáculos de massa, assim como também ter a compreensão que os alunos, assim como qualquer pessoa nas sociedades urbanizadas, participam ativamente desses eventos, ou comungam com eles de alguma forma, de tal maneira que extraem dessa vivência uma parte significativa da sua experiência estética, coletiva e de coesão social.

O sexto caminho é o dos jogos propriamente, já explorado nesse texto como estado lúdico. Aqui o autor apenas retoma essa ideia para evidenciar sua ligação com as demais.

O sétimo caminho faz o mesmo paralelo, só que entre artes e o estado estético. Há uma particular ênfase aqui nas obras de arte, inclusive as musicais. Como o autor buscou expandir a noção de estético no trecho anterior dessa obra, aqui sua preocupação maior foi a de se certificar um lugar para as obras de arte no sentido mais convencional do termo.

Cabe aqui elucidar que Morin não reduz o estético ao artístico, nem o artístico ao estético. Por exemplo, ao mencionar a estética ambiental, o autor deixa clara a possibilidade dessa relação poética não envolver a arte. De maneira semelhante, ao

conectar aspectos da vida social do estado poético, como as festas, rituais, espetáculos de massa, à presença marcante das formas artísticas, ele dissemina a ideia de que as artes estão presentes na manifestação desses diversos estados poéticos. Por isso nesse trecho do livro ele ressalta apenas as obras de arte em si, em uma tentativa de reconhecer o valor das chamadas grandes obras de arte para a cultura ocidental.

Em seguida, no oitavo caminho Morin trata do amor, como algo que nos liga diretamente à vida.

O amor vem de uma inacreditável força da vida que transfigura a vida. Liga-nos ao outro mesmo nos restituindo a nós mesmos. Realiza plenamente nosso ser biológico e nosso ser psíquico. O amor suscita uma quase divinização de um ser de carne, de sangue e de alma. O amor, unidade incandescente da sabedoria e da loucura, faz-nos suportar o destino e amar a vida (Idem, p.146).

Para a educação musical, é claro o papel da afetividade na relação entre educador, educando e a música propriamente. Essa preocupação muitas vezes é esquecida no contexto educacional profissionalizante, apesar dos muitos relatos de profissionais que comentam a importância de uma figura referencial na persistência dos estudos musicais quando estudantes. Para além disso, o amor pela música é certamente um fator de aproximação entre educador e educandos. O problema costuma surgir quando se pergunta “qual música”. De qualquer forma, é importante destacar aqui o papel da afetividade. No *Método 5*, a afetividade é tratada anteriormente ao universo lúdico-estético-poético e logo após as diferentes nomenclaturas para a humanidade (*sapiens, demens, ludens*). O principal destaque neste trecho anterior do livro para o tópico do universo poético é o papel essencial da afetividade no desenvolvimento da inteligência e da razão. Uma forte influência no pensamento de Morin a respeito da afetividade e da sua relação com a cognição vem do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Valéria Arantes explica essa abordagem de Piaget quando afirma que “apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras” (ARANTES, 2002). Nesse sentido, Morin novamente se opõe ao pensamento cartesiano que dissociou o estudo da razão do da afetividade (emoção). No pensamento complexo, há uma íntima relação entre esses dois aspectos, daí o fato de Morin afirmar que a afetividade é a ponte entre essas diversas definições do humano. Morin também destaca o papel da afetividade em todas as outras manifestações do *sapiens-demens*, entre elas na comunicação interpessoal e a interpretação da realidade (Idem, p.121-122).

O nono caminho é apenas mencionado, pois pode-se considerar que o autor já o desenvolveu mais longamente no *Método 4*, quando trata da racionalidade. É o caminho da poesia na ciência. Ele fala do deslumbramento frente às descobertas científicas, especialmente as do século XX, referentes ao universo, à relatividade e à microfísica. Na aprendizagem musical, há igualmente um deslumbramento na descoberta pessoal da série harmônica, do campo harmônico e das relações entre os sons. Mesmo a descoberta pessoal de técnicas instrumentais e composicionais provoca também seu deslumbramento, como se uma venda fosse tirada dos olhos.

Por fim, a poesia vivida, o décimo caminho, não é apresentado sistematicamente após os demais no texto. Trata-se de uma incursão que o autor faz algumas páginas adiante quando pensa na cooperação entre *sapiens* e *demens*, na socialização e na relação com a realidade. “A poesia vivida situa-se no *surreal*. Em seu estado supremo, ela se exalta em êxtase, ato absoluto de comunhão, de perda e de consumição do real, de perda e de realização de si” (MORIN, 2012b, p.145). Esse trecho apresenta algumas das características mais comuns ao **estado poético**, em suas diversas formas: a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura, a beleza da descoberta. Por isso que o autor toma a liberdade de chamar isso tudo de *surreal*, no sentido de se contrapor ao que normalmente é atribuída a experiência real a algo verificável, como uma presença do cientificismo no nosso cotidiano. Aí também reside o sentido de chamar o estado poético de estado transfigurador e transfigurado do real.

O estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa. Purga a ansiedade, a preocupação, a mediocridade, a banalidade. Transfigura o real. Estado transfigurador e transfigurado da existência é, certo, precário, aleatório, mas estado de graça (Idem, p. 138).

É importante notar que Morin dedica o capítulo seguinte do *Método 5* a tratar das maneiras de atuação do estado poético na transfiguração do real. Nessa reflexão, estão juntas considerações sobre religiosidade, espiritualidade, morte e sobre as artes.

## A realidade interpretada

*Que não é o que não pode ser  
Que não é o que não pode ser  
Que não é o que não pode ser  
Que não é*

*(Arnaldo Antunes)*

A realidade, como se apresenta para o ser humano pelos seus modos de conhecer, é desagradável, cruel, caótica. Buscar entender a realidade sob o ponto de vista da teoria do conhecimento é também considerar os modos pelos quais o ser humano joga com as formas de conhecimento, por vezes em busca objetiva do real, por vezes em busca apenas de sentido, de uma realidade que possa ser interpretada sem que ele perca sua lucidez, ou melhor, sua sanidade.

Edgar Morin faz uma de suas contribuições mais notáveis quando trata deste tema, no capítulo *A realidade suportável*, no *Método vol.5* (2012b). Seguirei com ele a explanação dos modos como o ser humano busca se entender no mundo, buscando ampliar a dualidade teórica mito-logos para uma complexidade das formas de conhecimento. O próprio Morin não se confina a essa dualidade, tratando de temas fora dela sempre que a argumentação se dirige para outros âmbitos do conhecimento.

Para tornar a realidade suportável, o sujeito do conhecimento empreende todas as suas forças cognitivas, simbólicas, corporais, afetivas, espirituais. De modo consideravelmente dramático, Morin inicia suas considerações:

A realidade é cruel com o ser humano, abandonado na Terra, ignorando seu destino, submetido à morte, não podendo escapar às perdas fatais, aos riscos da fortuna, às penas, servidões, à maldade de ordem propriamente humana; ela é ainda mais cruel quando ele está plenamente consciente e sensível (MORIN, 2012b, p.142).

Essa reflexão ganha importância e vitalidade quando Morin considera o real não apenas o mundo físico e biológico, típicos de uma idealização filosófica do ato de conhecer, mas também a interação social em seus aspectos mais dramáticos. Morin continua sua narrativa. Para ele, o indivíduo:

Destila, sem parar, desejos que se chocam contra a realidade. Vive cercado de ameaças naturais e humanas; os deuses, demônios e monstros, que personificam os seus temores, inspiram-lhe um terror permanente (Idem, p.142).

Neste cenário, os indivíduos nas mais diversas culturas e sociedades buscam uma organização de mundo que conceda não somente uma compreensão objetiva, mas também a formulação de um mundo aceitável, explicado e coerente.

Daí a necessidade de um compromisso que se obtém mobilizando o mito para encontrar o reconforto sobrenatural, o imaginário para proteger a alma, a estética e a poesia para viver plenamente a realidade, mesmo superando o horror (Idem, p.142-143).

Para este primeiro tipo de compromisso, Morin vai denominar ‘compromisso neurótico’, no sentido de “um compromisso entre o espírito e o real, que suscita condutas e ritos para atenuar ou conjurar sua crueldade” (Idem, p. 143). Note que esse compromisso não é apenas um modo de observar o mundo, mas corresponde a uma série de ações organizadas sobre o mundo, como se fosse um conhecimento instrumental.

O autor chega a enunciar que essa negociação com o real é um fator favorável ao desenvolvimento da espécie humana, pelo viés biológico. Morin passa então a enumerar ritos, mitos, sacrifícios e deuses para mostrar como o ser humano é capaz de enfrentar atividades extenuantes corporal e espiritualmente para a concreção desse compromisso neurótico.

A cultura, que organiza as relações entre os humanos e o real, inclui na sua organização a do compromisso mitológico e religioso, como se a sua missão fosse não somente proteger as sociedades do potencial demente do ser humano, mas também proteger o ser humano da realidade insuportável (Idem, p.144).

Considerando essas afirmações sob a ótica das formas de conhecimento, é possível afirmar que esse compromisso neurótico enseja uma profunda significação da vida e experiências profundas de significação, de forma que se pode falar, de um modo próprio, daquela identificação entre sentimento religioso e sentimento estético, aventado por Reimer. É possível considerar também que se tornar um músico artista envolve certos tipos de sacrifícios, nas mais diversas tradições musicais, uma entrega sobre-humana, e em certas condições, centralizar a forma de conhecimento artística para significar o mundo. De forma complementar, Morin afirma que “as fantasias aliviam provisoriamente o peso e a coerção do real” (Idem, p.143).

Religião, mitologia e magia têm, num certo sentido, criado pesados obstáculos para a história humana e pesado muito sobre o destino dos indivíduos. Favoreceram inúmeros excessos do *homo demens*. Sufocaram, vale repetir, muitas vezes as possibilidades de um pensamento autônomo. Mas, vamos insistir, trouxeram segurança e



muito consolo, diminuindo a forte angústia existencial do ser humano e temperando as suas tragédias (Idem, p.145).

Evidentemente, não se trata aqui de tomar um partido a favor do desencantamento do mundo como forma de evitar tais excessos humanos, de crueldade e de sufocamento de autonomia. Pois aqui, esses conhecimentos atuam no âmbito de aplacar essa “forte angústia existencial”. Um conhecimento com essa finalidade não necessita de uma regulação epistemológica, mas antes de uma dimensão ética, para que tais excessos sejam contornados.

Os conhecimentos religiosos e míticos estão bastante aptos a enfrentar esse compromisso neurótico, como extensamente elaborado por Morin. Considero adicionalmente que as demais formas de conhecimento não estão alheias a essa necessidade humana.

**Particularmente, a música cria suspensões do cotidiano, propõe formulações que apontam para o direcionamento dessas “angústias” de modo discursivo e sonoro, bem como acompanha a grande maioria desses ritos religiosos e míticos.**

Continuando sua investigação sobre a realidade suportável, Edgar Morin passa ao termo ‘pacto surrealista’, o estado de espírito de transfiguração do real sem negá-lo, uma potência geradora e regeneradora da vida.

Mais profundamente, a poesia vivida e a estética fazem-se viver um grande pacto com o real, o pacto *surrealista* que transfigura o real sem negá-lo. A poesia vivida situa-se no *surreal*. Em seu estado supremo, ela se exalta em êxtase, ato absoluto de comunhão, de perda e de consumo do real, de perda e de realização de si (Idem, p.145).

Ao contrário do que se poderia supor, uma maior hegemonia do pensamento científico nas sociedades urbanas ocidentais não suprimiu completamente o lado poético da humanidade.

Quanto mais nossa civilização devota-se ao cálculo anônimo, ao interesse, à técnica, submetida à burocratização e à fragmentação do trabalho, mais se opera um contramovimento que regenera o pacto poético com a vida (Idem, p.146).

Dessa forma, as forças não-científicas do espírito e da cultura fazem ultrapassar o realismo que a ciência tão obstinadamente busca. “A estética, por outro lado, opera uma colaboração simultânea com o pensamento mitológico e com o pensamento racional, ultrapassando-os em seu *surrealismo*” (Idem, p.147). É interessante notar como de modo não-sistemático Morin faz a articulação entre essas formas de conhecimento, pensando

nesta passagem no modo complementar dessa relação complexa, atuando para além do real, como uma necessidade cognitiva e existencial.

Como já foi dito, a emoção estética, mesmo em sua extrema intensidade, não abole uma consciência racional de vigília que, efetivamente, permanece uma vigilante, enquanto o espírito é, ao mesmo tempo, arrastado pela emoção, pela participação, pelo imaginário e pelo jogo (Idem, p.147).

Continuando, ele faz dessa vez dialogar racionalidade e estética, ressaltando a irreduzibilidade de um pelo outro, de forma passageira em seus escritos, sem reforçar que os operadores lógicos da complexidade estão em ação.

Em uma passagem posterior, Morin afirma aquilo que especulei no capítulo anterior quando tratei do conhecimento mítico, sobre o mito como um reservatório de significados. Partindo de uma outra temática, ele afirma:

Mais profundamente, a arte alimenta-se e nos alimenta com toda a riqueza do mito, do símbolo, da analogia, sempre nos permitindo extrair, pela consciência racional, as mensagens profundas incluídas no mito (Idem, p.148).

Nessa afirmação sobre complementaridade, novamente entram em ação arte, mito e racionalidade. Note como se torna constante, para Morin, aventurar-se no mundo do pacto surrealista pela conjunção das formas de conhecimento. Assim, ele expõe uma emergência de um estado de espírito pela confluência dessas formas. Esse é o tipo de construção favorecida pelo pensamento complexo, a saber, entender como a conjunção de elementos que costumeiramente são tomados como isolados podem emergir em uma nova potência de atuação.

O terceiro conceito que Morin apresenta na sua investigação sobre a realidade suportável é a cooperação realista, uma cooperação entre *sapiens* e *demens* em prol de uma efetiva ação humana no mundo. “Em todas as sociedades, as orações, cerimônias, ritos, crenças sobrenaturais, superstições, cooperam com os empreendimentos técnicos, práticos e econômicos” (Idem, p.148). Novamente resalto que o autor trabalha nessa dualidade, de forma que cabe ao meu projeto filosófico tratar desse assunto em termos multidimensionais. Esse não é um empreendimento sempre dificultoso, pois Morin muitas vezes tangencia as formas que conceituei: “o espírito religioso não é incompatível com o espírito científico quando cada um se encontra no seu compartimento” (Idem, p.150). Em outras palavras, quando cada forma de conhecimento dialoga com seu próprio plano de sentido, não há incompatibilidade aparente.

Ele continua, ao afirmar que “na vida cotidiana de cada um, coexistem, sucedem-se, misturam-se crenças, superstições, racionalidade, tecnicismo, ilusões, magia” (Idem, p.150). Note que Morin trabalha os termos elucidados por mim no Capítulo 4 sem de fato formular uma hipótese dedutiva sobre as formas de conhecimento. Ele reconhece essas interações via seus operadores lógicos, como a recursividade, a dialogia e o holograma, em seus aspectos complementares, concorrentes e antagônicos. É nessa chave que se torna compreensível suas afirmações como a seguinte: “a vida humana necessita unir dialogicamente os dois pensamentos. A complementaridade antagônica estabelece um compromisso cooperativo vital” (Idem, p.151).

Ele conclui esta seção sobre a cooperação realista conectando suas ponderações aos outros conceitos: “Esse duplo acompanhamento contribuiu fortemente a tornar suportável a insuportável realidade, sem, contudo, nos cegar totalmente” (Idem, p.151).

Um último aspecto que Morin trata brevemente neste trecho de seu capítulo é o que denomino como dominação do real. Para ele, juntamente com essas diversas posturas frente ao real, sempre existiu para a humanidade o desejo de dominar a realidade. A dominação como modo de torna-la suportável. Explicado de outro modo, fazer o princípio do desejo se sobrepor ao princípio de realidade. Para isto, a humanidade se utilizou da ciência, da técnica e também em um outro âmbito da magia.

De todo modo, a brevidade dessa explanação pode ser justificada como a impossibilidade de realização desse domínio do real:

Só podemos dominar local, provisória e imperfeitamente a realidade para fazê-la obedecer aos nossos desejos; e o excesso de controle volta-se contra nós. Somos remetidos, ainda aqui, aos compromissos, seja neuróticos, seja cooperativos, com o real e, entre eles, os mais ricos e belos são estéticos e poéticos (Idem, p.153).

De modo original, o autor inverte a investigação epistemológica, que se principia por teorizar o conhecimento como uma ação efetiva sobre a realidade. No pensamento complexo, **a dominação do real é uma promessa parcial, um ideal não-realizável**, por isso o autor procura no compromisso neurótico, no pacto surrealista e na cooperação realista o entendimento das necessidades cognitivas gerais humanas.

A angústia humana pode ser recalcada pela paixão do jogo, pelas múltiplas participações, pelo amor, “forte como a morte”, pelos mitos, pelos ritos, pelas religiões; pode ser transfigurada e enfrentada nas poesias, nos romances, nos filmes, mas sem nunca ser realmente exterminada (Idem, p.153).

De forma sintética, é possível afirmar que a angústia humana não pode nunca ser realmente exterminada. No máximo, o que fazemos quanto a isso é “gerar oásis de felicidade na insuportável realidade” (Idem, p.154).

Dessa forma, fecho essa interpretação da complexidade; minha interpretação da realidade interpretada, partindo agora para o desfecho deste trabalho.

## Modelo proposto da razão aberta

Neste capítulo, tratei de quatro elementos que aparecem em diferentes partes da obra moriniana: os componentes da razão aberta; o humano como *sapiens-demens*; o universo lúdico-estético-poético; e a realidade interpretada.

A seguir, apresento visualmente um modelo que pode ser entendido como a articulação conjunta desses elementos.



Figura 7: Modelo da razão aberta

Dessa forma, é possível considerar a razão como fundamental ao conhecimento, sem deixar de pontuar o universo da qual ela faz parte, que a ultrapassa e a contempla simultaneamente.

Não deixa de chamar atenção o fato de que a racionalidade, para a complexidade, é discutida também em um viés da antropologia filosófica, da educação, relacionando-a sempre com a condição humana. É certo que em trechos de *O Método vol.4* (2011), se discute a racionalidade do ponto de vista da lógica e dos paradigmas. De todo modo, foram nas reflexões mais amplas de Edgar Morin que se tornou possível vislumbrar o papel de uma racionalidade aberta para o conhecimento musical.

Quando se aponta que o conhecimento também se dirige para uma significação da vida, fica evidente o papel das artes e da música nessa significação, como é atestado pelos diversos componentes do universo lúdico-estético-poético. Estado transfigurador e transfigurado do real, o estado poético permite uma ampliação da percepção e da significação da vida.

Entre suas características mais típicas estão a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura e a beleza da descoberta.

No âmbito da educação musical, é comum se buscar uma explicação filosófica para a articulação dos diversos âmbitos da experiência musical. Sob um viés cognitivista dos autores estudados, havia uma exigência da parte deles de conectar as experiências cognitivas e as valorativas sob os tipos de conhecimento musical. Como busquei argumentar, isso gerou teorias problemáticas do ponto de vista de entender com clareza o que é o conhecimento e o que são esses valores oriundos da experiência musical.

Dessa forma, fez-se necessário um percurso muito mais amplo pelos problemas filosóficos do conhecimento musical. Foi a partir de uma reavaliação da racionalidade e do modo como os humanos interpretam a realidade que pude argumentar o aspecto cognitivo da música ligado à significação da vida. Esses aspectos são articulados antes em relação à condição humana do que em uma tipologia do conhecimento que só se refere à própria música.

Continuando a considerar a música e a educação musical, é possível articular os três modelos apresentados ao longo desta tese em um grande quadro. A ideia de articular os diversos temas tratados nesta tese auxilia também no entendimento de quais âmbitos do conhecimento musical cada uma dessas questões colocadas buscava lidar.

Dessa forma, estão contemplados a definição de sujeito epistêmico, os quatro tipos de conhecimento musical, as seis formas de conhecimento, os componentes da razão aberta, finalizando com os objetos do conhecimento que a música e a educação musical constroem e organizam.

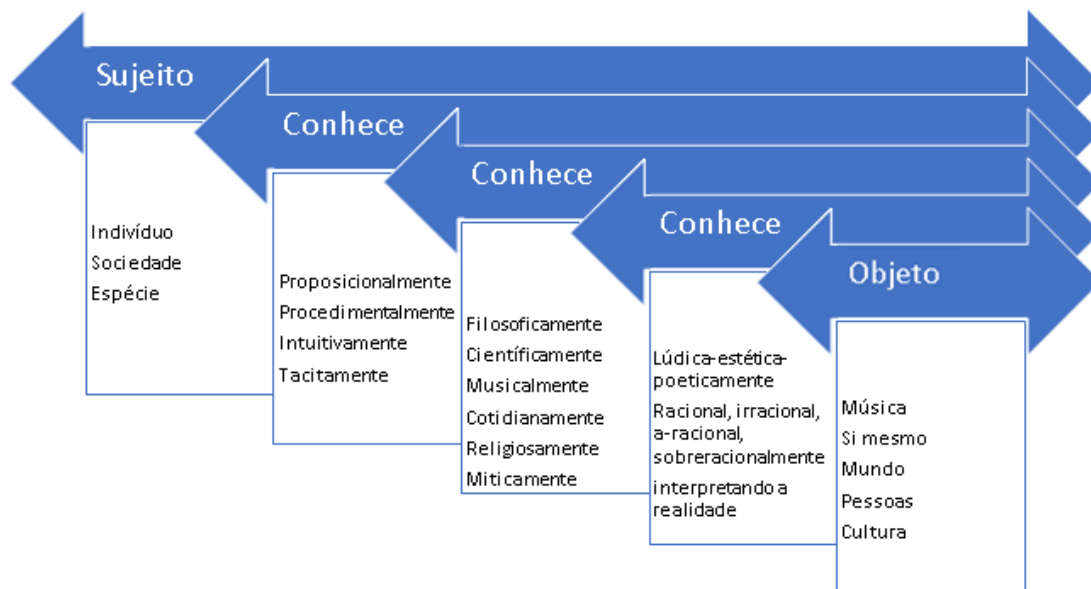


Figura 8: Modelo geral do conhecimento musical

Esse modelo permite vislumbrar também de que maneira a proposta encaminhada nesta tese se diferencia de outras propostas músico-educacionais.

Uma postura demasiado personalista tentaria reduzir o sujeito do conhecimento apenas ao indivíduo, desconsiderando os termos sociedade-espécie no ato individual do conhecimento.

Uma postura centralizadora e hierárquica reduziria os tipos de conhecimento a um central, como o conhecimento procedimental, por exemplo, ou tentaria sugerir um tipo de conhecimento que abarcaria todos os demais, estabelecendo uma relação de subordinação.

Uma postura disciplinar entenderia o conhecimento musical apenas musicalmente, fazendo a música dialogar apenas consigo mesmo em um fechamento disciplinar.

Uma postura estrita da racionalidade consideraria que apenas se conhece música por vias racionais, das regras e normas que permitem sua manipulação, e a aferição de suas características efetivas determinadas.

Uma postura formalista consideraria o objeto do conhecimento musical apenas a própria música. Uma postura expressionista, consideraria como o objeto do conhecimento musical o conhecimento de si. Uma postura mais científica consideraria o mundo físico e biológico para a asserção da particularidade da música.

Há inúmeros caminhos possíveis para a educação musical na articulação da razão aberta com os tipos e as formas de conhecimento. O trajeto intelectual empreendido nesta tese permite vislumbrar pedagogias singulares, contextualizadas e contingentes para a educação musical.

De maneira complexa, as setas da imagem anterior poderiam todas remeter de forma não-linear a todos os elementos presentes. No mundo concreto da aprendizagem musical, o conhecimento musical se constrói em diversos caminhos simultâneos, não-lineares e que se organizam de maneira única para cada sujeito. Esses percursos podem se tornar mais conscientes, tanto por parte do educando como do educador, ao longo de uma trajetória musical reflexiva, em que conhecer o conhecimento esteja em par com conhecer a música.

## **Educação musical**

Nesta seção, pretendo articular as diversas noções trabalhadas nesta tese, de forma a fomentar um pensamento em educação musical. De partida, admito uma impossibilidade prescritiva para a filosofia, pois creio que uma trajetória reflexiva e argumentativa não se pode reduzir a tópicos de ‘como fazer’. De todo modo, pensadores da filosofia da educação musical adotam diferentes posturas quanto a capacidade indicativa ou prescritiva da filosofia para uma educação musical de qualidade, assunto já tratado neste trabalho.

Primeiramente, considero que participar ativamente de uma trajetória filosófica, da qual esta é um exemplo, já desperta no educador musical uma série de questionamentos, confrontos e também embasamentos quando de acordo com os argumentos apresentados. Em segundo lugar, a problemática filosófica sobre o conhecimento musical é um ponto de partida que permite situar sua atuação como educador de forma consciente, seja em diálogo com outras disciplinas do ensino formal, seja reconhecendo a música em outras manifestações do conhecimento ou mesmo se

valendo dos argumentos comentados aqui para a justificação do valor da música ela mesma.

**Música é uma forma de conhecimento que lida com as possibilidades do real.**

Em termos do conhecimento, a música explora o encontro da subjetividade e objetividade sem um compromisso realista, ao contrário, intensificando a relação do sujeito com o mundo, com o outro, consigo mesmo, revelando a **inesgotabilidade do aspecto das coisas**. No âmbito da arte, a maneira particular que a música explora os aspectos sensoriais e espaço-temporais é por meio da organização contextualizada do som. Seu objeto de conhecimento pode ser a própria música (conhece-te a ti mesmo, música), bem como as demais formas de conhecimento. **Partindo da insuficiência da realidade, o conhecimento musical emerge como possibilidade e constitui um repertório aberto de ações possíveis.**

Neste último sentido que reafirmo a necessidade de se fazer-perceber música como atividade continuada. Ação retomada ao longo de uma vida que se atualiza e se constitui no âmbito da cultura. O reconhecimento consciente e reflexivo do sujeito na sua trajetória de formação desse repertório musical aberto de ações possíveis permite o entrelaçamento entre arte e vida, fazendo transitar entre uma e outra seus saberes, suas afetividades, suas corporeidades, em suma, formando-se e constituindo-se como um **sujeito complexo**.

Essa recomendação vale inclusive para aquele que filosofa sobre a arte e a música. Talvez, incentivar as pessoas a saírem da condição de expectador para a de participante, de fazedor, de criador, seja um grande empreendimento da educação musical. Isso vale também para uma aparente interatividade musical aventada pelas novas mídias. Pois argumento por uma prática continuada, mesmo que assistemática, de encontro entre pessoas. É possível que eventualmente o universo lúdico-estético-poético se desdobre de alguma forma em uma realidade aumentada, virtual. Não creio que seja proveitoso um antagonismo ao aprendizado virtual. O que argumento é que **o universo lúdico-estético-poético se potencializa pelo encontro entre pessoas, por essa emergência que uma comunidade musical pode proporcionar.**

Este trabalho parte da tentativa de superação de uma filosofia e de um conhecimento hierarquizado, centralizado e reduzido, identificado nas filosofias da educação musical estudadas, a partir da seleção de tópicos específicos à temática do conhecimento musical. Para tal empreitada, recorri aos operadores lógicos da



complexidade, bem como a alguns apontamentos de Edgar Morin, especialmente de sua obra *O Método*.

Partindo para as sugestões e orientações mais especificamente pedagógicas, vou manter o tom argumentativo, mas ressalto que não há intenção alguma em ser prescritivo, normativo ou diretivo. Deixo isso para outras ‘filosofias’. **O intuito principal é fomentar ações e pensamentos singulares, contextualizados e contingentes em educação musical.**

Considerar em termos filosóficos a música implica abarcar seu aspecto intrínseco de ensino e aprendizagem. Passa a ser uma exigência para a filosofia da música que se pretende atual entender a formação em música como música, e buscar ampliar sua própria noção de educação musical para além das situações convencionais formalizadas.

Explorar o conceito de música pode ser uma atividade educativa, podendo levar a experimentações sonoras-contextuais de diversas ordens. Trabalhar com noções provisórias de música também pode auxiliar neste caminho, explorando comparações tais como música como forma, como contexto, como linguagem, como som, como ideia, dentre outros. Esse tipo de deslocamento tem como norte a ideia de que o próprio conceito de música resiste à delimitação. Algo paralelo pode ser experimentado com outros conceitos igualmente, **buscando no deslocamento subjetivo de uma trajetória intelectual um material para criação e ampliação de experiências musicais.**

Isso implica em uma educação situada em torno de ideias, fazendo da própria prática educativa uma trajetória orientada por noções de toda ordem: musicais, lúdicas, poéticas, filosóficas, científicas, míticas, cotidianas, entre outras. Mesmo aspectos da religiosidade podem eventualmente aparecer, de forma cuidadosa e algo distanciada, sempre em torno do pluralismo religioso.

Quanto a um conteúdo de plano de sentido musical, é evidente a necessidade de se buscar situações pedagógicas em que conhecimentos são tecidos conjuntamente. Mesmo o programa mais curricular pode romper a seu modo essa amarra disciplinar. Uma aula coletiva de instrumentos pode abarcar arranjo, improvisação, criação, o lúdico, a festa, pode inclusive abarcar a ação de deixar o instrumento de lado para partir para uma experiência musical não prevista. Pode sempre acolher as questões dos estudantes, não só em termos de dúvidas, mas em termos de necessidades artísticas. Pode também, quando possível, abarcar suas as dificuldades em outros aspectos de sua formação musical.

Quanto à presença de uma atividade musical na aula de música, considero que mesmo na aula mais teórica é possível utilizar a música como um despertar do corpo, um

parêntese que remete ao motivo primordial de uma formação teórica. A aula de música sempre lembrando que por trás disso tudo há música.

Isso remete ao modo como organizei em três os problemas do conhecimento musical: de forma indutiva, dedutiva e complexa.

De forma indutiva, conceituei a construção do conhecimento musical na articulação complexa de aspectos proposicionais, procedimentais, intuitivos e tácitos. Dei ênfase ao processo musical e educacional, argumentando que o produto é apenas a delimitação do processo. Tais delimitações são evidentemente presentes nos contextos educacionais, seja em função do conteúdo que se trabalha ou dos prazos, finalizações, avaliações e tudo o mais.

É possível considerar a suspensão temporária de um desses quatro tipos de conhecimento como uma poética educacional. Isso implica na impossível tarefa de disjunção, com a finalidade de perceber a irredutibilidade entre eles. Considere uma prática educacional sem o uso da fala (proposicional); uma outra prática sem o uso da intuição, com apenas ações premeditadas; uma outra prática em que só é permitido fazer algo que se consegue explicar (buscando não mobilizar o conhecimento tácito); e uma última prática educativa sem ações musicais (procedimental), buscando uma total descrição do que se faz a partir do conhecimento proposicional.

De forma dedutiva, situei a música como uma forma de conhecimento, em uma teia composta por cotidiano, filosofia, ciência, arte, mito e religião. São inúmeras as maneiras pelas quais a música pode se conectar a essas formas de conhecimento do ambiente músico-educacional. A título de apontamento, destaco como os termos trabalhados em cada forma de conhecimento podem gerar um universo de ideias sobre o qual se constroem repertórios, criações, jogos dentre outras propostas. Tomo por exemplo os termos científicos em Deleuze e Guattari tais como ‘limite’, ‘constante’, ‘variável’, ‘observador’ e ‘distinção’. Esses termos podem ter um uso poético ou de intenção interdisciplinar com a própria ciência em um ambiente de formação musical.

Uma outra proposta quanto às formas de conhecimento é o estudo de um objeto musical circulando por cada uma das formas. Por exemplo, a escuta musical de um ambiente sonoro (do espaço institucional, por exemplo), pode ser explorada em várias etapas, primeiro em um sistema de catalogação de dados sensíveis (ciência), cada um listando, comparando e mesmo refutando as variáveis de escuta mais improváveis. Verificação da ocorrência, periodicidade e organização dos sons ambientes, etc. Em um segundo momento, pela criação narrativa e arquetípica da organização dos sons (mito),

podendo-se recorrer a sons reais e imaginários, a metamorfose de objetos em sons, a sons inventados no ambiente que dão coesão à narrativa. E assim sucessivamente se deslocando o plano de sentido sobre a escuta, de forma dinâmica e relacional, formando um tecido complexo de saberes e experiências.

Seguindo, de forma complexa, situei a condição humana e suas necessidades de conhecimento no conjunto da razão aberta. Na sua condição *sapiens-demens*, na exploração do universo-lúdico-estético-poético e na realidade interpretada. A realidade interpretada é o conjunto de relações que os humanos tecem para conceber o real de forma humana. A razão aberta implica uma educação musical aberta. Trajetos combinados e demarcados conjuntamente com os educandos, apontando em uma direção que pode eventualmente mudar, ou mesmo aceitando a deriva do processo formativo. Isso significa uma transparência em deslocar a avaliação para além de parâmetros fixos e elencados *a priori*. O importante a se destacar nesse contexto contemporâneo de aposta em pedagogias abertas é o questionamento de modas e modelos que se baseiam em conteúdos e estruturas curriculares fixas como forma de adequação a uma política neoliberal para a educação musical (GAINZA, 2011). A abertura exige um proceder reflexivo, uma adequação aos diferentes contextos e uma relação flexível entre as pessoas e as atividades musicais.

Algo que foi comentado paulatinamente durante a tese foi que o conhecimento musical é observável, mas não só, ele também está muito além do observável. Assim, a avaliação do saber resultante de um processo de aprendizagem é melhor encaminhada com a consciência de que há muito mais em jogo do que o que se pode observar e descrever. Por exemplo, uma fazer musical é observável, mas os processos que põem em ação esse fazer não o são necessariamente. Ou seja, o que faz alguém agir enquanto age não é necessariamente observável.

É importante também não perder de vista a função do conhecer. No pensamento complexo, a dominação do real é uma promessa parcial, um ideal não-realizável, por isso a formulação de uma interpretação e construção da realidade no compromisso neurótico, no pacto surrealista e na cooperação realista. São necessidades cognitivas gerais humanas que estão em ação nessa criação e organização do conhecimento no âmbito da cultura.

É dessa maneira que proponho uma educação musical que navegue pelo universo lúdico-estético-poético, por seu modo particular de possibilitar que conhecimentos e experiências se organizem e reorganizem. **Efêmero e nem sempre alcançável, o estado poético é uma estrela-guia em uma trajetória aberta.**

A disposição do espaço pedagógico tem que ser tal que permita a experimentação de tais ideias. Se não há no espaço tradicional da sala de aula tal possibilidade, tal espaço pode ser inventado, como uma primeira criação artística que permitirá todas as outras.

Dentre os muitos termos que ficaram de fora dessa trajetória filosófica, mas que são fundamentais, destaco a autonomia e a ética. De forma resumida, conceituo a autonomia como ação responsável. Adicionalmente, na complexidade a autonomia é colocada como ‘autonomia relativa’, sempre remetendo a irredutibilidade da ação individual à trindade indivíduo-sociedade-espécie. Especialmente proveitosa são as especulações sobre autonomia no âmbito da cultura e do conhecimento, como a produção daquilo que é desviante, mas que deve ser pela aceito pela comunidade de aprendizado.

Quanto à ética, foi perceptível no âmbito deste trabalho como a filosofia da educação em música acaba por juntar ética e conhecimento, nem sempre com resultados dos mais proveitosos. Dessa forma, fiz um caminho de distinção entre as duas esferas, utilizando para isso a própria distinção das áreas filosóficas da teoria do conhecimento e da ética. Neste curto espaço que reservei para retomar o assunto, parto da ideia de ética como um princípio de orientação das relações humanas. A ética é a prática fundamental da educação em seu aspecto de mediação. Então que fique claro que o tema da ética ficou afastado das discussões por uma questão de recorte, não de importância. Certamente muito mais sobre isso poderia e ser falado, mas deixarei em aberto essa questão.

Utilizo essa breve reflexão para apontar que uma filosofia da educação musical que parte do conhecimento musical não implica necessariamente uma hierarquização deste ponto de vista em relação aos demais temas fundamentais da educação musical. Em nenhum momento foi este o meu intuito. O argumento elementar é que a elaboração filosófica deve começar de algum lugar e o tema do conhecimento foi o que me chamou atenção de um modo arrebatador, de tal maneira que pude dar forma aos pensamentos trilhados nesta tese.

Tudo isso que foi tratado nesta seção pode ser conjuntamente inviável em um contexto institucional desfavorável. É por isso também que considero limitada uma educação musical diretiva, pois como muitos educadores em música, já estive em situações profissionais em que a aula de música era passível das mais inimagináveis contingências. Mas nem por isso se abre mão de um norte, em um conjunto de noções que orientam cada prática do educador musical. Perder essa bússola é ficar à deriva das vontades institucionais, que na atual situação contemporânea podem nos levar à completa barbárie.

## Considerações sobre a razão aberta e a educação musical

Neste capítulo, busquei a aproximação do universo lúdico-estético-poético de Edgar Morin com temas pertinentes à educação musical. Para Morin, o estudo da identidade humana passa por diversas áreas do conhecimento, entre elas, as ciências naturais, as ciências humanas e as artes. Portanto, o estudo e a prática da música são uma das maneiras de se entender melhor o fenômeno humano.

Ao descentralizar a racionalidade como parâmetro típico da identidade humana, Morin abre espaço para novos pontos de apoio nos estudos da antropologia. Para tanto, o autor apresenta o polo *sapiens-demens*, no qual a humanidade está em constante movimento entre racionalidade e loucura. Outra bifurcação possível a partir da racionalidade é o pensamento duplo *mito-logos*, ampliado a partir da noção multidimensional das formas de conhecimento.

O lúdico se constitui como elemento que molda a cultura, que suspende as necessidades mais imediatas da vida para proporcionar um estado de engajamento psíquico diferenciado. O estético é um estado de encantamento, de deslocamento da subjetividade, capaz de ampliar a visão e o conhecimento do mundo. O poético é o estado de significação maior da vida, que engloba nove aspectos, entre eles os anteriormente mencionados estados lúdico e estético.

Por fim, acerca dos paralelos entre o pensamento complexo e a prática da educação musical, enfatizei os caminhos possíveis que se abrem na conjunção dos saberes, na tomada processual da música e na educação musical de natureza aberta.

A razão aberta opera um desvendar de temáticas transversais e da ligação de saberes tão necessária para a atualidade da nossa cultura.

## CONCLUSÃO

*Palavra e som são meus caminhos pra ser  
livre*

*E eu sigo, sim*

*(Belchior)*

A trajetória filosófica de buscar no conhecimento musical articulação, conjunção e relações não-hierárquicas ou centralizadoras de seus elementos resulta em uma experiência de leitura que navega no limiar do saber e do não-saber, da música e da não-música, convidando o leitor a um deslocamento de perspectivas.

Nesta tese, discuto três problemas filosóficos pertinentes ao conhecimento musical, tendo como base o campo da filosofia da educação musical. Partindo do referencial teórico do pensamento complexo de Edgar Morin, elaborei três modelos conceituais resultantes dessa discussão.

O primeiro problema trata o conhecimento musical pelo viés indutivo, investigando uma tipificação desse conhecimento. Argumentei em favor de quatro tipos de conhecimento musical, cada um com características distintas e inter-relacionadas. O conhecimento proposicional, procedimental, intuitivo e tácito.

O conhecimento proposicional é falar sobre música. É uma formulação discursiva sobre uma manifestação musical, uma peça, um compositor, um estilo, um período histórico, um jogo, uma improvisação, etc.

O conhecimento procedimental é fazer música. Ele se manifesta em uma concatenação de ações. É uma ação-percepção musical, tipicamente associada a tocar, cantar, improvisar, criar, escutar, compor, jogar, etc.

O conhecimento intuitivo é entender subitamente um conceito ou uma ação. Ele se manifesta por uma certeza sentida sobre o objeto. É um *insight*, um gatilho para ação musical, um estalo da percepção, um sentimento súbito que altera o curso da ação.

O conhecimento tácito é conhecer algo em função de outra coisa. Ele se manifesta como um saber silencioso, incomunicável. Isso ocorre porque ele pode fazer parte de um aspecto não-consciente de uma ação, ou mesmo de um aspecto automatizado de uma ação. Está presente no conjunto de saberes que alguém tem sobre música, no conjunto de

práticas de um gênero musical, nos modos de ser e agir daqueles que fazem e escutam música, no modo como um sujeito conhece algo altamente complexo.

Há um caráter fundamental para a educação musical em selecionar e descrever os tipos de conhecimento musical ao estabelecer que parâmetros são utilizados para avaliar uma ação pedagógica, por exemplo. Isso permite também analisar o conhecimento musical em ação, se transformando e se complexificando. Além disso, permite entender a música em relação à própria música, ou seja, em relação aos próprios parâmetros específicos daquilo que se estabelece como uma prática musical. Por fim, permite articular um modelo não-hierárquico ou centralizador.

O segundo problema filosófico tratado nesta tese se apresenta pelo viés dedutivo, na investigação da música em relação a outras formas de conhecimento. Essa trajetória especificamente musical origina uma leitura particular de cada forma de conhecimento, estabelecendo limites e potencialidades da interação da música com elas. Assim, a música foi comparada com a filosofia, a ciência, o cotidiano, a religião e o mito. A escolha desses elementos ampliou o âmbito comparativo das formas de conhecimento, quando considerado a literatura filosófica revisada. Nas formulações filosóficas, o cotidiano costuma estar ausente como uma forma de conhecimento. Adicionalmente, os filósofos revisados têm a tendência de adotar uma visão demasiada tradicional das artes e fazerem sua análise apenas como expectadores da grande arte. Adotar uma postura epistemológica distinta me permitiu avançar sobre essas questões.

Conceber esse modelo de forma não-hierárquica possibilitou avançar nas contribuições que um pensamento musical pode oferecer para essa discussão de forma mais geral.

São três resultados principais da investigação deste problema filosófico. Primeiro, a arte e a música são um limite à tendência universalizante das demais formas de conhecimento por seu caráter não delimitável. Segundo, a arte e a música se evidenciam como uma atividade, em que sempre se colocam em ação, ressaltando por suas próprias características o aspecto procedimental do conhecimento. Terceiro, a arte e a música lidam com as possibilidades do real, com a intensificação do real e também com a insuficiência do real, estabelecendo uma relação cognitiva única com o mundo.

Em relação à educação musical, procurei demonstrar que mesmo que a música se coloque como uma disciplina valorizada na educação formal, seu potencial será parcial se não operar a tão necessária ligação dos saberes. Situar a música com as demais formas de conhecimento implica no reconhecimento da constante troca e interlocução entre os

saberes tanto na cultura quanto em cada indivíduo, abrindo a possibilidade novos diálogos na construção-organização do conhecimento.

O terceiro problema filosófico se dirigiu pelo viés complexo, tratando da racionalidade no desenvolvimento do conhecimento musical. Considerei que para se entender a racionalidade, tem que se entender a condição humana. Dessa forma, busquei articular em torno do conceito de razão aberta uma proposta para a educação musical. Isso incluiu investigar aspectos mais gerais da interpretação da realidade e da significação da vida.

A razão aberta comporta quatro componentes. O primeiro, o aspecto racional, irracional, a-racional e sobre-racional. Isso implica o reconhecimento dos limites de uma racionalidade estrita, que busca dominar a realidade.

O segundo componente é a tomada do humano como *sapiens-demens*. Isso implica no entendimento de que uma vida totalmente racional seria inconcebível e uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível. Do outro lado da racionalidade há o delírio, a loucura, e escamotear esse lado do humano é reduzir a sua complexidade.

O terceiro componente corresponde ao universo lúdico-estético-poético. Efêmero e nem sempre alcançável, o estado poético é uma estrela-guia em uma prática musical e pedagógica. Ele se define por um estado transfigurador e transfigurado do real e pela possibilidade de se comungar com o que nos ultrapassa. Entre suas características mais típicas estão a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura e a beleza da descoberta.

O quarto componente é a realidade interpretada. A interpretação da realidade é o modo como os humanos das mais diversas culturas e sociedades buscam uma organização de mundo que conceda não somente uma compreensão objetiva, mas também a formulação de um mundo aceitável, explicado e coerente. Não é apenas uma leitura distanciada da realidade, mas implica igualmente em ações organizadas sobre o mundo. A realidade interpretada contempla o compromisso neurótico, o pacto surrealista, a cooperação realista e a dominação parcial do real.

Retomando o olhar para os três modelos, oriundos de três problemas filosóficos a respeito do conhecimento musical, concluo que eles conceituam o conhecimento musical sem cair no reducionismo, na disjunção e na centralização. Ao contrário, apontam com êxito os inúmeros imbricamentos do conhecimento musical em relação a si mesmo, aos



outros conhecimentos e à realidade. Dessa forma, defendo que a questão da pesquisa foi devidamente contemplada no desenvolvimento desta tese.

Isso permitiu que eu avançasse em relação ao corpus de estudo e análise no campo da filosofia da educação musical, problematizando e dialogando com os trabalhos de Reimer, Swanwick, Elliott e Silverman. Por outro lado, tal trajetória me levou ao encontro de uma literatura propriamente filosófica que permitiu um diálogo mais amplo com as questões levantadas pelos problemas filosóficos tratados.

Considero que os modelos desenvolvidos apontam para a busca pelo amplo exercício da nossa capacidade de conhecer e pelo desvendar da condição humana na educação musical.

Dentre as dificuldades encontradas neste percurso, destaco a difícil interlocução estabelecida entre os campos da filosofia com a filosofia da educação musical. Dessa forma, para elucidar alguns conceitos como conhecimento por contato, conhecimento tácito, bem como questões de ordem epistemológica e axiológica, foi necessário um percurso intelectual muito mais amplo e mais denso do que previamente planejado.

Outra dificuldade encontrada foi estabelecer o referencial teórico da complexidade no âmbito da música e da educação musical. Se por um lado esse referencial tem sido incorporado em um discurso mais poético sobre as artes, por outro, do lado lógico e conceitual, o pensamento de Edgar Morin ainda tem que se tornar mais familiar para o campo acadêmico da música, auxiliando pesquisadores em sua busca por uma perspectiva mais multidimensional e complexa.

Ambas dificuldades acabaram por fornecer mais material de reflexão e conceituação, tornando o trajeto empreendido nesta tese em algo mais rico e de maior profundidade.

Entre os possíveis desdobramentos desta pesquisa, considero um aprofundamento da relação entre música e cada forma de conhecimento, de forma mais exaustiva do que foi possível neste trabalho. É considerada também a possibilidade de formular propostas mais concretas para contextos específicos de educação musical.

De todo modo, nenhuma dessas continuidades seriam possíveis sem antes assentar os conceitos trabalhados nesta tese, partindo de uma epistemologia sem fundamento para uma educação musical aberta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze, O. Direção: Pierre-André Boutang. Éditions Montparnasse, Paris, 1995.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALLSUP, Randall. *Remixing the Classroom: toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2016.
- ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.
- ALPERSON, Philip. What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? In: *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*, JORGENSEN, Estelle (Ed.), p.215-242, 1993.
- ARANTES, Valéria. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. In: *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). São Paulo: Moderna, 2002. Disponível online em <[http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#\\_ftn1](http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1)>. Acesso: 14 mai. 2016.
- ARISTÓTELES. *Metafísica; Ética a Nicômaco; Poética*. Editora Abril: São Paulo, 1984.
- ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, p. 231-236, 2013.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- BORCHARTE, Denise. *O conhecimento por acquaintance em Bertrand Russell*. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2015.
- BOWMAN, Wayne; FREGA, Ana Lucía. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2012.
- BLOOR, David. *Conhecimento e imaginário social*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- BRITO, Teca Alencar. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da Abem*, Londrina, v.20, n.28, p.105-117, 2012.

- BROAD, C. D. Some Methods of Speculative Philosophy. In: *Aristotelian Society Supplement 21* (1947), p.1-32. Transcrito *online* por Andrew Chrucky, 1998. Disponível *online* em: <<http://www.ditext.com/broad/smsp.html>>. Acesso: 20.set.2018.
- BROWN, James Robert and FEHIGE, Yiftach. Thought Experiments. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível *online* em: <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/thought-experiment/>>. Acesso: 20.set.2018.
- BRUCE, Steve e YEARLY, Steven. *The Sage Dictionary of Sociology*. London: SAGE Publications, 2006.
- CAGE, John. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1961.
- CAMPOS, André Santos. Norma. In: *Dicionário de Filosofia Moral e Política*, António Marques e Diogo Pires Aurélio (eds.). Lisboa: Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nova de Lisboa, 2012. Disponível *online*: <<http://www.ifl.pt/index.php?id1=11>>. Acesso 12.dez.2017.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- CARLSON, Allen. Environmental aesthetics. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível *online* em < <https://plato.stanford.edu/entries/environmental-aesthetics/>>. Acesso: 20.jan.2016.
- CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CHI, Ya-Chen e LIN, Sheau-Yuh. A content analysis of articles in Philosophy of Music Education Review from 2005 to 2009. In: *Journal of Aesthetic Education*, p.110-138, 2012. Disponível *online* em: <[http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3197\\_p110~p138.pdf](http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3197_p110~p138.pdf)>. Acesso 25.set.2018.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *The Evolving Self*, New York: Harper Perennial, 1994.
- DAUGHERTY, James. Why Music Matters: The Cognitive Personalism of Reimer and Elliott. In: *Australian Journal of Music Education*, No. 1, p.29-37, 1996. Disponível *online* em: <<http://cmed.faculty.ku.edu/private/daugherty.html>>. Acesso: 20.set.2018.
- DARBON, Nicolas. *Musica multiplex: dialogique du simple et du complexe en musique contemporaine*. Paris: Harmattan, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2016.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DEPOE, John. Knowledge by acquaintance and knowledge by description. In: *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Source*. Disponível online em: <<https://www.iep.utm.edu/knowacq/>>. Acesso: 20.set.2018.

DIAS, Hermes; SILVA, Fabio Antônio. A canção popular brasileira como ferramenta didáticopedagógica para o ensino de filosofia. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba: SEED/PR., Vol.1, 2016. Disponível online em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_filo\\_unioeste\\_hermesjoalopesdias.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_filo_unioeste_hermesjoalopesdias.pdf)>. Acesso: 08 dez. 2019.

ELLIOTT, David. Reviewed Work: *A Philosophy of Music Education (second edition)* by Bennett Reimer. In: *Philosophy of Music Education Newsletter*, Vol. 2, No. 1, pp. 5-9, 1989.

ELLIOTT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education, 2<sup>nd</sup> Edition*. Oxford University Press: New York, 2015.

ELLIOTT, David. Music Education Philosophy. In: *The Oxford Handbook of Music Education*, vol.1, MCPHERSON, Gary e WELCH, Graham (Eds.), p.64-86, 2012.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. In: *Revista FAMECOS*, N.9, Porto Alegre, dezembro de 1998.

FANTL, Jeremy. Knowledge How. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível online em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/knowledge-how/>>. Acesso: 20 ago. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FORTIN, Robin. *Compreender a complexidade: introdução a O Método de Edgar Morin*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

GABRIEL, Markus. *Por que o mundo não existe*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

GAINZA, Violeta. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem Londrina*, v.19, n.25, p.11-29, jan/jun 2011.

GOODMAN, C. P. The Tacit Dimension. In: *POLANYIANA*, 1-2, p.133-157, 2003. Disponível online em: <[http://www.polanyi.bme.hu/folyoirat/2003/2003-14-the\\_tacit\\_dimension.pdf](http://www.polanyi.bme.hu/folyoirat/2003/2003-14-the_tacit_dimension.pdf)>. Acesso: 20 set. 2018.

GRIFFITHS, Paul. *A música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HASAN, Ali e FUMERTON, Richard. Knowledge by Acquaintance vs. Description. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível online: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/knowledge-acquaintandescr/>>. Acesso: 13.set.2018.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HOWLETT, Peter e MORGAN, Mary. Tacit knowledge: making it explicit. In: *How well do facts travel: the dissemination of reliable knowledge*, p.1-9. Disponível online em: <<http://www.lse.ac.uk/Economic-History/Assets/Documents/Research/FACTS/reports/tacit.pdf>>. Acesso: 20.ago.2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JORGENSEN, Estelle. *In Search for Music Education*. University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1997.

JORGENSEN, Estelle. On philosophical Method. In: *MENC Handbook of Research Methodologies*. Colwell, Richard (Ed.). p.176-198. Cary: Oxford University Press, 2006.

JORGENSEN, Estelle (Ed.). *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.

KAPLAN, Max. Reviewed work: the common dimensions of aesthetic and religious experience by Bennet Reimer. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.2, p.41-44, 1964. Disponível online em: <[www.jstor.org/stable/40375250](http://www.jstor.org/stable/40375250)>. Acesso: 05. dez. 2019.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese (doutorado em Música) – UFRGS. Porto Alegre, 2004.

LONGINO, Helen. The Social Dimensions of Scientific Knowledge. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível online em: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/scientific-knowledge-social/>>. Acesso: 20.set.2018.

LOPES, Alice. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

- MAFFESOLI, Michel. *Saturação*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2010.
- MARCHI, Euclides. O sagrado e a religiosidade: vivências e mutualidades. In: *História: Questões & Debates*, v. 43, n. 2, 2005.
- MARTIN, J., & BICKHARD, M. H. (Eds.). *The Psychology of Personhood: Philosophical, Historical, Social-developmental, and Narrative Perspectives*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2013.
- MIRANDA, Paulo César. *Jogo musical e humanização: um olhar lúdico, complexo e sistêmico na educação*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2013.
- MORIENTE, Manuel García. *Fundamentos da filosofia: lições preliminares*. Disponível online em: <<http://www.consciencia.org/fundamentosfilosofiamorente3.shtml>>. Acesso: 20.set.2018.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. (1986). *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012a.
- \_\_\_\_\_. (1991) *O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. (2001) *O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012b.
- \_\_\_\_\_. (2004). *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011b.
- \_\_\_\_\_. (1980). *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011c.
- \_\_\_\_\_. (1977). *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2013.
- \_\_\_\_\_. (1999) *Reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Publicação Europa-América, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ODISSEIA musical de Gilberto Mendes, A. Direção de Carlos de Moura Ribeiro Mendes. São Paulo: Berço Esplêndido Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (98 min).
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

- POLANYI, Michael (1958). *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge, 2005.
- POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday and Company, 1966.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3-15, 2005. Acesso: 13.jul.2015.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2016.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970, 1989.
- REIMER, Bennett. Reimer responds To Elliott. In: *The Quarterly*, 2(3), pp. 67-75, 1991. (Reprinted With permission In *Visions Of Research In Music Education*, 16(2), Autumn, 2010). Disponível online <<http://www-usr.rider.edu/~vrme>>. Acesso: 12.dez.2016.
- REIMER, Bennett. Review: David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers Only. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 128, pp. 59-89, 1996.
- REIMER, Bennett. The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition. In: *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4):111-117, 1986. Disponível online em: <<http://www.jstor.org/stable/3332613>>. Acesso: 25.mai.2018.
- REIMER, Bennet. *The Common Dimensions of Aesthetic and Religious Experience*. Doctoral Dissertation in Music Education. University of Illinois, 1963.
- RICHMOND, John. Reconsidering Aesthetic and Religious Experience: A Companion View. In: *The Journal of Aesthetic Education*, Vol.33, N.4, Special Issue: Essays in Honor of Bennet Reimer, p. 29-49, 1999.
- RUSSELL, Bertrand. Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 11: 108–128, 1910-11.
- \_\_\_\_\_. *The Problems of Philosophy*, Oxford: Oxford University Press, 1912.
- RYLE, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. London: Routledge, 2009.
- SHINN, Terry e RAGOUE, Pascal. *Controvérsias sobre a ciência: por uma sociologia transversalista da atividade científica*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SPARSHOTT, Francis. Aesthetics of Music: Limits and Grounds. In: *What Is Music?: An Introduction to the Philosophy of Music*. Philip Alperson (Ed.). New York: Haven, 1987, p.33-98.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

- SWANWICK, Keith. Understanding Music as the Philosophical Focus of Music Education. In: *Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, BOWMAN, Wayne e FREGA, Ana Lucía (Eds.), p.328-347. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge, 1994.
- TAMIOZZO, F. G. T e GUEDES, A. P. Gênero música: estudando a linguagem e sua relação contextual. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível *online* em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_fatima\\_garcia\\_tessarolo\\_tamiozzo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_fatima_garcia_tessarolo_tamiozzo.pdf)>. Acesso: 08 dez. 2019.
- TURINO, Tomas. Four Fields of Music Making and Sustainable Living. In: *The World of Music* vol. 51, no. 1, pgs. 95-117, 2009. Disponível *online* em: <<http://www.jstor.org/stable/41699865>>. Acesso 20.fev.2018.
- VARELA, Francisco. *Conocer las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Teoria do Conhecimento e Arte – formas de conhecimento: arte e ciência, uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.
- VIGOTSKY, Liev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VITA, Luís Washington. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- VOLPE, Maria Alice. Por uma nova musicologia. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília*, Ano 1, N.1, julho de 2007.
- WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- YOUNG, James. *Art and Knowledge*. Londres: Ed. Routledge, 2001.