

EDUCAÇÃO MUSICAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: ANÁLISES INTRODUTÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Yuri Coutinho Ismael da Costa¹
Valdemarin Coelho Gomes²

RESUMO

Fundamentado na ontologia marxiana o texto discute parte da produção intelectual da revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM no que diz respeito à perspectiva de reprodução ou ruptura com a ordem social vigente. Neste sentido, analisa artigos selecionados com base nas suas posições sobre a relação entre capitalismo e o campo específico da educação musical. Conclui que, apesar de apresentarem certos elementos críticos, os trabalhos examinados não atingem o centro da questão: a superação radical da lógica do sistema de controle sociometabólico do capital e, portanto, deixam à margem a real possibilidade revolucionária nos termos marxianos.

Palavras-chave: Capital; Educação musical; Revolução.

MUSIC EDUCATION AND HUMAN EMANCIPATION: INTRODUCTORY ANALYSES AND CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE

ABSTRACT

Based upon the marxian ontology, this paper discusses a part of the intellectual production of the journal *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* (ABEM) that regards the subject of the reproduction or rupture with the present social order. As so, we analyze papers selected by their positions about the relationship between capitalism and the specific field of music education. We argue that, despite the fact that those papers do present some elements of critique, they do not reach the core of the problem: the necessity of a radical overcoming of the social metabolic control system of Capital and, therefore, do not contemplate the real revolutionary possibility in marxian terms.

Keywords: Capital; Music education; Revolution.

¹ Graduado em Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba - UFPB.. Mestrando em Música - UFPB. Membro dos grupos de pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus) e Marxismo e Educação do Centro de Educação da UFPB. E-mail: yuri.ism...@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará - IMO/UECE. Líder do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação do Centro de Educação da UFPB. E-mail: rabbitmario@hotmail.com

Palavras iniciais

Este trabalho é parte integrante da monografia que realizamos no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Intitulada *Educação e Emancipação Humana: consonâncias e dissonâncias na produção teórica da Educação Musical*, nossa produção monográfica objetivava compreender como a educação musical, enquanto complexo social, mas também como um campo de produção intelectual, posicionava-se em relação às possibilidades de reprodução ou superação do padrão produtivo em curso. Em termos amplos, pretendíamos oferecer à educação musical (EM) um entendimento mais radical no que se refere ao atual avanço da lógica do sistema do capital sobre a educação em geral e esta área mais especificamente e, por conseguinte, subsidiar a EM com novos elementos para o debate, pautados numa perspectiva de superação dessa lógica.

Para darmos conta de tais objetivos (os quais continuam vivos aqui), realizamos um percurso tomando desde a articulação entre trabalho e educação - partindo do primeiro como complexo fundante da sociabilidade humana -, adentramos o corrente momento de crise que trespassa o sistema do capital (MÉSZÁROS, 2000), até alcançarmos a produção teórica no campo da educação musical, enfatizando aquela realizada no âmbito da revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Dos artigos publicados neste periódico selecionamos para nossa análise aqueles que traziam como eixo central uma visão crítica da ligação entre educação musical e capitalismo. É a resultante deste exame que buscaremos expor agora, cientes de que nos deparamos com os limites de uma produção do tipo artigo, que por vezes pode nos impelir ao tratamento menos competente sobre certos tópicos e categorias.

É adequado adiantarmos que, em meio a tantas ideologias que advogam a morte das certezas, verdades e essências; a total fragmentação do indivíduo; o ecletismo cultural acrítico; o pluralismo científico metodológico e epistemológico; o progressivo esvaziamento dos conteúdos etc, identificamos com os grupos que vêem como urgente a necessidade de entendermos e

enfrentarmos esses mecanismos de produção e reprodução do sistema perverso e desumanizador denominado capitalismo³.

Refletimos, com base nisso, sobre como (e mesmo se) as idéias contidas nos artigos analisados, em seus próprios termos e levando-se em consideração suas limitações, traduzem alguma contribuição à luta rumo à *emancipação humana*. Por emancipação humana, estamos nos referindo à ruptura com os entraves impostos pelo capital ao livre desenvolvimento intelectual e material da humanidade. Dito de outra forma seria a possibilidade de vivermos numa sociedade nucleada pela *igualdade substantiva* (MÉSZÁROS, 2003).

Partimos da compreensão que o modo de produção capitalista é o principal vetor do tolhimento, em larga escala, das múltiplas capacidades latentes de cada ser humano, edificadas ao longo de sua história. As amarras são construídas na medida em que, para continuar funcionando e se reproduzindo socialmente, o capitalismo exige, dentre outras coisas, que os trabalhadores extenuem a si mesmos através de vários fatores, como o direcionamento unilateral de suas capacidades, subjugadas com o propósito de atender às necessidades do mercado global e da forçosa “inclusão” em uma hierarquização social injusta que proíbe o acesso livre aos bens objetivados pelo gênero humano.

Em uma sociedade emancipada, acreditamos que os indivíduos poderão livremente, parafraseando Marx, produzir de acordo com suas capacidades e ter acesso irrestrito, de acordo com suas necessidades, aos bens que precisa tanto para sobreviver quanto para enriquecer o arcabouço histórico da produção humana (seja artística, científica, filosófica, etc.). Somente em tal sociedade a educação poderá alcançar um novo patamar fenomênico, atendendo de maneira radical à sua função essencial de transmitir a todos os indivíduos os conhecimentos primazes para seu engrandecimento.

Assim, acreditando que as idéias desenvolvidas por Marx e posteriormente enriquecidas por teóricos como Georg Lukács e István

³ Mézáros (2000) advoga uma distinção fundamental entre capital e capitalismo: no geral, o capital é um sistema de controle social, enquanto o capitalismo é uma de suas expressões históricas. Apesar deste reconhecimento, neste trabalho, os dois serão tratados sob a mesma ótica: um sistema de produção baseado na exploração do trabalho com vistas à acumulação e ao lucro.

Mészáros acerca do funcionamento e dos limites estruturais do modo de produção capitalista estão entre as mais poderosas ferramentas na luta pela emancipação humana, adotamos como referencial teórico a ontologia marxiana-lukacsiana para embasar nossas reflexões acerca das determinações e condicionamentos do capitalismo sobre a educação, a educação musical e o material escolhido para nossa apreciação. Se hoje, por um lado, presenciamos o crescimento dos debates teóricos acerca da formação de uma educação emancipatória nos termos marxistas, por outro são raros os trabalhos (pelo menos em língua portuguesa) que tratem diretamente da educação musical sob esses termos. Consideramos, assim, que este nosso esforço, mesmo apresentando-se como um inicial momento de reflexão sobre a questão, nada perde em termos de sua relevância.

Por último, gostaríamos de anotar que, consideradas as condições objetivas do cotidiano que, cada vez mais afixado aos contornos fronteiriços do capital, tolhe até mesmo nossas possibilidades investigativas (material e intelectualmente), alguns temas deixaram de receber uma atenção mais aprofundada, sem que, com isto, tenhamos nos descuidado do rigor em tratá-los. Esperamos que os assuntos inacabados e as lacunas deixadas aqui possam instigar futuros trabalhos nossos ou de outros pesquisadores.

Revista da ABEM: seleção de alguns artigos e exposição de suas idéias centrais

A Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é um periódico recente, criado em 1992, mas que já conta com um acervo significativo de artigos publicados⁴. Dentre eles, fizemos uma revisão bibliográfica com o intuito de saber quantos tratam dos possíveis diálogos entre o ensino da música e a crítica da sociedade capitalista, de que forma eles ocorrem, quais perspectivas adotam, quais são as ações propostas etc.

Sabemos que as teorias pedagógicas que elaboram a crítica à natureza do capitalismo podem variar de acordo com a radicalidade das propostas, as bases sobre as quais estão estruturadas, o reconhecimento ou

⁴ Agora disponibilizados gratuitamente para o público através do site <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

não dos limites e/ou do potencial transformador da educação, o que precisa ser feito para que a sociedade mude verdadeiramente, e assim por diante. Escolhemos, por isto, centrar este trabalho nas discussões sobre qual(is) aspecto(s) do sistema é(são) criticado(s) e como (ou “e se”) esses influenciam a educação musical. Foram investigados oito artigos, selecionados por apresentarem, já em seus resumos, ligação com a temática que estamos explorando.

O primeiro desses artigos foi “Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música” (RIBEIRO, 2000), no qual a autora reflete sobre os determinantes sócio-políticos da elaboração dos currículos escolares. Para tanto, se apóia em teóricos da educação como Michael Apple e Henry Giroux, que oferecem críticas a partir da centralidade política, das relações de poder. Ela considera que nenhum currículo é desinteressado, ou seja, que o próprio processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados já contribui decisivamente, em si, para a formação das representações sociais dos alunos, tanto de si quanto de seu papel no mundo. Segundo a autora, portanto:

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

Entretanto, a autora não aponta quais seriam os componentes desse currículo musical crítico, apenas dá indicações para a elaboração do mesmo. Percebemos ainda a presença de um nítido apelo à subjetividade, no sentido da defesa de que o trabalho docente deve, primordialmente, tratar dos assuntos e da cultura próprios de cada aluno; o professor deve, segundo a autora, “preocupar-se em formular um projeto didático-musical voltado para os interesses dos alunos, a fim de refletir sobre suas ações e suas práticas musicais e culturais.” Acreditamos estar presente aqui uma grande influência dos paradigmas da Pedagogia da Existência (a exemplo do escolanovismo), analisados coerentemente por Saviani (2003), os quais traduzem para o processo educacional, entre outros lineamentos, a centralidade do aluno e de

suas necessidades imediatas, bem ao gosto do ideário (neo)construtivista largamente adotado no regime reformista que o capital infunde ao complexo educacional.

Analizamos também dois artigos de Müller: “Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?” (2004) e “Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação” (2005). Ambos tratam do mesmo tema: a análise crítica acerca dos projetos de *ação social* e outras organizações pertencentes à esfera do “Terceiro Setor”. A autora oferece questionamentos pertinentes, como: por que vivemos em uma sociedade que necessita de ações sociais, ao invés de garantir o acesso universal ao sistema público de ensino? (MÜLLER, 2004); e “como se constitui uma educação musical que realize as rupturas políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para romper com a lógica do capital?” (MÜLLER, 2005. p. 46). Aponta ainda sobre a necessidade de que os cursos universitários de formação de professores contemplem discussões acerca dos determinantes do capitalismo sobre a educação, e como a escola pode “produz[ir] e perpetua[r] esses mesmos pressupostos e valores éticos e morais que vêm gerar a cultura que dá sustentação a essa estrutura de sociedade” (MÜLLER, 2004, p. 57). Porém, as dúvidas ficam no ar para serem respondidas, pois a autora não chega a adentrar nas suas possíveis respostas.

O artigo “Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais”, de Santos (2005), segue na mesma linha que os dois de Müller, ou seja, traz questionamentos sobre a necessidade de se haver projetos sociais assistencialistas e políticas compensatórias mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, num claro processo de sufocar as reivindicações sociais e a responsabilidade pela oferta do ensino público universal e gratuito. Segundo o autor,

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

Santos oferece ainda, tendo como principal referencial teórico os escritos sobre indústria cultural do filósofo Theodor Adorno, uma análise acerca

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

Seguindo este último tema abordado por Santos, temos o artigo “Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares”, de Campos (2005), o autor busca oferecer uma análise “do processo que envolve a música na ‘sociedade do espetáculo’” e os “efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas no espaço escolar” (2005, p. 76). Em suas inúmeras observações Campos, ao tentar realizar a crítica ao modelo capitalista de produção que reduz tudo e todos a um único denominador, reflete sobre o fato de que “se, no capitalismo, tudo se transforma em mercadoria e a mercadoria é vendida e comprada [...] como mercadoria, a música é anunciada, promovida e vendida. O *show* se realiza em função de promovê-la, e assim tudo parece se transformar em espetáculo” (*idem*).

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

Luedy, em seu artigo “Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação” (2006), faz uma análise sobre os embates entre os que criticam e os

que apóiam o estudo da música popular dentro das Universidades. O autor faz uma ponte com as “teorias críticas e pós-críticas” que investigam a relação entre as relações de poder na sociedade e a escolha dos conteúdos do currículo educacional, chegando à conclusão de que este privilegia formalmente práticas eruditas tidas como mais evoluídas do que as populares.

Por último, mencionamos o artigo “As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical” (LIMA, 2002). Este oferece, em nossa opinião, o estudo mais amplo e direto acerca do desenvolvimento político e econômico da sociedade brasileira, atrelando a esse processo a própria movimentação do capitalismo internacional que influenciou as transformações em nosso país. Concordamos com a autora quando ela escreve que

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

Feita a exposição das principais idéias contidas nos textos selecionados, partiremos agora para uma reflexão sobre as possíveis contribuições que os autores oferecem à construção de uma sociedade emancipada da lógica da produção de mercadorias. Na medida em que os mesmos se permitem a realizar um exame sobre as conexões entre educação musical e forma de produção capitalista, entendemos que eles se postam diante de duas direções bem precisas: a primeira diz respeito a uma verdadeira consideração sobre os caminhos a serem trilhados para um processo de superação do capital; e a segunda, retomando as idéias de Tonet (2008), poderiam ser inseridas no conjunto de elaborações que, mesmo realizando uma crítica ao sistema capitalista, o fazem de forma parcializada, e desta forma, apesar de não ser a intenção precisa dos autores, desembocam no

campo das teorizações que se flexionam até os limites aceitáveis pelo sistema. Vejamos, então, para onde caminham as perspectivas por nós investigadas.

Breves reflexões acerca dos textos estudados

Primeiramente, enfatizamos que em comparação com o total dos textos publicados na Revista da ABEM, há um número muito reduzido de artigos que promovem a crítica da sociedade e da educação musical sob as determinações do capitalismo (4% do total de 209 artigos publicados até o 20º volume). Talvez isto aponte para a predominância de compreensões teóricas afinadas com a perspectiva não-crítica da educação, as quais estão em conformidade com a reprodução social do modo de produção capitalista.

A organização de um modelo produtivo determina a movimentação objetiva da sociedade que, a seu turno, estabelece a construção de um tipo específico de sociabilidade de seus indivíduos. Por certo, na relação entre objetividade e subjetividade ocorrem influências mútuas, mas que, segundo Marx (1964), encontra seu *momento predominante* na objetividade. Isto significa que, na relação entre indivíduos (subjetividades) e gênero (conjunto das objetividades)⁵, este é sempre preponderante em relação aquele. Afirmamos com isto que a educação musical, enquanto fenômeno (material, certamente) que atua diretamente sobre a formação de subjetividades (mas também de objetividades), não pode se eximir de uma reflexão sólida sobre os fatores que influem diretamente seus métodos, objetivos e teorizações. Como nossa análise não se realizou focando a produção geral da ABEM, apenas inferimos sobre uma possível aproximação das perspectivas de autores com os princípios que norteiam as pedagogias denominadas não-críticas.

Nos artigos investigados o que encontramos foi a predominância das análises que focalizam os aspectos políticos das relações de poder intersubjetivas sociais e educacionais, anunciando, na maioria das vezes, a necessidade de formação de uma consciência crítica do aluno de música. Porém, devemos lembrar com Marx (idem) que a atividade produtiva é a base

⁵ É coerente informarmos que para o marxismo não é possível operarmos, precisamente, esta dicotomia entre subjetividade e objetividade. Apenas a retratamos aqui para uma melhor compreensão do leitor.

da consciência, isto é, a maneira como os homens produzem e reproduzem sua vida material determina os limites e as possibilidades da consciência humana. Se neste momento histórico a atividade produtiva vital – o trabalho – é determinada, cada vez mais, para a produção de mais-valia (trabalho alienado, abstrato), isto significa que podemos afirmar que a consciência segue este mesmo princípio da alienação⁶. Ocorre, portanto, a impossibilidade da formação de uma consciência capaz de apreender o real em toda a sua plenitude ou, pelo menos, de realizar uma aproximação coerente com o mesmo. Isso significa ainda que esta *consciência alienada* (MARX, 1964; MÉSZÁROS, 2006) contribui para o distanciamento entre aparência e essência, impedindo, sobremaneira, que se concretize uma transformação radical das estruturas vigentes rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada, no sentido marxiano do termo. Com isto, o horizonte que se torna possível é o das reformas políticas, isto é, da crítica às relações formais entre os homens.

A consciência crítica e a luta política são, indubitavelmente, elementos importantes para a proposição de mudanças no que tange às determinações do modelo produtivo no qual estamos inseridos. Exemplo disto é o fato de que, se não fosse pelas pressões da ABEM e outros setores da sociedade civil sobre o governo, dificilmente veríamos uma conquista histórica para a área da EM como foi o decreto de lei que transforma a música em matéria escolar obrigatória. Entretanto, entendemos que tanto a prática política quanto a pedagógica precisam romper com as fronteiras levantados pelo sistema do capital, reconhecendo, de início, sua organicidade, funcionamento e condicionamentos para, a partir daí, estruturar propostas que, concretamente, possibilitem a formação de uma consciência realmente crítica e uma prática transformadora. Neste sentido, mesmo que não possamos aprofundar a questão nos limites de um artigo, podemos apontar que o ideal transformador, via educação crítica, promulgado por Freire e adotado, com maior ênfase, por Abrahams (2005), adormecem no berço esplêndido das permissividades do

⁶ Segundo Bottomore (1993, p. 5) alienação é, “no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma) e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente).

capital, na medida em que apostam na direção da emancipação política e não da verdadeira emancipação humana⁷.

Para que se efetive a criticidade e a prática transformadora é extremamente necessária a análise rigorosa do próprio mecanismo de produção/reprodução do capitalismo, e nesse sentido, as propostas que encontramos dentro do universo pesquisado são incipientes e insuficientes, para não dizermos ingênuas, especialmente ao elegerem unicamente a dimensão política (relações formais de poder) como o terreno da luta que deve ser travada contra a ordem vigente. Esta condição, própria do pensamento burguês, pressupõe a existência de igualdade entre os homens, tomados como livres. Na esfera da formalidade jurídica isto pode até ser verdadeiro, mas na materialidade da vida cotidiana esta “liberdade” e “igualdade” são facilmente dissolvidas, por exemplo, pela submissão do indivíduo-trabalhador ao processo de alienação do produto de seu trabalho.

A crítica às relações formais de poder (político-jurídicas) não representaria assim um horizonte consistente para o rompimento com o conteúdo do capital. Por certo, no quadro exíguo em que nos encontramos, torna-se necessária a luta política, mas esta estará sempre condicionada aos limites da própria ordem burguesa.

Nos artigos que investigamos, há ainda uma falta de clareza, objetividade e sistematização maior em relação a *se* e *como* a educação musical pode, de fato, auxiliar na superação das bases materiais que sustentam a sociedade contemporânea. Acreditamos que isto seja um reflexo imediato da falta de entendimento profundo sobre a lógica que preside esta sociedade, em especial nesta quadra histórica em que o sistema de acumulação do capital vive sua crise mais intensa e extensa. Esta crise atinge diretamente as estruturas do sistema, isto é, obriga ao capital encontrar-se com seus limites mais intrínsecos. Segundo Mészáros (2000), as respostas a esta crise podem até proporcionar um certo alargamento desses limites, entretanto, o preço cobrado a toda humanidade deixa clara a capacidade destrutiva do sistema, exemplificada pela barbárie que se espraia sobre o globo cotidianamente. Este perigo iminente que coloca em risco a própria existência

⁷ Sobre esta distinção essencial, indicamos a obra de Ivo Tonet: Educação, cidadania e emancipação humana (Unijuí, 2005).

do planeta precisa ser enfrentado urgentemente, mas não por meio de soluções reformistas ou no âmbito restrito da política, como apontam alguns dos artigos analisados. A solução para tal questão exige a superação imediata do sistema do capital, e acreditamos que a educação musical, dentro de seus limites, pode contribuir com esta superação, na medida em que, articulada com os outros complexos sociais (ciência, direito, filosofia etc) prime pela formação do aluno de música centralizada na perspectiva do trabalho livre, isto é, num tipo de atividade em que o *como*, o *quê*, *quando* e *porquê* produzir sejam definidos pelo conjunto dos seres humanos na busca de satisfazer suas necessidades e não com o objetivo de realizar o imperativo reprodutivista e expansionista do capital.

Apesar de enfatizar que vivemos um momento histórico que impele ao distanciamento do horizonte da superação do capital, Tonet (2005) elabora um conjunto de medidas que podem auxiliar o empreendimento educacional nesta direção. O autor conceitua de *atividades educacionais emancipatórias* e as divide em cinco pontos: 1) “conhecimento, mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso da emancipação humana” (p. 226); 2) “apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares” (p. 232); 3) “conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação” (p. 233); 4) “domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber” (p. 234); 5) articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva” (p.235).

Acreditamos na necessidade de focalizar mais objetivamente nossas forças nos limites e nas possibilidades do ensino de música bem como no compartilhamento do maior número possível de atividades ligadas à *práxis* docente à serviço da emancipação humana. Tendo como pressuposto teórico o materialismo marxiano⁸, há uma ínfima quantidade de propostas que se situam para além da suposta conscientização crítica da sociedade e das relações de poder sócio-educacionais. Faremos, a seguir, uma reflexão preliminar acerca

⁸ Para Marx tudo o que existe é material, sem, necessariamente apresentar-se em matéria sensível. Por exemplo, as idéias pertencem ao mundo material, porém não podem ser captadas pelos sentidos humanos. Na concepção marxiana, o imaterial é aquilo que não existe (LESSA, 2005).

das possíveis contribuições e problemáticas que as pontes entre o marxismo e a educação musical podem trazer.

Educação Musical e emancipação humana: articulações a partir da centralidade do trabalho

Ao apontarmos o Trabalho como eixo norteador da Educação Musical, é nosso objetivo nos distanciarmos da idéia de formar alunos e trabalhadores para uma relação de compra e venda da força de trabalho, como é comum se pensar exatamente devido à naturalização da forma histórica e alienada do trabalho sob os auspícios do capital. Se trabalho é hoje sinônimo de atividade assalariada, isto se deu por uma série de interferências históricas que não podemos expor aqui. O Trabalho a que nos referimos é a mediação entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana (MARX, 2002), fundamento ontológico do mundo dos homens. É, desta forma, uma dimensão ineliminável da reprodução da humanidade, independente da forma social como ele seja executado. A atividade assalariada, ao contrário, por ser uma resultante das relações que os homens travam entre si no seu devir, pode ser abolido sem prejuízos para a sociabilidade humana.

A Educação Musical, pautando-se por esta categoria na sua acepção ontológica, por certo não teria como objetivo último formar os indivíduos para modificarem imediatamente a natureza. Já definimos que a educação – e suas expressões fenomênicas – tem como expectativa última a formação do indivíduo (portador de consciência e liberdade) e não sua atuação imediata sobre um objeto natural, mesmo que possa também atuar neste sentido. Caberia à Educação Musical, assim, encontrar sua especificidade na produção das suas objetividades (músicas, partituras, instrumentos etc), mas também das subjetividades.

Não seriam, porém, objetividades e subjetividades enclausuradas à lógica produtiva de mercadorias. Pelo contrário: o papel da Educação Musical estaria espelhado na possibilidade de emancipar as pessoas dessa sujeição em relação à sociedade das mercadorias. Os indivíduos produziram para satisfazer suas necessidades, apropriando-se dos produtos de sua atividade. Vislumbraríamos, assim, o horizonte da emancipação humana. Esta, por sua

vez, “não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p.167) só possível de ser plenamente construída numa forma social baseada no trabalho livre e não nas suas formas restritivas, como é o caso da atividade assalariada.

Neste sentido, assumimos que os elementos postos por Tonet no que se refere à promoção de uma educação emancipatória sejam o horizonte mais promissor a ser assumido por uma educação musical que se pretenda, concretamente, emancipadora. Não descuramos, claro, da capacidade da própria área também produzir seus caminhos, mas reforçamos a idéia dos autores com os quais nos referenciamos de que, se o horizonte é a superação da atual forma de sociabilidade, não há espaço para críticas parciais, nem para negociações com o capital ou até mesmo para a acomodação das nossas lutas às fronteiras definidas pelo sistema. Sob o risco, como nos chama a atenção Mézáros (2000), de estarmos diante, pela primeira vez na história, de possibilidades reais de extinção da vida humana no planeta, não vislumbramos outra alternativa, em qualquer ramo da atividade humana, que não seja a urgente ruptura com o estado de coisas vigente.

Assim, dentro dos desafios de nosso tempo histórico, cabe aos professores interessados na luta por uma sociedade livre, superar uma concepção de educação musical idealista, *para* e *pela* música. Devemos investigar quais seriam as principais ações educacionais que auxiliem, através do ensino de música, a luta pela emancipação humana.

Exatamente por isso, acreditamos que a educação na escola básica não deveria se resumir a um praticismo imediatista, subjetivista, não-crítico e muitas vezes não-sistematizado. A educação musical emancipadora não pode focalizar unilateralmente apenas o aluno e sua cultura cotidiana (geralmente ligada à música popular) e nem o professor e seu repertório (geralmente ligado à música erudita). Essas duas perspectivas são *conservatoriais*: a primeira auxilia na conservação acrítica (muitas vezes camuflada pela idéia de “respeito ao repertório dos estudantes”) de uma cultura que geralmente obedece a um modelo de produção industrial (a indústria fonográfica e a mídia de massa); e a segunda conserva culturas cristalizadas na produção da música erudita européia de um tempo histórico anterior ao século XX, marcadamente tonal,

fechando os olhos para quaisquer outras culturas (inclusive, da própria música erudita contemporânea).

Acreditamos que o currículo do ensino de música deve ser rigorosamente estruturado com vistas a abranger, mesmo dentro dos limites impostos pelo capitalismo (pois esse sistema nos força a delimitarmos bem as nossas prioridades), os conhecimentos mais importantes para os alunos, no sentido de fomentar, além da sólida formação teórica e técnica, o reconhecimento de sua pertença ao gênero do humano, buscando romper, desta maneira, o ideário individualista propagado atualmente. Assim, as aulas de música deveriam contemplar, prioritariamente, duas culturas: a popular (do cotidiano dos alunos) e a erudita.

Os educadores musicais deveriam, nesse sentido, conhecer (e saber como apreender) os determinantes formais e sócio-históricos das culturas de seus alunos para conscientizá-los sobre as condições que permitiram a concretização das músicas que ouvem em seu dia-a-dia, transmitindo também, concomitantemente, as ferramentas de análise que tornam possível a compreensão dos fenômenos musicais. Os professores deveriam garantir o acesso dos alunos a esses saberes; romantizar o praticismo intuitivo, a reprodução mecânica e acrítica do já familiar e a não-sistematização dos saberes é negar a socialização do conhecimento subentendida pela educação escolar.

Pedagogicamente, trabalhar com o familiar ao professor e com o familiar ao aluno talvez seja o melhor ponto de partida⁹. São as bases de suas vivências musicais, e essas necessariamente devem ser ensinadas. Porém, além desse trabalho com o familiar, o ensino escolar, como já dissemos, pressupõe também o contato com outras culturas; isso, dentro da educação musical, significa a superação do modelo conservatorial, tanto popular quanto erudito. Assim, um dos papéis mais importantes dos professores é ampliar a cultura musical dos alunos; porém, esta ampliação deve ser efetuada com

⁹ Porém, não o único. Delimitar *a priori* uma rígida seqüencialidade é contra-produtivo: são os diferentes contextos educacionais que “dirão” aos professores se vale mais a pena começar o trabalho partindo da cultura comum aos estudantes ou de saberes desconhecidos; são estes contextos que dirão se será mais efetivo partir de um ensino teórico abstrato ou de vivência prática, ou ambos simultaneamente (crianças aprendem de forma diferente de adolescentes, e ambos do que os adultos; assim como uma turma indisciplinada reage de forma diferente de uma turma disciplinada, etc.). O que importa é menos a seqüencialidade e mais a garantia de que o máximo de conteúdos significativos serão, de fato, plenamente contemplados.

cuidado, pois é grande o risco de tratar superficialmente músicas de culturas que, ricas em si, não influenciam significativamente as culturas mais próximas aos alunos. É de responsabilidade do professor, em respeito a essas outras culturas mais distantes, só ensiná-las na medida em que as conheça de fato.

Não devemos nos esquecer que a transmissão/apropriação e reestruturação dos conhecimentos existentes é o objetivo da educação. Com o discurso corrente de que a escola não é um lugar para se formar músicos profissionais, sendo adotado muitas vezes de forma irrefletida, há o risco de se afastar a possibilidade de que os alunos possam receber uma educação musical tão integral quanto a da educação “profissionalizante”, contribuindo-se, assim, para o esvaziamento dos conteúdos e da própria função da educação escolar. A decisão de utilizar esse conhecimento “profissionalmente” é, em última instância, do próprio aluno, não dos professores; estes devem se concentrar na sua tarefa de forma mais plena e verdadeira possível, e que as capacidades e, principalmente, as necessidades dos estudantes os guiem em suas escolhas pessoais para além da sala de aula.

Por fim, não podemos nos dar ao luxo de deixar de nos indignar com a precária infra-estrutura das escolas brasileiras, que impossibilita qualquer ensino de música mais aprofundado. Nós deveríamos sempre nos perguntar porque não temos a oportunidade de ter acesso à objetos como instrumentos musicais para cada aluno, salas de música amplas e bem equipadas (aparelho de som, quadros especiais, etc).

Palavras conclusivas

Apesar de não ser objeto direto de nossa análise, não podemos deixar inferir, a partir dos indícios de nossas investigações, que a Revista da ABEM não apresenta uma perspectiva crítica seja sobre o atual estado em que a lógica do sistema capitalista adentra o complexo educacional, seja no que diz respeito a esta penetração na área específica de que se ocupam os autores. Isto implica dizer que temos uma enorme lacuna no que concerne à perspectiva da emancipação humana. O que vemos é uma produção que, apesar de suas contribuições à área, se ocupa apenas de uma parcela do real,

desconhecendo até mesmo a impossibilidade do exercício adequado da Educação Musical enquanto esta encontrar-se sob os ditames do capital.

Em relação aos artigos investigados, identificamos a existência de uma posição crítica sobre a relação capitalismo e educação musical. Entretanto, ao estacionarem no campo das deliberações políticas e seus flexionamentos, acreditamos que as idéias presentes nos textos, a despeito de toda a boa vontade dos autores, situam-se muito mais no setor das contribuições à continuidade da atual ordem social do que num conjunto de proposituras que objetivem a ruptura. Acreditamos que isto se deve, em parte, pelo entendimento parcial do funcionamento da lógica do capital, assim como pela necessidade imediata de se gerar formas de resistência, mesmo que limitadas, a esta lógica. Neste sentido, dentro do universo de artigos da ABEM, as publicações que examinamos apresentam-se como muito mais aproximativas das determinações do real do que o restante da produção que, no limite, dissolvem-se no ideário reformista do conteúdo, do método ou do sentido restrito da Educação Musical de formar profissionais para a área.

Por fim, concluímos que uma perspectiva de Educação Musical que tome como eixo a superação das condições de existência vigentes hoje na sociedade, buscando torná-la radicalmente livre e, desta forma, contribuindo para alavancar as potencialidades humanas, não pode prescindir da compreensão que a luta de classes existe e agrava-se no cenário de crise estrutural do capital e que o projeto de uma sociedade comunista é uma possibilidade histórica e, portanto, um objetivo a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, Frank. **Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2009.

CAMPOS, Nilceia Protásio. **Luz, câmera, ação e... música!:** os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 75-82, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

LESSA, Sérgio. **Para além de Marx?: Crítica da teoria do trabalho imaterial.** São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Sonia Regina Albano de. **As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 21-29, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

LUEDY, Eduardo. **Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I.** 20ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Revista Outubro, No. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

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

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÜLLER, Vânia. **Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

_____. **Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p. 43-47, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. **Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música.** Revista da ABEM, n. 5, p. 59-64, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_completa.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.

SANTOS, Marco Antonio dos. **Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p. 31-34, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_completa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

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

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

_____. **A educação numa encruzilhada.** 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.