

Perspectivas Filosóficas da Educação Musical¹

Randall Allsup²

Columbia University | EUA

Margarete Arroyo³ e Renato de Carvalho Cardoso⁴

Universidade Estadual Paulista | Brasil

Resumo: Esta é a tradução do capítulo escrito por Randall Allsup, *Philosophical perspectives of music education*, publicado em 2010 no livro *Critical issues in music education: contemporary theory and practice* editado por Harold J. Abeles e Lori Custodero. O campo da filosofia da educação musical, que conta com produção significativa em língua inglesa, ainda tem pouca presença entre pesquisadores brasileiros. Allsup é docente na *Teachers College* da *Columbia University* em cursos vinculados à criatividade e resolução de problemas, democracia e educação musical e filosofia da educação musical.

Palavras-chave: Filosofia da Educação Musical; formação de educadores musicais; educadores-filósofos.

¹ Esta é uma tradução do capítulo escrito por Randall Allsup. *Philosophical perspectives of music education*. In: ABELES, H.J.; CUSTODERO, L. (eds.) *Critical issues in music education: contemporary theory and practice*. New York: Oxford University Press, 2010, p. 36-60. Submetido em: 20/11/2017. Aprovado em: 15/04/2018.

² Doutor em Música e Educação Musical (Ed.D.) pela Teachers College da Columbia University. Mestre em Música e Educação Musical e em Artes pela instituição. Atualmente é professor de música no Teachers College da Columbia University e no Arts College da Xiamen University (China). Publicou mais de cinquenta artigos em periódicos acadêmicos e lançou em 2016 o livro *Remixing the classroom: toward an open philosophy of music education*.

³ Doutora e Mestre em Música – Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Atuou como docente e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia de 1993 a 2010. Foi secretária da Associação Brasileira de Educação Musical entre 2001 e 2003. É líder do Grupo de Pesquisa “Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade” - APREMUS (CNPq). Desde agosto de 2010 atua como docente na UNESP, Instituto de Artes, Curso de Graduação em Música e Programa de Pós-Graduação em Música. E-mail: etearroyo@gmail.com

⁴ Doutorando em música pelo PPG em Música do Instituto de Artes da UNESP. Mestre em Música e Bacharel em música: habilitação em violão pela mesma instituição. Formado em guitarra elétrica pela Universidade Livre de Música (ULM-SP). Apresenta-se em recitais solo e em grupo de câmara, e é compositor e arranjador do grupo Espírito do Tempo. Áreas de interesse: Performance musical; Música Antiga; Interpretação musical do barroco; Filosofia da música; Pensamento complexo; Arte como forma de conhecimento; Arte-educação; Educação musical. E-mail: cardosore@hotmail.com

Abstract: This is the translation of the chapter written by Randall Allsup, *Philosophical Perspectives of Music Education*, published in 2010 in the book *Critical Issues in Music Education* edited by Abeles, H.J. and Custodero, L. The field of philosophy of musical education, which counts with a significant production in English, still has little presence among Brazilian researchers. Allsup is lecturer at *Teachers College of Columbia University* in courses linked to creativity and solving problems, democracy and music education and philosophy of musical education.

Keywords: Philosophy of Musical Education; Preparing musical educators; Educators-Philosophers.

* * *

Este capítulo trata do estudo e da prática da filosofia e da educação musical; ele se baseia na convicção de que questionar e refletir acerca do ensino e da aprendizagem de música pode preparar melhor os educadores musicais para as contingências da vida contemporânea. A filosofia, a despeito de ser percebida como uma atividade isolada, é um modo próprio de ser dos educadores. Levantar desafios na sala de aula, propor questões e pensar profundamente ecoam o termo latino para a educação, isto é, “conduzir” ou “criar”. Essa ideia de que professores provocam ou conduzem a aprendizagem é evidente. Com vistas ao trabalho de educadores, uma perspectiva filosófica pressupõe uma mente curiosa e flexível, uma disposição por parte do professor para resolver problemas diários.

A maioria dos educadores, ocupada com as múltiplas atribuições de suas tarefas, tende a confundir as atividades do dia-a-dia da escola com o que realmente significa ensinar. Quando os professores de música param e examinam criticamente seu mundo, descobrem logo uma série de problemas filosóficos com os quais lidar. O desafio que a filosofia coloca é o de se engajar ativamente na resolução de problemas visando construir o que pode somente ser respondido temporariamente em contextos sempre mutáveis. Seguem alguns exemplos de afirmações recorrentes:

- A música popular é simples e não o suficientemente complexa para ser ensinada.
- Os meninos no meu coral são muito tímidos para cantar.
- A música de Vaughan Williams é maravilhosa.

Cada uma dessas afirmações requer uma análise filosófica. O educador que pratica a filosofia pode querer investigar essas questões, descobrir pressupostos ocultos e tentar, se possível, uma solução ou

resposta. *Podemos ou devemos ensinar música popular? Por que os meninos da minha escola não participam do coral na mesma quantidade de meninas? Como posso fazer meus estudantes gostarem do que eu gosto?* O professor-filósofo olhará ao redor e perguntará: aquelas afirmações são verdadeiras, provavelmente incorretas ou preconceituosas? O que outros diriam sobre elas? Como eu determino a maneira correta de avançar?

Essa noção fundamental de contingência e ação autônoma é o que traz à mente a paixão ou busca pelo saber [Grego: *philos*, “paixão” + *sophos*, “saber”]. Sócrates sabia disso, como veremos. “O maior bem que nos pode acontecer é questionarmos diariamente acerca da virtude... examinando tanto nós mesmos quanto os outros. A vida não examinada”, ele adverte, “não vale ser vivida” (PLATÃO: 39). Por outro lado, viver e ensinar implicam render-se ao que concede à educação seu mais marcante significado: *investigação*. Investigar é o cerne da educação – de fato, da própria vida. Para educadores não basta “conduzir” ou “provocar” a aprendizagem, como mencionado anteriormente; o professor-filósofo precisa também “ir além”. Ele/ela precisa ocupar-se de uma demanda, não importando quão difícil sejam os problemas encontrados, e proceder para produzir o melhor que pode.

Este capítulo está projetado para ser lido como um modelo de investigação, um texto aberto que é uma introdução a várias perspectivas filosóficas em educação musical, e não um resumo delas. Sua primeira seção abordará a noção antiga de que a filosofia é um modo de estar no mundo tanto quanto o estudo de um texto ou discurso particular (HADOT, 2002). A seção do meio focalizará as tendências, ideias filosóficas e pensadores que têm influenciado como entendemos música e porque nós a ensinamos. A conclusão volta-se aos novos desafios do século XXI – novas vozes e novas questões.

1. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Certamente a filosofia se faz presente há um longo tempo, em muitos lugares e entre muitas pessoas. O ser humano precisa questionar, fazer escolhas, e viver uma boa vida significa que nenhuma cultura particular ou discurso histórico tem um monopólio sobre esse processo (SHIH, 1963). Um exame da educação e da filosofia que começa na Grécia Antiga, como esta seção o faz, precisa de uma introdução. E são três as razões de começarmos assim. Primeiro, o legado grego da “especulação” proporcionou à cultura ocidental muitos dos seus conceitos formativos e abordagens para a educação. Segundo, os primeiros registros de investigação relativos ao significado de música e de educação musical foram feitos na Grécia Antiga. Finalmente, porque a filosofia é um campo de estudo que é construído acerca de críticas que ocorrem entre textos, redescobrir seu início coloca o professor-filósofo no âmbito de um diálogo permanente.

Sócrates e os Pré-Socráticos

Os primeiros filósofos conhecidos foram os chamados pré-socráticos da Grécia Antiga. Eles eram filósofos “universalistas” que buscavam por evidências de ordem e previsibilidade [*harmonia*], voltando-se especialmente para os campos da música, das matemáticas e da ciência. A descoberta por Pitágoras (c.571-496 A.C) dos harmônicos musicais tornou-se um exemplo da lei natural [*logos*]. A série harmônica e as proporções entre as oitavas e as quintas perfeitas foram evidenciando que há um sentido de ordem no universo [*Kosmos*]. Os contemporâneos de Pitágoras postularam que em razão das propriedades universais, como os conceitos musicais e matemáticos existirem independentemente do que podemos tocar e observar, seu estudo e contemplação possibilita-nos escapar à confusão do mundo natural. A noção pitagórica de que a música coloca o ouvinte em contato com um campo de formas e ideias puras influenciou séculos de filósofos, artistas e clérigos de Platão, Kant e Schopenhauer a Beethoven e Samuel Beckett.

Entretanto, quando Atenas alcançou sua idade de ouro, seus cidadãos começaram a questionar para que exatamente serviria a filosofia, especialmente quando seu estudo contradizia os ensinamentos tradicionais. Novas tecnologias, guerra, conflitos culturais, relativismo, nostalgia pelos velhos bons dias: no século IV, a Grécia foi esmagada pela mudança. Sócrates [469-399 A.C] foi quem argumentou que o trabalho do filósofo-educador usaria os problemas culturais e contextuais de seu tempo para introduzir a sabedoria, especialmente quando aqueles problemas não ocorriam naturalmente e nem eram metafísicos, mas de ordem ética e conduta humana. Recorrendo ao diálogo ou “dialética” como um método filosófico [Grego: *dialektike* = debate, diálogo], Sócrates combinou o termo filósofo com educador: ou se era ambos ou nenhum. Isso teve um profundo efeito na filosofia universalista. Aqui, o conhecimento vem de dentro e nada é inviolável. Ao contrário, o filósofo-educador era uma pessoa *persistente* cujo trabalho era provocar outros a pensar por eles próprios. A sociedade ateniense, a despeito de sua rápida mudança sociológica, era como “um grande e nobre cavalo que é um pouco lento por causa de seu tamanho e precisa da mosca para acordá-lo” (Platão).

A arte do diálogo

O método socrático é um processo de dedução em que ideias e crenças são contestadas por meio do diálogo. O termo ironia socrática é comumente utilizado, porque o professor age como um ‘advogado do diabo’, jogando com ambos os lados de uma discussão ou simulando ignorância para estimular o debate. Apesar de recusar o título de professor (mais um exemplo de ironia), Sócrates era um educador muito mais centrado no aluno, focando sua atenção nas opiniões e crenças do seu companheiro de

debate. O ‘estudante’ nesse caso pode ser alguém considerado muito confiante no seu conhecimento: um soldado pode ser questionado sobre coragem ou um político pode argumentar sobre o significado de justiça.

Na tradição socrática, um debate filosófico começaria na intersecção da perplexidade e da dúvida. Antes que uma questão possa ser propriamente investigada, o aprendiz ou o interlocutor deve reconhecer sua ignorância e ser induzido a um estado de *aporia* [um estado de confusão ou paradoxo]. Se um grupo de professores de música atenienses fossem investigar a questão *por que as crianças deveriam ter uma educação musical?* todas as partes envolvidas seriam requisitadas a deixar de lado suas convicções de longa data e começar o debate com um estado de espírito cético. Após a *aporia*, um tipo de interrogatório se seguiria, chamado *elenchus* [refutação]. É aqui que velhas explicações são testadas e novas são experimentadas. Se um ateniense sugerisse, por exemplo, que uma educação em música é boa simplesmente porque ela promove autodisciplina, a alegação seria refutada com qualquer número de contra-argumentos. Será que ginástica e exercícios militares também não promovem disciplina? O que faz a música especial nesse quesito? O processo de *elenchus* [argumento e contra-argumento] revela inconsistências e argumentos fracos. O papel do líder da discussão é guiar o debate de forma a resultar em clareza.

“Velha educação” x “Nova educação”

A mais clara vantagem do método socrático é o desenvolvimento de uma atitude mental crítica. Virtude é conhecimento, diria Sócrates, quando e apenas quando o cidadão-estudante aprende a pensar por si mesmo. No tocante à educação musical, não haveria “virtude” em determinada performance, mesmo se bem executada, caso o estudante estivesse apenas seguindo orientações para tocar. Nenhuma ação, habilidade ou pensamento pode ser considerado “bom” se não é feito reflexivamente, seja esse “bom” o lidar com o fraseado de uma linha melódica ou as razões que nós damos para incluir música nas escolas. Lembre-se da metáfora do cavalo dormente: educação que promove pensamento crítico tem por objetivo acordar ou avivar o estudante. Se uma vida não examinada não vale a pena ser vivida, então um assunto não examinado não vale a pena ser aprendido.

Não é nenhuma surpresa que os ensinamentos de Sócrates interromperam pontos de vistas há muito enraizados no método e no objetivo da educação. Os mais antigos documentos educacionais revelam que as crianças na antiga Grécia deviam aprender esportes e música com uma mentalidade na obediência e na tradição. Música não era a arte criativa e expressão de si que conhecemos hoje; ao invés disso, ela era apreciada como uma forma de contação de histórias, um modo de passar adiante tradições e aprender história. “O estilo das canções era plano e pouco rebuscado. Muito comumente, elas eram em homenagem aos homens que morreram pelo seu país”, escreveu Plutarco (BOYD; KING, 1995/1921).

Mesmo a leitura não era considerada muitíssimo importante; os alunos tinham que memorizar as grandes obras de Homero, não debater criticamente seus significados.

É claro, o mundo muda mesmo nos tempos antigos e o passado tende a aparentar ser melhor que o presente. Com a chegada de Sócrates, o termo nostálgico “Velha Educação” passou a representar uma época quase fictícia quando as crianças gregas ainda obedeciam aos mais velhos, memorizavam suas músicas e ansiavam por se juntar ao exército (NUSSBAUM, 1997). Costumava ser, diriam os anciões, que disciplina, tradição e clareza moral eram ensinadas sem desculpas na escola. “Muito bem, eu vou te dizer o que era a Velha Educação”, escreveu Aristófanes em *As Nuvens*, “foi um tempo em que a justiça era ensinada e a prudência era tomada em alta consideração. Em primeiro lugar, não se devia ouvir a criança cochichar um ‘a’... Nas ruas, quando eles iam para a escola de música, eles marchavam ordenadamente e em fila... Eles tinham que ficar em pé, com as pernas afastadas e cantar *Palas a terrível, destruidora de cidades*” (ARISTÓFANES: 579). Escrita para satirizar os princípios da “Nova Educação”, a comédia de Aristófanes retrata Sócrates como um astuto relativista, um professor que ajudava um estudante usar filosofia para argumentar que é bom e correto bater em seu pai!

Crítica

Qual a lição disso e o que isso tem a ver com educação musical? O mais óbvio é que o conflito entre aprendizado mecânico (Velha Educação) e aprendizado centrado no aluno (Nova Educação) é tão antigo como a educação em si. Esses exemplos também sugerem que alegações exageradas e polarizadas daqueles que falam em nome da comunidade de educação não estão limitados à história recente. Hoje em dia, por exemplo, ainda é comum haver debates a respeito do grau que o educador musical deveria enfatizar o produto ou o processo, o papel do diálogo na sala de aula e o lugar do aprendizado para formar especialistas contra o aprendizado focado no aluno. Porém, uma crítica razoável não precisa ser vítima de falsas alternativas. Dualismos tendem a simplificar argumentos e alternativas falsas inibem a habilidade de imaginar possibilidades diferentes. O método socrático, por exemplo, pode se tornar muito demorado e potencialmente pesado em um ambiente com um grupo grande. Se um regente de banda fosse dirigir seu grupo de sopros como um simpósio grego, pouca música estaria pronta para uma apresentação agendada. Ainda assim, um falso argumento sugeriria que não poderia ou deveria haver discussões em um ensaio, por exemplo, e que todas as decisões sobre a música deveriam ser feitas pelo regente. Certamente, alternativas diferentes são possíveis. Essas, claro, são questões filosóficas.

2. FILOSOFIA ESTÉTICA

O que distingue som de música? Que qualidades separam um objeto comum de um “objeto artístico”? O que é este algo, esta sensação *extraordinária* que nós experienciamos por meio da música e da arte? Como educadores e músicos, compreendemos profundamente e intuitivamente o valor do que fazemos, mas não há uma concordância universal de como definimos ou explicamos nosso ofício, muito menos como justificamos seu estudo. Esta seção é relativa às maneiras pelas quais as pessoas pensam acerca da música e das artes. O ramo da filosofia que se ocupa das artes – com imaginação, percepção e sensação – é normalmente referido como estética [Grego: *aesthesis* = percepção].

O estudo da percepção sozinha, entretanto, não é filosofia estética até que sua busca se volte aos *problemas* da arte – questões do fazer humano vinculadas à beleza, ao sentimento, ao propósito e ao gosto e, particularmente, problemas relacionados à forma, expressão, ritmo, melodia, dinâmica, entre outros. Como os domínios musicais funcionam? Ou, por que a música tem um efeito poderoso sobre nós? Por que ela é praticada em todas as culturas? O que a música nos diz acerca de nós mesmos e do nosso mundo? Tentar uma resposta rápida a essas questões significa provocar considerável frustração. Pense o quanto difícil é concordar com uma recomendação de filme sem ter que abordar, em primeiro lugar, a razão de vermos filmes!

Como mencionado na seção anterior, um dos maiores objetivos da filosofia é ajudar-nos a conhecer o mundo. É provável que quanto mais pensamos acerca do mundo, mais experimentaremos um sentimento de dúvida a respeito dele, a respeito do nosso lugar nele e como deveríamos ou não agir. Quanto mais duvidamos, mais curiosos nos tornamos e mais questões precisarão ser respondidas.⁵ O processo é circular. Vamos concordar que este mesmo processo circular se mantém no estudo da arte. Um importante objetivo da filosofia estética seria ajudar-nos a conhecer melhor nosso mundo *artístico* – não necessariamente explicá-lo, mas considerá-lo e ponderar seu significado. Mais do que experimentar frustração diante de suas contradições e complexidades, tal pensar profundo produziria uma sensação de dúvidas variadas, que nos conduziria a formular ainda mais questões. Conforme fatos vão dando lugar à interpretação e a verdades pessoais, uma maneira peculiar de desvendamento do processo é revelada, um modo que é profundamente analítico, mas terrivelmente incerto.

⁵ Uma formulação negativa é igualmente verdadeira. A filosofia pode ser vista como uma pedagogia dos limites, na qual seus estudos revelam o quanto pouco se sabe. Um instrumento pobre para conhecer o mundo, alguns dizem que o melhor a fazer é conhecer-se a si mesmo [nota do autor].

As origens da estética

Se um levantamento acerca de filosofia e educação requer remontarmos à Grécia Antiga, então o estudo da estética moderna seria localizado no início no século XVIII na Europa. Nessa época, categorias autônomas surgiram com respeito ao que veio a ser conhecido como *belas artes*: pintura, escultura, poesia, arquitetura e música (KRISTELLER, 1951). Fora desse “sistema moderno das artes” cresceram campos especializados de execução musical, conservatórios nacionais para seu estudo, formas padronizadas de sinfonia e sonata e, é claro, rigorosos métodos de instrução. É importante frisar que até o Iluminismo, as belas artes não eram particularmente superiores ou “iluminadas”. As primeiras óperas, por exemplo, serviam como entretenimento popular e os motetos eram reservados para reverenciar, e certamente não eram cantados em salões e salas de concerto. Antes da chegada desta nova maneira de pensar, uma ária de ópera ou um moteto religioso não esperariam gozar do que mais tarde filósofos estéticos chamaram de contemplação desinteressada, nem foram essas formas musicais livres do estudo filosófico separadas do contexto nos quais elas se desenvolveram.

Uma vez que as belas artes foram categorizadas, começou a busca por características definidoras. Constituindo-se como um projeto novo para filósofos, esse esforço conduziu a muitas subcategorias de análise estética, rótulos que examinaremos, como representacionismo, expressionismo e formalismo. Convencidos de que todas as artes comunicam algo em comum – algo *peculiar* – pensadores estéticos apostaram em novas posições filosóficas tão discretas e claramente distintas quanto as formas que eles estavam estudando. Tanto a dança separou-se da música como fronteiras foram desenhadas entre a escultura e a pintura, novas categorias de pensamento produziram campos rivais de pesquisa filosófica, cada qual com seus dramas, controvérsias e paixões. Os debates que se seguiram ainda têm uma presença particularmente forte sobre a academia contemporânea e são dignos de revisão.

Os problemas da representação

O problema de que o significado da arte está na sua habilidade para representar ou retratar o mundo natural é comum e remonta a centenas de anos. Poemas, por exemplo, são bons contadores de histórias de amor e a escultura um meio excelente para descrever coragem e valor. Mas como e quando a música é representacional? Como essa teoria funciona em uma forma de arte baseada no som? Há quem argumente que a música é representacional somente na medida em que haja letra e que essa letra precisa ser entendida e claramente comunicada. Mas, certamente, as palavras não são as únicas considerações musicais que um compositor ou ouvinte preste atenção. Por exemplo, o contexto polifônico de *Alleluia*. O devoto estaria atento apenas à palavra “aleluia”? O que acontece quando inovações composicionais

como aquelas de Guillaume Dufay enfatizam aspectos musicais como forma, textura, melodia e ritmo? Muito antes da música instrumental assegurar uma posição independente entre os compositores e o público, uma crise foi fabricada com relação à música vocal e sua habilidade de “representar” seu texto. Por séculos a igreja discutiu abolir a música vocal polifônica objetivando ocultar os significados de seus textos sagrados.

A crescente popularidade das formas sinfônicas foi um problema filosófico espinhoso. Como sons puros significam alguma coisa? De acordo com Peter Kivy, a música instrumental causou uma revolução artística; ela tornou-se a “*avant-garde* do Iluminismo” e subsequentemente demandou um completo repensar da arte mimética (Kivy, 1997, p. 6). O problema da música com a representação literal inspirou alguns filósofos como Kant, Schopenhauer e Schiller a considerarem que todas as artes, particularmente a música, falavam de um conhecimento peculiar, modo que representava o Sublime (Kant), a Vontade (Schopenhauer) ou valores morais (Schiller). Nos seus termos, eles argumentavam a necessidade de ir além da razão “pura”; esta reação contra o racionalismo descobre na arte (especialmente na música absoluta) um tipo de “divindade secular”.

O problema da representação continua a exacerbar os educadores musicais de hoje e seus defensores. Como justificarmos nossas bandas e orquestras quando não podemos definir o significado de tal atividade? A forma canção pode mostrar um lado mais fácil da questão. No mínimo, pode-se dizer que produções de teatro musical e concertos corais “representam” a substância das canções, e seus textos podem ter conteúdo a ser ensinado além de melodias e ritmos. Em contraste, como um regente de banda diz precisamente o que a composição *Festivo* de Neelhybel⁶ realmente significa? Como o conteúdo da “música absoluta” é comunicado? Para responder a essa questão, dois impulsos, algumas vezes contraditórios e algumas vezes sobrepostos, serão explorados a seguir. Concebido amplamente, um dos domínios filosóficos vê a arte como o reflexo da vida e de sentimentos do compositor. Outro vê a arte, particularmente a música instrumental, como uma atividade independente, um campo de pureza que se refere somente à sua própria beleza. Como a próxima seção examina o problema do “sentimento” e da “forma” que tornaram padrões de fruição a partir do século XIX, o leitor reconhecerá provavelmente alguma sobreposição contemporânea ou mesmo uma afinidade pessoal com certos pontos de vista.

⁶ Nelhybel, compositor Tcheco radicado nos Estados Unidos, compôs *Festivo* em 1968 e descreveu a peça como “uma abertura na qual os sopros e metais são constantemente confrontados como dois antagonistas em uma cena dramática”. Trata-se de um ‘clássico’ do repertório escolar norte-americano. (Fonte: <<http://windliterature.org/2013/02/16/festivo-by-vaclav-nelhybel/>>) [Nota dos tradutores].

O problema do sentimento

Atores, escritores e músicos famosos falarão sobre suas obras muito singularmente em termos de sentimentos e emoções. Músicos treinados compreendem que executar expressivamente significa tocar com grande sentimento ou produzir um impacto emocional sobre a audiência. Quando perguntados, a maioria dos professores de música dirão que um dos maiores valores da educação musical está na sua habilidade de ajudar aprendizes a se expressarem emocionalmente; eles podem mesmo relatar que os estudantes mais desafiadores se comportam melhor nas aulas de música, que a música tem um efeito emancipatório. Embora a conexão entre música e sentimento esteja presente em todas as culturas, foi só no período Romântico que essa perspectiva se instalou amplamente nos estudos e debates filosóficos.

A ideia de que as obras de arte nos falam por meio da “língua dos sentimentos” encontra sua voz mais articulada em Liev Tolstói (1828-1910).⁷ “Se por palavras o homem transmite seus pensamentos a outro, por meio da arte ele transmite seus sentimentos”, escreveu ele (TOLSTÓI, 1960: 44). O termo *expressionismo* “é baseado no fato de que um homem, recebendo por intermédio dos seus sentidos de audição ou visão a expressão dos sentimentos de outro homem, é capaz de experimentar a emoção que moveu o outro homem a expressá-la” (p. 44). Para o artista Romântico, entretanto, a rota estética nunca é direta. Se, por exemplo, um amigo dá uma risada e outro sorri, isso não é arte. O meio, claro, é a obra de arte – um *objeto* que comunica por meio das várias linguagens da pintura, ritmo, forma e assim por diante. Os critérios da arte expressionista não estão baseados em princípios abstratos e metafísicos como os de beleza e perfeição, mas no quanto o artista (para usar as palavras de Tolstói) “infecta” o receptor. Embora não usual, este termo infecção produz um grau de sentido. Nós não escutamos música lenta em uma sessão de ginástica e não tocamos música alta em um funeral. Nem precisamos de uma educação formal para usufruir dos efeitos de uma peça de música bem composta.

Essa teoria, apresentada de modo simplista, levanta muitas questões. Até onde se demanda do receptor ouvir música do modo que o produtor pretendeu que a música fosse ouvida? Não há qualquer garantia de que uma tonalidade menor provoque tristeza. E o que nos garante que a autoexpressão realmente é representação de muitos tipos de sentimentos ou da formulação de uma vida interior que se assemelha a sentimentos? Este foi o ponto indicado por Susanne Langer (1895- 1985) cinquenta anos mais tarde. As pessoas confundem sentimento com música porque eles são muito parecidos (LANGER, 1957). Música, de acordo com Langer, é *análoga* à vida interior dos sentimentos, mas não idêntica. Como pode a tristeza real ser a mesma da tristeza musical? Certamente, nós não gostamos de ficar tristes, mas

⁷ O compositor Richard Wagner era igualmente um defensor dessa visão. No entanto, é de opinião generalizada que os escritos filosóficos de Wagner não compartilham do rigor e da clareza retórica de Tolstói [Nota do autor].

podemos ser completamente apaixonados por filmes tristes, tonalidades menores e movimentos em *adagio*.

Para ser considerada seriamente, qualquer teoria da expressão precisa depender da comunicação indireta dos sentimentos. Enquanto a linguagem não é nada sem uma mensagem explícita, a arte nesse contexto procura a *exploração* expressiva de uma mensagem, uma sugestão sem um nome. Assim, o ideal Romântico é frequentemente considerado como ilógico. Embora ele procure a comunicação de uma ideia ou sentimento, ele não busca comunicar por meio da cabeça, preferindo assim o coração. O propósito do expressionismo na música é a transformação dos sentimentos do compositor para o ouvinte por intermédio de objetos artisticamente interpretados e não a precisão de sua correspondência ou a certeza de sua retransmissão. Ao invés de conceber o artista como alguém que libera uma emoção e cause um efeito idêntico no ouvinte ou receptor, ambas as partes estão envolvidas em alguma forma de reconstrução estética. Se um fotógrafo constrói um trabalho que é aberto e metafórico, isto é, uma imagem que permite múltiplos significados (significados que são inseparáveis dos sentimentos), então o receptor disfruta das opções das múltiplas respostas emocionais. Se um fotógrafo constrói algo fechado e literal, isto é, uma peça de fotojornalismo ou um simples instantâneo, o fotógrafo não está se comunicando por meio de uma linguagem artística e, portanto, não está produzindo arte. De acordo com essa interpretação, se há apenas uma resposta que se espera que o receptor tenha (emocional ou de outro tipo qualquer), a transformação ou exploração não pode ocorrer. O Expressionismo pode ser considerado educativo na medida em que debatemos e analisamos a mensagem “obscura” que nós desfrutamos.

O problema da forma

O século XIX testemunhou novos experimentos em harmonias cromáticas, âmbitos extremos de dinâmica, palhetas tonais alargadas, abordagens prologadas para cadências, *leitmotifs* wagnerianos e sugestões programáticas. Todas essas técnicas composicionais buscavam “representar” algo além das propriedades estruturais da música em si (os princípios da heteronomia). Imagine o que ocorria na mente de um ouvinte de uma obra programática, por exemplo, o poema sinfônico *As Hébridas* de Felix Mendelssohn, também conhecido como *A gruta de Fingal*. *Uma passagem obscura dos cellos parece anunciar um vento frio e úmido. Um crescendo súbito na seção de metais constrói uma antecipação e as madeiras florescem.... Imagina-se a névoa de despedida, que revela o abrigo de uma caverna solitária. A música apresenta um local de grande mistério e quem ou o que se esconde lá dentro? Homem ou animal? Uma estória está sendo contada sem palavra.... Está mesmo? E quanto tempo deveria durar a estória? Deveria o visual se manter após oito minutos de música? E o*

que ocorreria se isso não acontecesse? O que ocorreria se se mudasse a estória de *A Gruta de Fingal* para “O último verão das férias da família na Flórida?” Algo se perderia se aquilo se efetuassem?

De modo contrastante, os princípios da estética da autonomia mantêm que a música é sem poder para referir-se a algo, sejam sentimentos, ideias, humores, mitos ou famílias em férias. Mais que isso, a música é um campo de sons autonomamente puros e seus significados residem em suas propriedades formais apenas (formalismo). *As Hébridas* de Felix Mendelssohn é apreciada em função da estória que a obra conta ou porque a música é maravilhosamente estruturada? “O curso até então perseguido na estética musical”, começa Edward Hanslick em seu tratado seminal em estética formalista, *O belo musical* (1875), “quase sempre tem sido dificultado pela falsa suposição de que o objeto não era tanto investigar qual é o belo na música quanto descrever os sentimentos que a música desperta” (p. 7). Ao focalizar a música na forma, Hanslick procurou retificar os excessos dos pensadores Românticos como Wagner, Mendelssohn e Tolstói cuja “linguagem dos sentimentos” e sugestões programáticas pareceram ser demasiadas e filosoficamente fora de propósito. De acordo com Hanslick, a beleza objetiva nada mais além de si própria (1957, p. 9). Se a arte inspira paixão, que seja; a beleza sempre existirá independente do receptor.

É claro que a música e as artes servem para nos excitar ou comover, mas não com estórias e sentimentos, e sim com nosso “órgão de pura contemplação” – isto é, por meio de nossa mente e de nossa imaginação (HANSLICK, 1957: 11). Esta é uma postura desinteressada, - descorporificada, receptiva, singular e atenciosa – na qual um engajamento com música se assemelha a uma inspeção mental, ou o que os formalistas chamam “contemplação com inteligência”. Segundo essa teoria, a essência da música é som em movimento. “É por meio do jogo livre de suas funções, então, que uma obra [de arte] é revelada e justificada”, escreveu Igor Stravinsky (STRAVINSKY, 2003: 49). Se é somente por meio da forma que a música pode ser estudada e composta, então é somente por meio de sua contemplação como “sons puros” que ela pode ser apreciada. Uma obra como *As Hébridas* é bonita em razão da beleza de sua escrita maravilhosa e não por outro motivo. Nesse sentido, desfrutamos de um programa de música *a despeito* de suas alusões extramusicais; do mesmo modo, o famoso “acorde de Tristão” do Prelúdio de *Tristão e Isolda* de Wagner é bonito em razão de sua função harmônica e não pela paixão não alcançada que ele é chamado a expressar.

Essa teoria cria novos problemas para a compreensão da música vocal. Por conta da relação histórica entre a música vocal com o representacionismo e expressionismo, não é surpresa que Hanslink e seus seguidores favoreçam a música instrumental, a qual eles se referem como “pura”. De fato, há evidências de que Hanslick não pensava muito em música vocal, especialmente ópera (especialmente as óperas de Wagner!). Os formalistas declarariam que quando as palavras e música são unidas, é sempre a música que ganha: “Sempre que a música se apresenta em seu verdadeiro caráter ela deixa a linguagem

para trás” (HANSLICK, 1957: 30). Hanslick continua: “mesmo o mais deplorável poema quando se junta a uma linda música dificilmente pode diminuir o prazer derivado dessa última, considerando que a poesia mais requintada falha em compensar o embotamento na parte musical” (p.30). Para testar essa teoria, considere o seguinte trecho poético:

Yesterday
Love was such an easy game to play
Now a need to place to hide away
Oh, I believe in yesterday (Lennon & McCartney, 1965)

Você reconhece esses versos porque são um trecho brilhante de poesia ou porque eles estão vinculados a uma das mais reconhecíveis melodias já escritas? Quem discordaria que a beleza musical de *Yesterday* obscurece a banalidade (o que Hanslick chamaria de deplorável) de sua letra? Qualquer conjunto de palavras arranjadas a essa melodia soaria assim, tão bela?

Crítica

Com a finalidade de aprender mais acerca de um tópico de interesse, a filosofia requer distância, algum tipo de distância temporal da experiência. O perigo nesse exercício é que o filósofo (ou teórico estético) pode negligenciar o retorno à própria experiência que deu início à investigação.

Esta é a acusação que muitos críticos dirigem aos seguidores contemporâneos da filosofia estética. Quando a arte se torna um objeto de contemplação ou sujeita a extrínsecas estipulações específicas, “a continuidade da experiência estética com processos normais da vida” torna-se muito difícil de recuperar (DEWEY, 1938: 10). Pensar a música como uma obra musical, ou arte como uma obra de arte, ou dança como uma obra de dança, é deixar inexplorado um campo considerável de experiência *vivida*.

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA A MÚSICA NAS ESCOLAS⁸

O estudo filosófico da educação musical, como é entendido hoje em dia, é uma realização bastante recente. Seu crescimento se segue ao movimento da escola livre do século XIX e a adoção difundida da música no sistema público educacional americano. É importante sublinhar que essa disciplina em

⁸ Ressalta-se que o autor apresenta um histórico dos fundamentos da música nas escolas norte-americanas. Trata-se de um tipo de estudo ainda a ser sistematicamente realizado com relação à educação musical no Brasil. Entretanto, é possível identificar no relato de Allsup paralelos com a educação musical praticada no Brasil [Nota dos tradutores].

desenvolvimento cresceria quase que inteiramente partindo da necessidade de justificar a inclusão da música nas escolas públicas. Nessa época, a antiga noção de “belas-artes” e sua fascinação filosófica pelo sublime se deslocou para assuntos terrenos, de questões esotéricas que dizem respeito à intenção do compositor para assuntos práticos sobre salas de aula, professores, estudantes e o que ensinar.

Justificativas emergentes

Enquanto Wagner discutia com Hanslick sobre sentimentos e forma; e Nietzsche debatia com Wagner sobre o valor da música e da vida; e Conde Tolstói fingia ser um camponês (como parte de uma visão para arte e para a vida socialista); escolas na Nova Inglaterra estavam silenciosamente debatendo o papel da educação musical financiada com dinheiro público. Não deveria surpreender que muito pouco dessa escolarização musical inicial se preocupasse com teoria estética; ao invés, seus defensores apostavam em argumentos que fossem relacionados com a saúde do estudante e com o bem-estar social. Esses argumentos eram uma mistura de fundamentos familiares (alguns dos quais soam bizarros hoje em dia). Ao pressionar pela inclusão da música nas escolas municipais de Boston, Lowell Mason (1792 – 1872) propôs como justificativa a crença que a música nos ajuda a ler, falar bem e aprender línguas estrangeiras; música cultivava a devoção religiosa; cantar previne doenças, especialmente tuberculose; ela eleva a mente e a alma, e torna o indivíduo um cidadão virtuoso; música estimula o amor para com os pais, estendendo até a professores e animais irracionais (MASON, 1834).

É importante enfatizar que, enquanto os debates sobre filosofia estética estavam já no seu segundo século na Europa, muito pouco dessa conversa se direcionou à crescente discussão do porquê a música deve ser ensinada nas escolas públicas. O historiador da educação musical Michael Mark escreve que o “processo de crescimento” da filosofia da educação musical “não foi evolucionário, porque a filosofia permaneceu basicamente a mesma de Platão ao meio do século XX” (MARK, 1982: 20). De um modo geral, a filosofia da educação musical (de maneira oposta ao estudo filosófico da música) tem historicamente baseado seus argumentos no fundamento de que “o desenvolvimento musical do indivíduo influencia o comportamento de tal modo que se espera o desenvolvimento (em termos culturais, cívicos, religiosos ou outros) de um cidadão melhor” (MARK, 1982: 15).

Enquanto isso, os programas musicais das escolas foram encaminhando seus conjuntos de práticas instrumentais cada vez mais sofisticados, em geral sem ajuda alguma dos filósofos. Durante o início do século XX, grandes grupos como *Glee Club*, bandas e orquestras cresceram em um ritmo impressionante. Em 1929, estavam espalhados pelo país cerca de 20000 cursos de bandas e aproximadamente 30000 orquestras de escola (HANSEN, 2005: 65-66). Quem precisa de uma filosofia para o que faz uma banda? Ao fornecer o entretenimento em jogos de futebol americano, concursos nacionais (o primeiro em 1923)

e concertos ao ar livre em parques, as funções utilitárias das bandas foram estruturadas – como seus predecessores populistas, as escolas de canto dos séculos XVIII e XIX – em termos do seu alcance, de disciplina e orgulho local (HANSEN, 2005: 66).

Correndo o risco de dizer o óbvio, o ensino e a aprendizagem musical nesses grandes grupos eram e ainda são principalmente uma experiência por meio da *performance*. As escolhas curriculares se dirigem ao nível certo de desafios para um grupo em particular (e atenção com as vontades do público), e a avaliação se dá por meio de concertos bem tocados ou pontuação alta em concursos. Essa é uma descrição simplificada de um ambiente de aprendizado altamente complexo. Entretanto, a lógica educacional das bandas, orquestras e coros nunca necessitou de um fundamento para além da sua aparente praticidade. E é esse apelo utilitarista que explica a sobrevivência dessas formas dispendiosas de ensino em um século de orçamentos oscilantes.

De muitas maneiras, o século XX presenciou a invenção da educação musical; os efeitos desses primeiros esforços continuam direcionando como as crianças de hoje são ensinadas e como os professores são preparados. A seção seguinte vai olhar para o que aconteceu no fim da segunda metade do século XX quando uma quebra ocorreu em como nossa profissão passou a ser vista e o grau no qual uma grande ruptura social embasou novos projetos filosóficos. O pano de fundo para essa mudança foi o grande “projeto modernista”, iniciado na era do Iluminismo chegando ao seu apogeu no meio do século XX. O que veio depois é popularmente chamado de pós-modernismo, uma ruptura com o passado que viu emergir vozes negligenciadas anteriormente e uma inundação de novas perspectivas.

O pano de fundo modernista

As raízes do projeto modernista podem ser traçadas até a época do Iluminismo, quando a “humanidade” reivindicou o direito a uma ciência objetiva e uma ética universal. O período ao qual se refere como modernismo é o “alto” período estimulado pela Revolução Industrial, alcançando sua apoteose artística nos anos 1960 com avanços tais como o hiper-serialismo de Elliott Carter, a nova linguagem do *jazz* de Ornette Coleman, o movimento de dança moderno de Martha Graham e os projetos literários teatrais de Samuel Beckett. O princípio central do modernismo era progresso linear e invenção. Toda grande conquista seria um grande avanço no tempo, construindo com crescente complexidade, racionalidade e dificuldade em direção a uma maneira mais nova e melhor de se enxergar o mundo.

Os compositores modernistas eram estimulados pelo conflito; eles impacientemente desmantelaram as tradições que vieram antes deles, colocando seus mundos musicais em crise (e sempre competindo pela última palavra). Muitos como Arnold Schoenberg, Igor Stravinsky, Paul Hindemith, Aaron Copland e Milton Babbitt formaram cursos universitários e promoveram, por meio de suas

posições como autoridades, uma filosofia da educação musical autoproclamada como elitista. Diferentemente dos antigos defensores da educação musical que os precederam, esses compositores reagiram favoravelmente à filosofia estética. Ao desprezar completamente os fundamentos utilitários para a música, eles proclamaram (sem surpresas) que o compositor era o maior exemplo da era moderna, um elevado gênio, cuja inspiração “deve sempre permanecer escondida da compreensão humana” (HINDEMINTH, 1942: 11). Eles eram compositores, escritores, professores e direcionadores do gosto, como no livro *What to listen for in Music* de Copland. Muitos duvidavam profundamente, como Stravinsky, na habilidade do intérprete de “traduzir” sua genialidade (COPLAND, 1939; STRAVINSKY, 1942). E cada um deles reclamava amargamente da pobre qualidade da educação musical americana, o que nominalmente acabava por desqualificar o público de qualquer direito a opinar se suas músicas eram agradáveis ou boas (SCHOENBERG, 1950). Claro, a música em si não poderia ser a culpada. Nessas condições intelectualmente empobrecidas, o melhor que o compositor poderia fazer, escreveu Babbitt em um ensaio intitulado “*Who Cares if you Listen?*”, é remover a si mesmo da vida pública e mergulhar ainda mais na segurança enclausurada do sistema de carreira universitária.

Se o tema predominante do modernismo era progresso, então sua principal forma de divulgação era o manifesto - declarações autoconscientes de uma ideologia particular com o principal objetivo de convencer mais do que questionar. Durante os anos 1960 e 1970, a educação musical testemunhou uma disseminação de manifestos. Declarações, proclamações, relatórios e estudos foram lançados pelo *Tanglewood Symposium, the Manhattanville Music Curriculum Project, the Yale Seminar, and the Contemporary Music Project*, todos tentando tratar dos problemas de um público que era insuficientemente educado em música.

Contudo, rachaduras no verniz modernista já estavam à mostra, e muitos dos manifestos dos anos 1960 e 1970 eram críticos de um modo novo aos fundamentos da “alta arte” que os professores universitários estavam defendendo e especialmente críticos da desgastada justificativa utilitarista que já servia aos grandes grupos musicais por tanto tempo. Revendo esses documentos, pode-se ter uma clara percepção de um profundo desejo por novas vozes e novas experiências. Mas antes que teorias pós-modernas entrassem em cena, a educação musical aderiu a um antigo fundamento filosófico: estética.

Bennett Reimer

Em 1970, o muito influente *A Philosophy of Music Education* de Bennett Reimer estabeleceria a filosofia estética como o principal fundamento para a educação musical na América do Norte por muitas décadas. O sucesso da filosofia estética de Reimer se deu por uma singular confluência de pesquisas acadêmicas históricas e filosóficas, necessidade profissional e circunstâncias favoráveis. Ao chamar sua filosofia de um “um contínuo refinamento” ao invés de uma nova voz ou nova teoria, Reimer citava

como influências as produções filosóficas de Dewey, Langer e Leonard B. Meyer; defensores da educação musical como Charles Leonard e Robert W. House; análises históricas da filosofia estética dos séculos XVIII e XIX; e o convite à ação divulgados pelos simpósios de *Tanglewood* e *Yale*, MENC⁹ e outros (REIMER, 2003: 8). A palavra estética seria aplicada “no sentido mais amplo do termo, englobando todo o discurso filosófico do passado e do presente, alcançando assuntos relacionados com estética e filosofia da arte” (p. 7).

Reimer inicia com o pressuposto que a “música e as artes são maneiras básicas em que humanos conhecem a si mesmos e seus mundos; *elas são modos básicos de cognição* [itálico adicionado pelo autor] (REIMER, 2003: 5). Enquanto há muitas maneiras de pensar e ser inteligente, as atividades e disciplinas associadas ao “pensamento conceitual” e seus respectivos sistemas simbólicos – (por exemplo) as linguagens da matemática, ciência, inglês, francês – são considerados pelo público como mais importantes do que os modos de pensamento dos domínios “não conceituais” da arte, os domínios da música, dança, teatro e pintura, cujos sistemas simbólicos operam bem diferentemente dos que os primeiros. Para Reimer, essa é uma preocupação principal. Se nós pudermos discernir as vantagens e as desvantagens do pensamento conceitual e do pensamento não conceitual, então a profissão da educação musical pode empreender uma defesa articulada pela música nas escolas.

Conceitos exigem três características essenciais que os diferem da arte na sua intenção. Primeiro, um conceito deve existir como um fenômeno com uma série de qualidades comuns ou características identificáveis. Segundo, um fenômeno particular deve ser ligado a um signo ou indicador correspondente. Por fim, deve existir uma relação estável e regular entre o fenômeno e seu indicador convencionalizado (REIMER, 1989: 81). Uma maçã, por exemplo, não é um conceito. “No entanto, se você notar algo sobre [a maçã] que ela tem em comum com outras coisas (frutas, redondas, comestível, etc.)” e aplicar esse conhecimento em novas combinações, você está aprendendo conceitualmente (p. 81). Conceitos nos ajudam a separar e classificar os eventos do dia-a-dia; eles são estruturas do pensamento que produzem o que Reimer chama de “conhecimento sobre” (p. 83).

Música, no entanto, produz “conhecimento de” ao invés de “conhecimento sobre”. Porque nossa relação cognitiva com música é dinâmica, e porque toda experiência musical nunca é a mesma duas vezes, e porque a compreensão e os valores sobre música variam imensamente de pessoa a pessoa, a função cognitiva da música é necessariamente não conceitual. De acordo com essa perspectiva, as artes buscam clarificar a vida interior do sujeito, o mundo dos afetos e a vida dos sentimentos. Enquanto ambas formas de conhecimento conceituais e não conceituais envolvem sistemas simbólicos, o processo de conceptualização é basicamente informacional, “pois a natureza de uma forma expressiva [música ou o

⁹ Music Education National Conference, associação norte-americana de educação musical, foi rebatizada em 2011, passando a denominar-se National Association for Music Education. [Nota dos tradutores]

ato musical] ocorre de tal modo que um único significado aceito por todos não é nem possível nem desejável” (REIMER, 1989: 57). Isso prepara o palco para tanto uma resposta aos escritores de estética do passado quanto uma nova justificativa para música nas escolas que vai muito além do utilitarismo cotidiano.

Uma educação em sentimento

De acordo com Reimer, a força da música reside na sua habilidade de se envolver nas qualidades dinâmicas da experiência, particularmente na experiência do sentimento e da sensibilidade. Música não deveria ser considerada uma linguagem, pois como um fenômeno, seu significado não pode nem ser acordado nem pode uma emoção ou sentimento particular ser atribuído a uma determinada peça. Tampouco a música é uma linguagem falha, apesar de sua natureza não conceitual. “O fato é que, as artes não são nem um pouco vagas ou indefinidas. Elas são primorosamente precisas em fazer o que elas fazem, que é capturar e demonstrar a dinâmica dos sentimentos em detalhes meticulosos, específicos e exatos” (REIMER, 1989: 43). Esse posicionamento é uma réplica sutil às três principais preocupações da estética do século XVIII e XIX: os problemas da forma, da representação e dos sentimentos. Lembremos que os formalistas negaram qualquer conexão entre um objeto de arte e as emoções de uma pessoa. Na filosofia de Reimer, o estudo da forma e das informações específicas que ela revela nos ensina não apenas mais sobre a obra de arte em si, mas mais sobre *nós mesmos*, mais sobre a qualidade dinâmica da nossa “vida sentida”.

Reimer usa uma metáfora do oceano para descrever como a música assemelha-se ao mundo interno dos sentimentos. O vasto reino da subjetividade humana é como o mar, um grande buraco de correntes sempre em mutação e sentimentos sempre variáveis. Nossos “próprios sentimentos – subjetividades experimentadas – não são possíveis de serem nomeados”, e o melhor que podemos fazer é atribuir uma emoção simples à complexidade do que estamos sentindo (REIMER, 1989: 47). Amor, por exemplo, é uma emoção tão cheia de sentimentos compostos que ela age como um posto de sinalização apenas, um farol sinalizando um lugar genérico sobre as águas oceânicas da experiência, “lembrando-nos que por baixo há uma vasta possibilidade de modos de se sentir” (REIMER, 1989). Reimer escreve, “a diferença entre uma emoção e um sentimento é real – é a diferença entre palavras [amor = palavra = conceito] e experiências [o sentimento do amor = experiência = o não conceitual], um sendo apenas um símbolo (ou signo) de certas possibilidades do outro” (REIMER, 1989). As “artes são os meios pelos quais os humanos podem ativamente explorar e experimentar a riqueza não consolidada das possibilidades da subjetividade humana” (REIMER, 1989: 59). Porque música e sentimento são análogos em qualidade e propósito, a espécie humana sempre usou um para entender o outro. Assim, uma educação em música

pode ser compreendida como uma educação em sentimento, “uma forma única de estender (refinar, melhorar, aprofundar, etc.) nossas vidas emocionais” (REIMER, 2003: 89).

Como a filosofia estética se realiza na sala de aula? O objetivo prático da filosofia de Reimer concebe a música como uma peça do multifacetado e interconectado empreendimento escolar. O estudo de música da pré-escola ao 12º grau¹⁰ seria “rebalanceado” de forma que a maioria dos recursos educacionais fossem para o desenvolvimento dos chamados *aficionados*, o que a comunidade de educadores musicais chamaria de não-músicos ou não-especialistas, com um pequeno número de atividades de elite que preparam os estudantes para uma vida como profissionais (REIMER, 2003: .255). De acordo com essa visão, os estudantes não precisam ser *performers* para compreender música. Filósofos mais adiante vão questionar essa posição, sugerindo que é apenas por intermédio de uma participação ativa – *mediante a performance* – que os estudantes podem compreender a natureza da música e como ela atua.

Pós-modernismo

Hoje em dia, é comum ouvir a expressão pós-moderno sendo usada para descrever quase toda novidade, desde um menu de restaurante chique até uma agência de correio recém reformada. Mas a confusão em volta do termo tem menos a ver com uma ingenuidade do grande público do que com sua ampla aplicação tanto dentro quanto fora da academia. Antes de explorar o que esse termo “guarda-chuva” indica, é melhor ter em mente que os “ismos” que representam ideias e pessoas são úteis apenas na medida em que eles ajudam a estruturar boas questões – “ismos” devem descrever mais do que classificar. Com esse aviso em mente, estudiosos têm descrito grande parte da atividade filosófica do final do século XX como uma resposta ao projeto modernista, resposta que rompe com o passado e que é, distintamente, pós-moderna.

O interesse pós-moderno compartilha uma profunda suspeita a respeito de verdades universais, atenção para a natureza do poder e sua distribuição desigual, e uma fascinação com identidade, cultura e alteridade. Nós somos seres múltiplos, sempre em evolução, criados em sistemas humanos sobrepostos, alguns de controle, recompensa, punição e prazer, mas cada um com seu próprio centro gravitacional. Todas as ideias, ações e direcionamentos culturais estão inscritos pelo lugar do sujeito em determinada arena. Juízos de bom e ruim ou alto e baixo são necessariamente duvidosos. O que é considerado alta arte ou boa música, por exemplo, não tem nada a ver com a qualidade “inerente” de uma obra artística, mas sim com *status*, expectativas culturais e acesso ao poder.

¹⁰ No sistema escolar norte-americano, o K-12, isto é, do jardim da infância ao 12º grau equivale no sistema escolar brasileiro ao período da pré-escola ao ensino médio [Nota dos tradutores].

Para o filósofo da educação musical pós-moderna Thomas Regelski, o valor de uma música deveria apenas ser determinado por sua “função de uso”, por quão bem ela cumpre o papel que uma cultura particular lhe atribuiu (REGELSKI, 1998). Isso significa que as regras que governam a qualidade na música popular não são as mesmas – não deveriam, nem poderiam ser as mesmas – que as que governam, por exemplo, a música clássica, o jazz, ou o *folk*. A complexidade harmônica na música erudita ocidental, por exemplo, é altamente valorizada, enquanto a complexidade rítmica (geralmente) não o é. Em contraste, a música popular ocidental favorece a complexidade rítmica e (geralmente) harmonias mais diretas. Qual a base lógica que usamos quando escolhemos ensinar um tipo de música ao invés de outro? Os valores históricos que formaram a música clássica ocidental? Como poderíamos justificar essa perceptível preferência? Regelski nos pediria para considerar como *todas* as escolhas curriculares estão imbrincadas em questão de poder, acesso e história.

Na perspectiva pós-moderna, nenhuma ação humana é politicamente neutra ou culturalmente inocente. Nela, a arte é melhor entendida como “artefato”, a filosofia como “discurso” e a análise como “arqueologia”. Também, é possível ouvir um pensador pós-moderno descrevendo uma execução de uma peça musical como uma “interpretação de um texto”. Na perspectiva pós-moderna, música não é uma coisa ou um objeto artístico em que se encontram significados autônomos, mas uma forma subjetiva de discurso cultural cujo valor é determinado por seus patrocinadores. Essa noção seria uma afronta terrível para compositores do século XX como Stravinsky ou Babbitt, entre outros: a interpretação era um mal para eles (o que talvez seja uma das razões porque tantos compositores modernistas se apaixonaram por sintetizadores analógicos e fitas magnéticas).

Ainda assim, é razoável se perguntar: o que se considera válido quando um autor não mais controla sua obra e todas as contribuições interpretativas são legítimas? Responder a essa questão continuará a ser o grande projeto pós-moderno, o qual vai além da elaboração desse capítulo. Não obstante, o problema desse relativismo é frequentemente resolvido com o autor revelando seus valores e com o leitor fazendo o mesmo. Se o manifesto era o guia da modernidade, então a narrativa pessoal pode ser o que um pós-modernista é capaz de fazer de melhor. Os filósofos após a modernidade, como Maxine Greene em particular, muitas vezes usam um pequeno texto em forma de ensaio para enfrentar as grandes questões sociais, integrando a essência de suas experiências vividas com as questões que eles estão se perguntando. Essa revelação de si costuma incluir suas perspectivas de gênero, etnia, classe social, identidade sexual ou política.

É importante notar que os “ismos” que marcam certas perspectivas na história intelectual nunca se encerram assim que um novo período surge. Há muitas evidências de que vivemos em um período que é moderno bem como pós-moderno. Isso é especialmente evidente no campo da pesquisa em educação musical em que investigações de base tradicionalmente científica compartilham agora espaço

em publicações com pesquisas qualitativas a respeito de gênero, ética, multiculturalismo e assim por diante. O livro *Music Matters: A New Philosophy of Music Education (1995)* de David Elliott é um bom exemplo disso. Esse influente texto é modernista em seu alcance, se perguntando grandes questões sobre o próprio significado da música e para que a música faz bem, mas pós-moderno na intenção, utilizando práticas musicais culturalmente específicas como sua unidade filosófica de análise.

Depois da estética: práxis e performance

Ao fim do século XX, as portas da pesquisa em filosofia da música e da educação musical foram abertas, alterando o terreno educacional de maneira profunda. Parte dessa nova produção era uma resposta incisiva à posição dominante que a filosofia estética desfrutou por décadas; mas uma grande parcela dessas pesquisas foi resultado do que se poderia chamar de um período de incubação profissional, a partir do qual pesquisadores reivindicaram novos territórios teóricos e fizeram do campo da filosofia da educação musical um lugar empolgante para se fazer pesquisa (MCCARTHY; GOBLE, 2005).

Em 1990, Estelle Jorgensen fundou o *SRIG – Special Research Interest Group* (Grupo de Pesquisa de Interesse Específico) em filosofia da educação musical que foi oficialmente reconhecido pela *MENC - Music Educators National Conference* (Conferência Nacional de Educadores Musicais). Já em 1993, Jorgensen lançou a revista acadêmica *Philosophy of Music Education Review*. Esse mesmo ano presenciou a fundação do *MayDay Group*, uma organização filosófica independente fundada por J. Terry Gates e Thomas Regelski para a disseminação da pesquisa em educação musical e teoria crítica. Enquanto isso, alguns livros importantes capturaram a efervescência dessa época: *Music Matters* de Elliott (1995); *In Search of Music Education* de Jorgensen (1997); e *Musicking: The Meaning of Performing and Listening* de Christopher Small (1998).

Algumas dessas vozes se associaram ao termo “práxis” o qual passou a representar uma resposta baseada-em-ação à percepção comum de que a educação musical estética da metade do século se parecia demasiadamente com a passividade e o elitismo das altas-artes da teoria estética clássica (ALPERSON, 1991; SPARSHOTT, 1987). Práxis, da palavra grega que designa prática, significa a interseção de um fazer intencional e um pensar intencional. Um sujeito não pensa em música de maneira apenas abstrata, afirma Elliott; tampouco se foca exclusivamente nas propriedades estruturais da música independente de sua função social e cultural. Ao invés disso, nós entendemos, desfrutamos e participamos de uma música pelo que ela revela sobre a teia muito particular de relações que constituem a nossa experiência vivida. “Os principais significados de música não são nem um pouco individuais, mas sociais” escreve Christopher Small (1998: 8). Para Small, não existe algo como a música, em si mesma; ao invés disso, ela existe como uma ação, melhor entendida como verbo, não como um substantivo. O ato de “musicar

(*musicking*) estabelece-se na situação em que acontece um conjunto de relações, e é nessas relações que o significado da ação reside” (1998: 13). A música pode ser universal, mas ela se manifesta por meio de práticas culturalmente especificadas e aprendidas.

Essa ideia vira de cabeça para baixo a filosofia estética do século XIX. O praxialismo abre pouco espaço para o metafórico mundo dos sentimentos ou a inefável compreensão dos mistérios da humanidade. Música não é não conceitual, mas, citando Elliott, música é a “corporificação” de práticas replicáveis, compreensíveis e ensináveis (ELLIOTT, 1995: 58). O ensino, para ser praxial, se preocuparia com dois processos relacionados. Primeiro, o desenvolvimento do saber fazer ou destreza e ofício de uma determinada tradição; e, segundo, o desenvolvimento da *musicianship*¹¹: pensamento musical que corresponde às demandas de uma determinada tradição com o saber fazer para executar a referida tradição. “Desenvolver *musicianship* é essencialmente uma questão de indução; os estudantes devem entrar e se tornar parte de uma prática musical (ou cultura musical) que eles pretendem aprender. Isso é assim por que *musicianship* é dependente do contexto” (ELLIOTT, 1995: 67). Nessa perspectiva, não pode haver algo como um curso ou uma disciplina chamada “música geral”. Qualquer forma de educação geral em música deve sempre ser uma educação musical *especializada*.

Elliott define *musicianship* habilmente: compreensão musical é *musicianship* e *musicianship* é compreensão musical. Nessa perspectiva, é útil contrastar *compreensão de algo* com *conhecimento sobre algo*. A compreensão requer, primeiramente, a “prática” da informação ou do conhecimento. *Musicianship*, portanto, é necessariamente procedimental; é experimentada, algo feito mais do que algo pensado. Isso não significa, obviamente, que como músicos nós não pensamos a respeito do que fazemos ou que nós não discutimos e analisamos aspectos isolados da informação musical. Mas para esses processos analíticos fazerem algum sentido, eles devem ser aplicados em um cenário musical – na performance ou na produção da música. Em relação a questões de currículo e ao papel que o praxialismo teria em moldar a educação musical nas escolas, a filosofia de Elliott recomenda que todas as aulas de música se tornem aulas práticas e de performance musical.

Novas vozes e novas questões

A filosofia pode ser um processo irritante para pessoas que querem respostas completas. Elliott oferece uma solução parcial para o problema da estética: de que conhecemos música melhor por meio do trabalho real de produzir música e que as escolas deveriam, portanto, tornarem-se laboratórios para o estudo e execução da música. Mas a ênfase praxial nas habilidades e conhecimentos técnicos, seu termo

¹¹ *Musicianship* é um termo cuja tradução para o português encontra dificuldade. Por isso, os tradutores optaram por manter o termo na língua original. [Nota dos tradutores]

guarda-chuva para compreensão procedimental, deixa relativamente inexplorada a questão do porquê as escolas deveriam se importar com música. Também são importantes as questões éticas relativas à *qual* música deveria ser incluída nas escolas públicas crescentemente diversas. Se a aprendizagem musical se assemelha a uma imersão cultural, então o professor de música em uma determinada sala de aula pode ser um “licenciado cultural” para ensinar somente o estilo musical com o qual cresceu. Estudantes em tal cenário vivenciariam somente a música que o professor conhece, gosta, e domina – e, com toda a probabilidade, esse hipotético professor de música teria sido provavelmente um aprendiz da música de concerto, e menos provavelmente do *jazz*, *folk* ou *rock*. A questão permanece: como abordamos o estudo multicultural da música? E sobre a música popular? Para Estelle Jorgensen, questões relativas à mudança na paisagem cultural, rápida transformação tecnológica, conflitos sociais, influência comercial na educação e a distribuição desigual de recursos demandam que o profissional da educação musical considere uma série de novas questões aparentemente sem resposta. Ela argumenta que chegamos a um momento no qual o nosso campo de ensino deve embarcar em uma nova busca por uma filosofia que possa atender a essas condições (JORGENSEN, 1997).

Importante para Jorgensen são as escolhas que um professor de música deve fazer (JORGENSEN, 2003). Esse professor transmite o que veio antes dele/dela, ou atua como um agente mediador, ajustando-se à mudança e agindo para transformar? Para aqueles que preferem se engajar em um ensino de música transformativo, um instrumento teórico útil para estruturar o próprio currículo é a prática do “pensamento dialético”. Lembrando que na Grécia Antiga o termo “dialética” referia-se ao vai e vem de uma conversa envolvente, quando um interlocutor poderia assumir um lado oposto apenas para ver aonde o argumento levaria. Da mesma forma, atualmente, a ideia de dialética é a simultaneidade de ideias opostas, uma visão de isto-com-aquilo, escreve Jorgensen, “na qual vários elementos e perspectivas estão em tensão uns com os outros, um ou outro vindo para o primeiro plano em um momento e local enquanto os atores se movem no cenário” (JORGENSEN, 2003, p. 56).

Na filosofia de Jorgensen, valores diferentes ou opostos não procuram resolução ou reconciliação para suas contradições inerentes; cada qual retém suas identidades sem comprometimento. Por exemplo, o conflito que cerca o debate entre estética e praxial. A posição dialética demanda do educador considerar o mérito de ambas perspectivas e como elas poderiam ser igualmente consideradas. “Coisas na dialética nem sempre se combinam de modo ordenado, simples e fácil” (JORGENSEN, 1997: 69). A tensão resultante é considerada como positiva; ela se refere tanto à frustração quanto ao prazer que os educadores musicais encontram quando recusam métodos e filosofias herdadas para os guiarem. A perspectiva dialética, entretanto, não é uma abordagem que mistura e/ou combina o que o professor escolhe. Ao invés disso, o educador nesse contexto precisa agir de acordo com sua consciência, determinando o que é bom para seus estudantes e o que ele pode proporcionar.

Lembro que este capítulo começou com a perspectiva da Grécia Antiga de que a filosofia é um modo de vida; ela é muito mais que o estudo de um texto, ou um curso na escola. Infelizmente, a tradição europeia que seguiu à filosofia antiga tendeu a drenar a experiência do estudo da filosofia (HADOT, 2002). Quando as ideias tomam o lugar da experiência, a história da filosofia se distancia dos processos da vida e se volta para os “ismos”, grandes livros e manifestos. O reengajamento atual com as dimensões vivas da música deve-se, em grande parte, a estudiosos como Wayne Bowman, Lori Dolloff, Elizabeth Gould, Estelle Jorgensen, Julia Koza, Roberta Lamb, e outros que trazem importantes contribuições para nossa profissão. O projeto feminista, como tal, procura expandir o que se considera significativo, legitimado e valioso em todas as esferas da vida. Graças ao trabalho de pensadoras, artistas e ativistas feministas, vemos o mundo hoje de modo diferente, mais variado que uma ou duas gerações atrás.

Maxine Greene é uma das primeiras escritoras feministas a escrever no campo da arte-educação. Ela se lembra que, como uma jovem filósofa, se sentiu tentada a abandonar a voz na qual ela gostaria de escrever em favor da autoritária voz padrão masculina. “Eu queria tanto ser aceita nas grandes estantes das bibliotecas, entre as autoridades intelectuais e nos sofisticados cafés. Minha resposta às críticas que recebi de início foi afastar-me de onde vim e de minha vida particular para lutar pela incorporação de valores que prometiam transcender gênero, classe e etnia” (GREENE, 1995: 114). Mas sendo mulher, esta não era uma opção. Na entrevista de Greene para o cargo de professora de filosofia no *Teachers College* da Universidade de Columbia, ela teve que esperar no *toilette* feminino porque não era permitido às mulheres entrarem nas salas da faculdade reservadas apenas aos homens. Subitamente, palavras como objetivo, norma, tradição, aceitação, autoridade e inteligência tornaram-se instáveis e problemáticas. Esta metáfora da sala de espera vai soar verdadeira para qualquer pessoa que já se sentiu excluída (ou desconfortável) de uma comunidade poderosa devido à própria etnia, gênero, orientação sexual, deficiência ou classe.

Greene, como muitas escritoras, está preocupada com questões de reciprocidade e descoberta de espaços nos quais novas maneiras de pensar e ser poderiam ser desveladas e exploradas. Há um valor qualitativo na experiência da arte que é ao mesmo tempo extraordinária e pessoal. “Penso que o que queremos tornar possível é viver momentos líricos, momentos que os seres humanos (livres para sentir, conhecer e imaginar) compreenderiam suas próprias vidas em relação a tudo que os circunda” (GREENE, 2001: 7). Encontros com as artes enredam-nos em relações, e nós ficamos propensos a especular sobre o mundo. Ao mesmo tempo, “a cultura técnica tende a focalizar explicações abstratas; pressão é feita sobre objetividade e neutralidade, formas impessoais de olhar o mundo” (GREENE, 2001: 30). Frequentemente, as escolas nos demandam “concordar com o mundo”, aceitar o “senso comum das coisas” (GREENE, 2001: 30). As artes são a maneira de compreender os espaços líricos [poéticos] do mundo para testar a própria liberdade e questionar o “senso comum”. Greene assume como

tarefa a natureza anestésica das escolas, a qual vê as crianças como recursos humanos, e uma preocupação política com a competitividade e padrões econômicos. As artes são contrapesos aos discursos racionalistas; elas são questionadoras, incompletas e “sem utilidade no sentido de que podem curar dor de dente” (GREENE, 2001: 158). A experiência da arte – executar, interpretar e responder à arte – “é um ato de confiança na liberdade dos seres humanos”, escreve Greene, fornecendo aos estudantes “a liberdade para interpretar, refletir e (agora e sempre) mudar nossas vidas”.

Crítica

Os anos 1990 viram o surgimento da filosofia de educação musical como uma disciplina diversa e desafiante. Hoje, mais pós-graduandos e graduandos são requisitados a cursar disciplinas de filosofia de educação musical. Infelizmente, enquanto o campo da filosofia tem participado da formação de professores, justificativas filosóficas articuladas para grandes conjuntos musicais que vão além da utilidade funcional da profissão estão distantes da comunidade de educação musical. Bandas, corais e orquestras continuam a confiar nas suas próprias “aparências”. Mesmo com a liderança de educadores como David Elliott e outros, pouca pesquisa filosófica emana de nossos regentes e músicos. Isto é especialmente problemático porque os grandes conjuntos musicais representam a vasta maioria de nossos recursos profissionais e são frequentemente os aspectos públicos mais visíveis da educação musical.

Conclusão

Iris Murdoch escreveu uma vez: “A filosofia tem um sentido de voltar ao início”. Pode-se dizer que a falha da filosofia é sua falta de progresso na qual não importa o quão duro tentemos, jamais conseguiremos encontrar respostas às questões que formulamos. Este capítulo contou *uma* estória da filosofia da educação musical, embora ele seja certamente não *a* história da filosofia da educação musical. Ele procurou envolver os leitores em questões mais do que em um passeio cronológico por diferentes perspectivas. Mas o que essa estória revela – essa estória da música, educação e história filosófica – é que as questões não terminam. E é reconfortante saber que as futuras gerações conduzirão essa tarefa e, voltando-se para seus próprios começos, elas escreverão suas próprias estórias da música, educação e filosofia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos Randall Allsup pela gentileza em autorizar esta tradução e sua publicação.

REFERÊNCIAS

- ALPERSON, Philip. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, v. 25, n. 3, p. 215-242, 1991.
- ARISTOPHANES. *The Clouds*. (Tradução anônima). In: *The Complete Greek Drama*. New York: Random House.
- BOYD, William; KING, Edmund. *The History of Western Education* (12a edição). Lanham: Barnes & Noble Inc, (1995 [1921]).
- COPLAND, Aaron. *What to listen for in music*. New York: McGraw-Hill Inc., 1939.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company, 1938.
- ELIOTT, David. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: Essays in education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- GREENE, Maxine. *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press, 2001.
- HADOT, Pierre. *What is ancient philosophy?* (Michael Chase, Trad.). Cambridge: Harvard University Press, 2002.
- HANSLICK, Edward. *The beautiful in music*. (Gustav Cohen, Trad.). New York: The Liberal Arts Press, 1957.
- HANSEN, Richard. *The American wind band: A cultural history*. Chicago: GIA Publications Inc., 2005.
- HINDEMITH, Paul. *Craft of musical composition*. (A. Mendel, Trad.) New York: Associated Music Publications, 1942.
- JORGENSEN, Estelle. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.
- JORGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- KIVY, Peter. *Philosophies of arts: an essay in differences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KRISTELLER, Paul. The modern system of the arts: A study in the history os aesthetics. In: *Journal of the History of Ideas*, n. 12, p. 496-527; n. 13, p.17-46, 1951.
- LANGER, Susanne. *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- MARK, Michael. The evolution of music education philosophy from utilitarian to aesthetic. In: *Journal of Research in Music Education*, v. 30, n. 1, p. 20, 1982.
- MASON, Lowell. *Manual for the Boston Academy of Music for instruction in the elements of vocal music on the system of Pestalozzi*. Boston: Boston Academy of Music, 1834.
- MCCARTHY, Marie; GOBLE, J. Scott. The praxial philosophy in historical perspective. In: ELLIOTT, David. (Org.) *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005.p. 19-50.
- NUSSBAUM, Martha. *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- PLATÃO. Apology. In *Trial and death of Socrates*, (G. M. A. Grube, Trad.). Indianapolis: Hackett Publishing Company. Data da primeira publicação desconhecida, 2000.
- REGELSKI, Thomas. The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy*

of *Music Education Review*, v. 6. n. 1, p. 22-59, 1998.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education* (2a Edição). Upper Saddle river: Prentice Hall, 1989.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education: Advancing the vision* (5a Edição). Upper Saddle river: Prentice Hall, 2003.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. New York: Philosophical Library Inc., 1950.

SHIH, Hu. The right to doubt in ancient Chinese thought. *Philosophy East and West: A Journal of Oriental and Comparative Thought*, v. XII, n. 4 , p. 295-298, 1963.

SMALL, Christopher. *Musicking: The meaning of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University, 1998.

SPARSHOTT, Francis. Aesthetics of music: Limits and grounds. In: ALPERSON, P. (Ed.) *What is music?* New York: Haven Press, 1987. p.33-98.

STRAVINSKY, Igor. *Poetics of Music*. (Arthur Knodel & Ingolf Dahl, Trad.) Cambridge: Harvard University Press, 2003.

STRAVINSKY, Igor. *Poetics of Music*. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

TOLSTÓI, Liev. *What is Art?* (Aylmer Maude, Trad.) Indianapolis: Bobbs-Merill Company, 1960.