

REFLETINDO SOBRE MÚSICA, TRABALHO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO

Marco Antonio Carvalho Santos

Entendidas como partes do esforço para forjar uma identidade nacional, a música e a educação musical do povo aparecem entre as preocupações dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas do século XX. A construção e defesa de uma cultura nacional mobilizaram compositores, intérpretes, musicólogos e educadores musicais em torno de movimentos que buscavam produzir, discutir, difundir a música brasileira e educar musicalmente, em especial as novas gerações. Villa-Lobos preconiza, em 1934, a “necessidade inadiável do levantamento do nível artístico de nosso povo”, defendendo o canto orfeônico como “um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica”⁹⁹ (Villa-Lobos, 1940).

Hoje, num cenário em que as questões de identidade e cultura nacional se colocam de forma bem diversa na agenda pós-moderna e a globalização caracteriza “um terceiro estágio multinacional do capitalismo” (Jameson, 2001, p. 43), a presença e as funções da música na educação exigem uma nova análise. Neste contexto, a formação musical de crianças e jovens foi assumida, em grande parte, pela indústria cultural, ganhando uma dimensão econômica que certamente não tinha na época de Villa-Lobos. Analisando a globalização, Jameson apontou o duplo movimento através do qual, na pós-modernidade, o cultural dissolve-se no econômico e o econômico no cultural. De um lado, “a produção de mercadorias é agora um fenômeno cultural, no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato” (Jameson, 2001, p. 22) e, de outro, os produtos da indústria de entretenimento passaram a ocupar um espaço cada vez maior na economia, assumindo o terceiro lugar na pauta de exportações dos Estados Unidos.

⁹⁹ Prefácio de um pequeno livro (pouco mais de 60 páginas) intitulado *Solfejos -- Originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico* – 1^o volume). A publicação indica: Copyright 1940 – by H. Villa-Lobos.

Assim, a cultura não pode ser considerada apenas como um novo filão explorado pelo capital, constituindo-se, para este, num campo fundamental na medida em que “dizer produção de cultura equivale a dizer produção de vida cotidiana — e sem isso um sistema econômico não consegue continuar a se implantar e se expandir” (idem, *ibidem*, p. 60).

As relações entre o campo da cultura e o da educação são mais evidentes, na medida em que a educação tem sido percebida tradicionalmente como um instrumento privilegiado de transmissão da cultura. Neste sentido, podemos lembrar que há quase 50 anos Anísio Teixeira publicou “Educação não é privilégio”, um marco nos debates nacionais acerca da necessidade de universalizar o acesso à educação no país. Quando se observa hoje o panorama educacional brasileiro em relação à música, pode-se constatar que, apesar da expansão do ensino fundamental a quase todos os brasileiros, a educação musical é ainda tratada como privilégio, um luxo para poucos. Esther Beyer considera que, na situação da música no cenário educacional brasileiro, chama a atenção o contraste entre “o grande potencial criativo e musical de nosso povo” e o fato de não se conseguir “ver esta musicalidade emergir no espaço [a escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais” (Beyer, 1999, p.10). Apesar da riqueza e complexidade da tradição musical brasileira — entendida não só como a produção musical, mas também como recepção, reflexão e todo o trabalho de educação na área —, o que se vê hoje na imensa maioria das escolas brasileiras é um conjunto de práticas musicais pobres e repetitivas. Se a educação musical já foi considerada pelo sistema educacional brasileiro como parte de suas responsabilidades¹⁰⁰, desde 1971, no entanto, a música deixou de integrar o currículo das escolas brasileiras como disciplina autônoma, passando a fazer parte da disciplina Educação Artística. Referindo-se a essa mudança curricular, Marisa Fonterrada afirmou, em 1998, que “em virtude desse fato, são hoje bem poucas as escolas brasileiras em que existe uma prática musical constante e efetiva” (Fonterrada, 1998, p. 58).

¹⁰⁰ Em 1946, como desdobramento do trabalho desenvolvido por Villa-Lobos à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional.

A situação da música não difere daquela em que se encontram as artes na educação. Segundo Faraco, “as artes têm ocupado tradicionalmente na escola um lugar bastante secundário” talvez por não serem entendidas na sua “efetiva e complexa realidade”, mas apenas como “ornamento ou como atividade lúdica” (Faraco, 2002, p. 124). Sem desconsiderar a importância destas funções, o que o autor critica é o caráter reduutivo desta visão, assinalando que a recente “redescoberta neoliberal das Artes como elemento curricular importante” também se dá numa perspectiva reducionista.

Diante da reestruturação do processo produtivo (com o abandono do fordismo nas empresas de tecnologia de ponta), tem-se definido a criatividade como uma das competências relevantes do perfil do novo trabalhador. Com isso, passou-se a valorizar as Artes tanto na escola como no trabalho, na medida em que, tradicionalmente, arte e criatividade são vistas como interligadas. (Faraco, 2002, p. 125)

A criatividade é entendida, neste contexto, como capacidade de resolver problemas, de tomar iniciativas e se tornar mais flexível para poder ocupar diferentes posições no processo produtivo. Instrumentalizada pelos interesses da produção, a arte é chamada a inserir-se no trabalho e na escola, mas não numa perspectiva de desenvolvimento integral das pessoas.

O quadro da educação musical brasileira parece ainda mais problemático na medida em que contrasta fortemente com a importância da nossa música, talvez uma das manifestações mais marcantes da cultura brasileira. O representante do Ministério da Cultura declarou no Fórum Carioca de Música, realizado em 2003, que, na ocasião, 80% da música gravada vendida no Brasil era produzida no país. A indústria fonográfica cresceu e se consolidou no Brasil e hoje a música é um negócio que movimenta somas expressivas, levando os empresários do setor a encarar a “educação” do ouvinte/consumidor como uma importante parte do seu trabalho. Se na década de 1930 Vargas declarava que “nunca no Brasil, a educação foi encarada de frente”, muita coisa mudou desde então, e a televisão foi um caminho adotado pela ditadura militar, segundo Ramos-de-Oliveira, para promover a “reeducação da sociedade brasileira”. Pensando em termos de educação musical,

não é difícil observar que a televisão ocupa hoje um papel muito mais relevante do que a escola na formação do gosto e dos hábitos de escuta dos jovens, tendo se tornado no que Ramos-de-Oliveira chamou de “a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros” (Ramos de Oliveira, 1997, p. 31).

Arte como trabalho e práxis

No século XX as artes se transformaram em um grande negócio, e a lógica da produção de mercadorias invadiu o campo da cultura, dando origem ao que Adorno e Horkheimer denominaram *indústria cultural*. O produto dessa nova indústria é, segundo estes autores, uma arte sem sonho destinada ao povo, uma arte com o propósito de manter o *status quo*, de neutralizar a possibilidade de construção de consciência crítica.

Ocupar o tempo livre — uma conquista que exigiu lutas históricas dos trabalhadores e que poderia se transformar num espaço de enriquecimento da experiência e desenvolvimento de sua sociabilidade —, transformando-o em tempo administrado tem sido uma estratégia empregada pela indústria cultural como forma de preencher o vazio existencial de pessoas cuja produtividade e capacidade criativa foram cerceadas. Referindo-se ao rádio, na primeira metade do século XX e até o advento da televisão, Hobsbawn afirma que “a mais profunda mudança que ele trouxe foi simultaneamente privatizar e estruturar a vida de acordo com um horário rigoroso, que daí em diante governou não apenas a esfera do trabalho, mas a do lazer”¹⁰¹ (Hobsbawn, 1995, p.195). As tentativas do capital no sentido de neutralizar qualquer oposição nunca são, no entanto, inteiramente bem-sucedidas, já que

¹⁰¹ A experiência brasileira com as telenovelas é bem ilustrativa desta administração pela indústria cultural dos horários livres das pessoas.

não podem eliminar a contradição entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada, enfrentando constantemente diferentes formas de resistência.

Apesar de transformados, sob o capitalismo, em fontes de alienação para a maioria das pessoas, trabalho e arte não podem deixar de ser encarados como expressões, por excelência, da criatividade humana. Marx argumentou que, embora seja possível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por uma série de outros aspectos, eles “começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida” (Marx, 1999, p. 29). Discutindo o trabalho, a partir da obra deste autor, Kosik o considera como “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (Kosik, 1976, p. 180). O trabalho não é, no entanto, apenas um processo no qual se opera a gênese do homem, mas um “modelo elementar da própria dialética”, na medida em que através dele ocorre “uma metamorfose na qual se cria o novo, é gênese do qualitativamente novo” (idem, ibidem, p. 183).

É no trabalho e pelo trabalho que o homem descobre a tridimensionalidade do tempo como dimensão do seu ser, tornando-se capaz de resistir à satisfação imediata do desejo, fazendo do presente uma função do futuro e se servindo do passado. Essa descoberta, que é uma construção, cria uma nova relação do homem com a natureza não mais de simples adaptação, mas de transformação.

O trabalho é ora transformação da natureza, ora realização dos desígnios humanos na natureza. O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem com a natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. (Kosik, 1976, p. 184)

Possibilitando a criação do mundo humano, o trabalho abre caminho para a reflexão sobre a dimensão criativa da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. O conceito de práxis, que se origina numa palavra grega, é tão central no pensamento de Marx que Gramsci utilizou a expressão filosofia da práxis como sinônimo de marxismo.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria. (Konder, 1992, pp. 115-6)

Se no trabalho se encontra, segundo Konder, o “caroço” da práxis, é preciso considerar que ela vai além do trabalho e que o ser humano não pode se realizar inteiramente apenas através dele. Para Marx, o reino da liberdade começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela finalidade externa. Konder aponta, além da redução da práxis ao trabalho, uma outra confusão que a reduz à prática. A identificação da práxis com a prática, que teria sido facilitada pelo fato da palavra práxis ser usada com esse sentido na língua alemã, levou a uma leitura equivocada da 11ª das Teses sobre Feuerbach¹⁰² “como um convite ao abandono da teoria, através de um mergulho pragmático na ação política revolucionária” (Konder, 1992, p. 124), quando o que a práxis exige é que o sujeito não se limite à interpretação.

Discutindo as relações entre arte e trabalho, Kosik destaca que a polarização do agir humano em trabalho (como esfera da necessidade) e arte (como esfera da liberdade) exige que se afirme que, apesar do trabalho não abandonar a esfera da necessidade, é ele que cria os pressupostos reais da liberdade humana. Não é possível, portanto, considerar as duas esferas como independentes ou reciprocamente indiferentes. Por outro lado, cabe distinguir o trabalho no sentido filosófico do trabalho em sentido econômico. “O trabalho como agir objetivo do homem, no qual se cria a realidade humano-social, é o trabalho no sentido filosófico. Ao contrário, o trabalho em sentido econômico é o criador da forma específica, histórica e social da riqueza” (Kosik, 1976, p. 191). Não cabe, portanto, reduzir o trabalho à sua dimensão econômica, mesmo considerando a importância dessa dimensão. Considerando o trabalho em geral como a atividade que cria a

¹⁰² “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx, 1999, p. 128).

realidade humano-social, pode-se considerar a arte como uma forma de trabalho humano¹⁰³, que como tal se articula dialeticamente com a totalidade social.

Sobre o fundamento da práxis, através da qual os homens modificam o mundo e a si mesmos, “a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto” (Kosik, 1976, p. 114), o que torna possível perceber a arte a partir dessa dupla perspectiva: como expressão da realidade e como criação de “uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra” (idem, ibidem, p. 115). Isso significa afirmar que a arte deve ser concebida como práxis, nos termos definidos por Konder, isto é, como afirmação do sujeito no mundo através da qual são transformados a realidade e o próprio sujeito, como atividade que exige reflexão, autoquestionamento e teoria. Esta afirmação do sujeito é sempre histórica, dialogando portanto com a sociedade e a época.

Antonio Candido mostra como no século XIX a relação entre a obra e o contexto social que a condiciona chegou a ser vista como chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão – e talvez só agora comece a ser posta nos devidos termos.

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tomando-se, portanto, interno. (Mello e Souza, 2000, p. 5)

A discussão sobre realismo ou não-realismo coloca, segundo Kosik, uma questão fundamental quando parece pressupor como evidente algo que exige exame atento: a concepção de realidade. Para ele, a poesia não é menos real do que a economia, sendo ambas realidades humanas. “A economia não gera poesia, nem direta nem

¹⁰³ Uma forma de trabalho que tem ou pode ter também uma dimensão econômica. Embora nem toda a produção artística seja transformada em produto comercial, parte dela o é.

indiretamente, nem mediata nem imediatamente: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da práxis humana” (Kosik, 1976, p. 109). Com isso posiciona-se contra uma concepção determinista que transforma a economia no “fator econômico”, fetichizando uma parte do ser social e reduzindo tudo o mais a “sublimação ou mascaramento da ‘economia’” (idem, ibidem, p. 111). Ao defender a concepção de que a verdade da consciência social está no ser social, é preciso esclarecer que as condições dadas, características de cada forma histórica específica, não são o ser, já que a realidade social inclui em si mesma a práxis humana criadora tanto da situação como das circunstâncias. Ao desconsiderar a práxis como parte da realidade, as condições se tornariam onipotentes e a passividade, uma fatalidade para a consciência.

A realidade social é uma criação do homem, este ser da natureza que, ao mesmo tempo, a ultrapassa e é capaz de comportar-se livremente. Para conhecer e compreender a verdade da realidade humana ele lança mão de recursos que cria.

O homem chega por meio de ciências especiais ao conhecimento de setores parciais da realidade humano-social e à comprovação da sua verdade. Para o conhecimento da realidade humana no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade, o homem dispõe de dois “meios”: a filosofia e a arte. (Kosik, 1976, pp. 116-7)

Com isso podemos retomar a discussão da posição que defende a tese do condicionamento social da obra de arte. Essa tese diz, em primeiro lugar, que a realidade é algo que está fora da obra e que, de fora, dá-lhe sentido e impulso. Em segundo, significa que a própria obra “é algo secundário, derivado, reflexo, que não possui uma verdade em si mesma, mas apenas fora de si” (idem, ibidem, p. 126). Reduzida a mero testemunho ou documento de sua época, a obra de arte perde o seu significado específico, já que todo e qualquer produto cultural humano desempenha este papel. A particularidade da obra de arte é que, mais que um testemunho da sua época que ela não deixa, aliás, de ser, ela “é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo” (idem, ibidem, p. 127). Neste sentido, ela pode transcender sua época e falar a diferentes povos e períodos históricos, vivendo do seu contínuo reavivar-se pela interação recíproca com a humanidade. O criador da obra de arte não pode prever, no

momento de sua composição, todas as variantes de significado e interpretações a que será submetida a sua produção. Por este ângulo, segundo Kosik, a obra é independente das intenções do autor, sendo incorporada pela dinâmica do processo histórico.

Na memória humana o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado mesmo é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma. [...] Em relação ao passado a história humana é uma ininterrupta totalização no curso da qual a práxis humana inclui em si mesma os momentos do passado e somente mediante tal integração os reaviva. Neste sentido, a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução (crítica e dialética) do passado. (Kosik, 1976, pp. 135-6)

Longe de simples reflexo do real, a arte é apresentada por Kosik como uma forma de conhecer a realidade humana. Mas não só de conhecer. Como prática social que se apóia na memória e na reflexão, que articula teoria e prática, que compreende o momento laborativo e o momento existencial, a arte é um instrumento de transformação da realidade, é práxis. Como práxis, a arte atua na

formação da subjetividade humana na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (Kosik, 1976, p. 204)

Mesmo considerando, como foi afirmado anteriormente, a situação contraditória da arte nas sociedades capitalistas, ela nunca se torna um terreno inteiramente passível de colonização pela ideologia do mercado, mesmo quando perde parte de seu potencial de emancipação. Na arte que se recusa a se tornar mero comércio sempre sobrevive uma centelha de liberdade e se mantém como um espaço onde se torna possível refletir de diversos modos sobre o próprio sentido da experiência humana. Um espaço no qual sentimentos, desejos, memórias e idéias podem ser compartilhados produzindo novas perspectivas de entender o mundo e a si mesmo. Quando, além de se pensar a arte como algo a ser apreciado, o fazer

artístico é encarado como uma forma de expressão que utiliza linguagens que deveriam ser postas à disposição de todos, abrem-se outras e mais amplas possibilidades emancipatórias. Aqui se considera que, assim como Gramsci afirmava que “todos os homens são ‘filósofos’”, cabe considerar que todos os homens e mulheres são, igualmente, artistas. Parafrazeando Gramsci, poderíamos dizer que se deve destruir o preconceito, muito difundido, de que a arte seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade artística própria de uma determinada categoria de profissionais especializados¹⁰⁴. A arte, como quase todas as práticas sociais, comporta níveis distintos de envolvimento e participação, embora concepções aristocráticas pareçam considerar que a participação ativa nas práticas artísticas deve ser reservada a uma elite de iluminados. Aos demais cabe apenas uma apreciação das obras que, tratada como simples diversão, não merece maiores cuidados¹⁰⁵. Esse tipo de perspectiva se expressa nas argumentações sobre o “desperdício” de tempo e dinheiro na educação artística dos que não têm “talento”, argumento que não costuma aparecer em relação a outros tipos de conhecimento. A privação do acesso à arte, como à filosofia, pode ser considerada uma maneira de limitar a possibilidade de compreensão do mundo humano, de limitar as possibilidades de construção de uma consciência crítica e unitária, de dificultar o desenvolvimento humano integral. Do mesmo modo que Mandeville escreveu no século XVIII sobre a inconveniência de proporcionar educação aos pobres¹⁰⁶, hoje, por ação ou

¹⁰⁴ “Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais sistemáticos” (Gramsci, 1978, p. 11).

¹⁰⁵ A apreciação da obra de arte deve ser encarada como um processo criativo através do qual o apreciador busca, relacionando-se com a obra e dialogando com ela, interpretá-la, significá-la. Não se trata, portanto, de uma contemplação passiva, mas de um processo ativo de aproximação, apropriação e construção de sentido.

¹⁰⁶ “Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos. [...] Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento” (Mandeville, apud E.Thompson, 1998, p. 15).

omissão, a maioria das escolas priva crianças e jovens do acesso a um importante instrumento de elaboração de uma consciência crítica e de transformação pessoal e social.

Educação musical como formação humana

O entendido e experimentado medianamente — semi-entendido e semi-experimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à Crítica da Razão Pura e acabou na astrologia. (Adorno, 1996)

A questão da formação cultural está presente em toda a obra de Adorno, não apenas nos seus escritos sobre educação, mas também na sua análise da cultura e da indústria cultural. Para ele, a possibilidade de construção da liberdade, da emancipação, se apóia numa verdadeira formação cultural que não se confunde com uma apropriação fragmentária de conhecimentos e informações. Adorno irá contrapor formação a semiformação e cultura a semicultura. Nas palavras semiformação e semicultura o prefixo não indica uma realização incompleta, parcial, mas, na verdade, uma oposição. A semicultura não só ajuda a manter o funcionamento da sociedade sem maiores conflitos como evita o surgimento de uma demanda pela verdadeira formação. Pucci argumenta que enquanto “no *não-saber* há uma predisposição para a busca do *saber* [...] no *semi-saber* a pessoa se julga *sabedora* e se fecha às possibilidades da *sabedoria*” (Pucci, 1998, p. 96). Em lugar da *diferenciação* (que para Adorno é o equivalente da formação cultural), a semiformação procura construir a *identificação*, criando a impressão de atender às aspirações de ascensão social de extensas camadas que passam a ver na educação uma forma de integrar-se às camadas superiores. Esta busca por formação é estimulada já que “um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade de semicultura [...]. Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a reproduz e reforça” (Adorno, 1996).

Para ele a formação cultural constituiu-se, historicamente, como um instrumento fundamental sem o qual “o burguês, dificilmente, teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário” (Adorno, 1996).

O conceito de formação se emancipou com a burguesia. [...] A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos

homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. (Adorno, 1996)

Essa promessa de liberdade não se realizou. Se esta formação, construída em meio às contradições sociais, tornou possível à burguesia desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas, ao assumir o poder e tornar-se a nova classe dominante monopolizou-a, negando aos trabalhadores não só o seu acesso, mas todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. O que se implantou no lugar foi uma caricatura: a semiformação. Enquanto “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma” (Adorno, 1996), o modelo da semiformação é a heteronomia, a alienação, o conformismo.

O processo cultural formador se caracteriza, para Adorno, por seu duplo caráter: autonomia e adaptação. A semiformação preocupa-se em eliminar exatamente o momento da autonomia, desenvolvendo unilateralmente o momento da adaptação, onde “predomina a dominação progressiva, a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza, autolimitação de suas potencialidades” (Pucci, 1998, p. 91). Daí o seu caráter essencialmente conformista, defensivo, alienado. Para as classes dominantes, a reflexão e a crítica devem ser evitadas a todo o custo, já que a dominação não pretende se ver questionada e autonomia e liberdade não devem ser postas como possibilidades para os dominados. Quando se observa a preocupação e ansiedade de alunos e professores no ensino médio em relação ao cumprimento de um programa — pautado em última instância pelos exames de vestibular —, na maioria das vezes, sem qualquer crítica ao critério de seleção dos “conteúdos” trabalhados nas aulas, a atualidade de Adorno fica clara. Trata-se de adaptar-se, de adequar-se ao estabelecido.

Não se pode permitir, na perspectiva do capital, aquilo que, segundo Adorno, constituía a subjetividade, nos quadros da própria teoria burguesa: a experiência e o

conceito¹⁰⁷. Enquanto a experiência proporciona a reflexão e a continuidade na consciência, fundamenta uma tradição no indivíduo, o engolfamento pela onda de informações fragmentadas da semiformação produz um estado que Adorno associa à paranóia e ao delírio de perseguição. O caráter fragmentário da semiformação provê apenas esquemas para tentar subjugar uma realidade que, na verdade, não conseguem alcançar. Contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido e substituem aquela intuição essencial que a semiformação veio a obstruir.

A noção de *identidade* supõe e se assenta no sentimento de continuidade da experiência vivida. O caráter descartável da informação fragmentada, a velocidade das mudanças nos hábitos, na moda, no mundo e a impossibilidade de se situar diante disso tudo conduz a atitudes fortemente defensivas, a tentativas de evitar a fragmentação da própria personalidade. Assim como a experiência é substituída pela informação fragmentada, o conceito deve sê-lo por clichês que também se apresentam de forma isolada e conformista.

Em lugar de estimular as pessoas a desenvolverem suas potencialidades e assim se tornarem capazes de intervir na transformação da sociedade, a semicultura proporciona um tipo de conhecimento vazio, um mero verniz que não possibilita ir além da superfície (Pucci, 1998, p. 97). Adorno destaca que as possibilidades de auto-engano são limitadas, de forma que, mesmo ao submeter-se, a consciência percebe a armadilha em que foi colhida. Por isso Adorno considera a semicultura como a esfera do puro ressentimento.

Benjamin foi responsável, segundo Ramos-de-Oliveira, pela inclusão no vocabulário moderno do pensamento crítico de dois pares de conceitos: *Erlebnis – Erfahrung* e *Andenken – Eingedenken*. Para Benjamin, vivência (*Erlebnis*) significa a fragmentação da

¹⁰⁷ “O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. Também lá se adere à forma ‘É isso’, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. No entanto, como a semiformação cultural se liga, apesar de tudo, a categorias tradicionais, a que ela já não satisfaz, a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação” (Adorno, 1996).

prática não refletida, enquanto a experiência (*Erfahrung*) implica a reflexão e a perspectiva histórica. Os dois termos significam, respectivamente, uma recepção passiva e uma atitude ativa, crítica ou, em outras palavras, “a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão e profundidade” (Ramos de Oliveira, 1998, p. 32). *Erlebnis*, “é a vivência do indivíduo privado, isolado, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (idem, ibidem). “*Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado em uma comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo” (Konder, 1999, p. 83). Enquanto o primeiro é a fantasia do ocioso, o segundo se caracteriza para Benjamin como um produto do trabalho.

O par seguinte distingue lembrança (*Andenken*) de rememoração (*Eingedenken*) como formas de relacionar o passado ao pensamento. Na primeira, algum estímulo traz de volta algumas imagens, enquanto, na segunda, há um mergulho no passado, o restabelecimento do contato com algo de que, na verdade, nunca se esquece. Relacionando os dois pares de conceitos, Ramos-de-Oliveira afirma que, para Benjamin, “se perdermos a *Erfahrung* perderemos também a *Eingedenken*”, isto é, a própria possibilidade de uma autocompreensão histórica. Com isso estaríamos renunciando ao papel de sujeitos e entregando-nos regressivamente à heteronomia.

A ação da indústria cultural busca neutralizar os riscos envolvidos na elaboração da subjetividade nas sociedades burguesas, propondo valores e modelos de comportamento e identificação baseados no individualismo e no consumismo. A transformação da arte em mercadoria, em simples divertimento, deve ser compreendida nessa perspectiva. Aqui cabe lembrar o conceito gramsciano de hegemonia como direção intelectual e moral, como o processo através do qual se (neste caso, a burguesia) busca construir um “consenso” em

torno de valores que norteiam um modo de vida em conformidade com as concepções de um grupo social.

Numa perspectiva de luta pela emancipação não é suficiente denunciar o uso alienado/alienante da música como simples mercadoria a ser consumida. É igualmente necessário defender as suas possibilidades como uma linguagem a ser posta a serviço da elaboração de relações intersubjetivas mais ricas e livres, como uma práxis libertadora. O abismo que separa criadores (os artistas) do comum dos mortais (que deve, por conseqüência, ser um mero apreciador/repetidor) pode ser comparado ao que se estabelece na política quando se cristaliza a separação entre dirigentes e dirigidos, os que mandam e os que obedecem. É preciso, no entanto, ter em conta que a situação do campo cultural é sempre mais complexa do que os esquemas apoiados em polarizações rígidas, e as práticas culturais revelam situações concretas de resistência e apropriações que vão além da simples submissão. Se o quadro da ação da indústria cultural apresentado por Adorno parece por vezes o de um sistema fechado e sem brechas¹⁰⁸, ele afirma que, apesar do seu poder, seria falso presumir que nada escapa ao controle da indústria cultural.

Quando se examina a incorporação pela indústria cultural da produção musical de origem popular, pode-se perceber que isto se dá de forma bastante complexa, envolvendo conflitos e negociações, como no caso do samba, que, se hoje é exibido como símbolo da cultura brasileira, enfrentou, nos seus primeiros anos, a perseguição policial por ser considerado algo pernicioso à sociedade. O que aconteceu com o samba tem semelhanças com o ocorrido nos Estados Unidos com o *jazz*, identificado inicialmente com os prostíbulos e

¹⁰⁸ Segundo Strinati, algumas abordagens do frankfurtiano parecem conceber o capitalismo como um sistema fechado, “uma sociedade que descobriu o segredo da estabilidade eterna” e que a indústria cultural teria criado “meios possíveis para efetivamente conter as ameaças representadas pelas forças radicais e alternativas” (Strinati, 1999, p. 83).

bares de segunda classe frequentados pelos negros. Em ambos os casos uma prática musical que nasceu e se desenvolveu nas camadas mais pobres da população sofreu forte discriminação antes de ser incorporada ao repertório da sociedade burguesa.

Recentemente, os fenômenos do *funk* e *hip-hop*, no Brasil, apresentam uma trajetória que se faz “por um lado, à margem e, por outro, nos interstícios da indústria cultural” (Herschmann, 2000, p. 18), percorrendo um caminho marcado pela estigmatização inicial seguida de uma incorporação, até certo ponto ainda tensa, pela indústria cultural. É que manifestações das camadas populares costumam ser vistas pelas classes dominantes como potencialmente perigosas, ainda mais quando expressam autonomamente sentimentos e opiniões, elaborando subjetividades, criando espaços próprios e novos padrões de sociabilidade.

A visão de arte como divertimento contribuiu decisivamente para a ausência da educação musical nas escolas. Diante da crise da educação pública e do desemprego estrutural, considera-se comumente que o “divertimento” pode esperar e a urgência é colocada na preparação dos alunos para as “exigências do mercado”, para a “empregabilidade”. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico aponta as deficiências e dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita e aos conhecimentos matemáticos. Os jornais discutem a crise da educação, mas não há espaço para a música nessas discussões. Diante disso, a indústria cultural assume o papel de principal agência educativa na área da música, secundada por alguns trabalhos desenvolvidos por ONGs. Assim, a educação musical vai sendo, na prática, assumida ora como divulgação dos produtos da indústria cultural (uma espécie de formação dos seus consumidores), ora como política compensatória pelas ONGs, e o Estado renuncia à sua função educativa, terceirizando-a parcialmente (através de ONGs), isto é, dedicando umas poucas verbas para que alguns alunos sejam atendidos.

A educação musical só poderá ser democratizada a partir de uma concepção de arte e de música, não como mercadoria, mas como experiência humana por excelência. A música, como todas as artes, pode ser uma expressão da liberdade e da capacidade criadora da humanidade, devendo, por isso, ser considerada um *direito* humano inalienável. Mais do que direito, cabe retomar aqui a idéia de música como *atividade desejável*¹⁰⁹. Trata-se de promover a música como experiência lúdica e criativa, como crítica e reflexão — e não apenas registro, ou mero reflexo da sociedade —, como prática humana que possibilita que sujeitos em interação se eduquem mutuamente numa perspectiva mais solidária. Considera-se aqui que a música é *práxis* que, articulando conhecimento e prática, transforma os seus sujeitos e a realidade humano-social. Por isso, assim como a construção de uma sociedade democrática implica, necessariamente, a construção de uma escola democrática, é preciso afirmar que a música é parte essencial de uma formação humana integral.

Encerramos este texto com um depoimento de Daniel Barenboim, maestro e pianista, num livro em que dialoga com Edward Saïd sobre música e sociedade:

O estudo da música é uma das melhores formas de conhecer a natureza humana. É por isso que me entristece tanto ver que, hoje em dia, a educação musical praticamente inexistente nas escolas. Educar significa preparar as crianças para a vida adulta; ensiná-las a se comportar e a escolher o tipo de gente que desejam ser. O resto é informação e se pode aprender de um jeito muito simples. Para tocar bem música, você precisa estabelecer um equilíbrio entre cabeça, coração e estômago. E, se um dos três não está presente ou está presente demais, você não

¹⁰⁹ Gentili expõe a distinção entre cidadania como *condição legal* (ligada à posse de direitos) e como *atividade desejável*. Na concepção de cidadania como atividade desejável, “a posse de direitos deve combinar-se com uma série de atributos que fazem dos indivíduos cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei lhes concede. Na perspectiva formalista, a cidadania se *concede*. Contrariamente, pensada como prática desejável, como aspiração radical de vida emancipatória, a cidadania se *constrói* socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade. A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (Gentili, 2000, p. 147).

pode usá-lo. Existe alguma coisa melhor que a música para mostrar a uma criança como é ser humano? (Barenboim e Said, 2003, pp. 40-1)

Referências

ADORNO, T. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, dez. 1996, ano XVII, nº. 56.

BARENBOIM, D. e SAID, E. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BEYER, E. “Fazer ou entender música?” In: BEYER, E. (org.), *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FARACO, C. A. “Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização”. In: KUENZER, A. (org.), *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTEERRADA, M. T. de O. “Formal/Informal: um dilema”. In: LIMA, S.A. de (org.), *Educadores musicais de São Paulo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1998.

GENTILI, P. “Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático”. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. (orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. *A ideologia alemã (I – Feuerbach)*. 11ª edição São Paulo: Hucitec, 1999.

MELLO E SOUZA, A.C. *Literatura e sociedade*. 8ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz/Publifolha, 2000.

PUCCI, B. “A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação”. *In: A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2ª edição, Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP: Editora da UFSCar, 1998.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. “Reflexões sobre a educação danificada” *In: ZUIN, A.A., PUCCI, B. RAMOS de-Oliveira, N. (orgs.), A educação danificada*. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP: UFSCar, 1997.

STRINATI, D. *Cultura Popular: uma introdução*. São Paulo: Hedra, 1999.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VILLA-LOBOS, H. *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. Vol. 1. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, s/d.