

UMA REFLEXÃO
SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL
NA E PARA FORMAÇÃO HUMANA

Manuela Chagas Manhaes (UENF/UNESA)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

Em todas as épocas, a realidade social e sua articulação são realizadas através do ato de linguagem, tendo diversas interpretações. Isso significa dizer que o indivíduo que vive no mundo de instituições sociais, educacionais, religiosas, culturais e políticas participa de um macrocosmo de valores e significações, em que a linguagem é a mola mestra, o elo de todas as ações e reações. A linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossa vida por meio de expressão e comunicação. Ela favorecerá para uma espécie de junção entre a experiência vivida e a formulação de uma linguagem artístico-musical com características histórico-sociais. Assim, ao refletirmos sobre a formação humana, torna-se de suma importância entender como a arte é uma maneira de expressão, de oxigenação social, que se consolida no dia a dia dos indivíduos sobre diversos aspectos, fomentando sua uma espécie de contextualização e reconstrução de valores, ações, concepções sociais, políticas, ideológicas e estéticas diante da dinâmica social e suas alterações. Ou seja, as sociedades sofrem metamorfoses sociopolítico-culturais que as revitalizam e as fazem inserir-se em novos horizontes, em novas marcas culturais; para as entendermos, é de suma importância considerar o caráter relativo em que se constroem as relações sociais e a própria formação humana e suas maneiras de interlocução da linguagem artística musical.

Palavras-chave: Linguagem musical. Linguagem artística. Interpretação.

1. Considerações iniciais

O nosso artigo pretende colocar algumas questões referentes à linguagem musical e a formação humana, entendendo esse processo como o resultado oriundo da articulação entre os mais variados atos de lin-

guagem. Inserido num mundo que abriga um conjunto de instituições, essas mesmas instituições são responsáveis pela constante elaboração, reelaboração e transmissão de valores. Isso significa dizer que o indivíduo que vive num mundo composto por instituições educacionais, religiosas, culturais e políticas participa de um macrocosmo de valores e significações, em que a linguagem é, por assim dizer, o elo entre todas essas ações. Não é diferente no caso da linguagem musical, ela também é resultado dessa espécie de junção entre a experiência vivida e a formulação de uma linguagem artístico-musical fundada a partir de certas características histórico-sociais. Assim, ao refletirmos sobre a formação humana, torna-se de suma importância entender como a arte e, no nosso caso, mais especificamente a música está envolvida no contexto dessa formação.

Inicialmente gostaríamos de fazer algumas advertências, no intuito de colocar devidamente o nosso problema. Não tratamos da música em sentido técnico ou teórico embora, de certa forma, tangenciamos muitos problemas que o especialista em música se depara com frequência. Nas palavras de Gerd Borheim,

De fato, como dizer a música? Ou como dizer aquilo que a música diz? Porque, sem dúvida, a música é uma linguagem. Não no sentido, porém, de que o compositor a escreve numa partitura, com o auxílio de certos sinais. Obviamente, esses sinais nada têm a ver com a linguagem musical, a música não está na partitura; música sempre houve, e a partitura surgiu bem mais tarde. (BORHEIM, 2001, p. 136)

Desse modo, podemos dizer que a maneira como é compreendida essa sonoridade não pode ser reduzida à linguagem puramente conceitual. Somos formados musicalmente, formados numa sonoridade, o que significa que possuímos uma gramatologia de sons que nos permite compreender, formular e reelaborar os sons a partir de certos valores estéticos que se remetem a certos contextos culturais.

É nesse sentido que nos sentimos autorizados a pensar sobre esse tema, afinal, não nos parece justo não participar de uma discussão que se refere a um patrimônio cultural, fundamental para o humano, por razões estritamente técnicas. O próprio Adorno observa uma interdependência entre música e filosofia, orientando-se por questões comuns, ou seja, pensar as questões essenciais par o humano está intrinsecamente ligado às questões que a linguagem musical suscita, em seu ensaio de 1953 *Sobre a Relação Contemporânea entre Filosofia e Música* ele insiste na crítica a um certo abstracionismo reducionista que encerra a questão sobre a música sem levar em conta a mediação histórico-cultural. O fato é que

em muitos momentos as reflexões sobre a música nos coloca em xeque constantemente, pois, por um lado, nos limitamos a fala da autoridade teórico-técnica de quem analisa uma peça musical, com toda a sua objetividade e para um certo tipo de público; e por outro, somos reféns de um certo subjetivismo, recorrendo com frequência ao reconhecimento de um certo estado de ânimo.

É Gerd Borheim, mais uma vez, que nos diz, com efeito, que

... num sentido lato, o homem é consubstancialmente culto porque é necessariamente mundano, ou seja, formado pelo mundo no qual vive; mesmo sem ter recebido uma iniciação especificamente musical, todo homem tem 'educação' musical já que recebe a música dentro de certos padrões culturalmente estabelecidos no evolver da História e aos quais não se poderia furtar. (BORHEIM, 2001, p. 138-139)

Se pensarmos na música como um princípio formativo podemos notar o seu valor como uma aliada importante para um projeto de educação que valoriza a criação, a imaginação buscando repensar o atual processo de formação que, em muitos casos, prescinde de aspectos estéticos, em favor de um árido cognitivismo. Não queremos com isso pensar a formação em sentido puramente estético, sabemos da importância dos conceitos e da necessidade de, em muitas situações, usarmos a abstração para uma melhor formulação de proposições que nos orientam para a explicitação de um texto por exemplo. A defesa do império dos sentidos reivindicado por muitos com justiça buscam a cidadania para a devida compreensão de situações eminentemente estéticas que veem substituírem a presença em favor da pura significação, é contra essas rupturas e suas orientações formativas que procuramos endereçar nossa proposta. Desse modo, acreditamos que vale a pena um recuo para, ainda que brevemente, posicionar a nossa crítica observando, ao menos de forma *standard* o que podemos denominar de dicotomia entre sujeito e mundo, inaugurando uma fissura que, ao nosso ver, em muito prejudicou e ainda prejudica o estabelecimento de uma formação integral do indivíduo.

2. A insistência da formação cognitivista

Embora possamos encontrar uma tal formulação cognitivista em vários momentos da formação humana, gostaríamos de deter a certos momentos, ao nosso ver, singulares. No entanto, no quadro conceitual da modernidade, em razão dos objetivos de nossa reflexão, torna-se essencial a referência à René Descartes, cujo pensamento é definitivo para a

compreensão desse tipo de formação que atribui um papel totalmente subalterno à sensibilidade, dissociando-se radicalmente da razão.

O ponto de partida será, portanto, as *Meditações Metafísicas* e, muito particularmente, a Segunda Meditação, que, com a introdução do *cogito*, inaugura o distanciamento teórico entre sujeito e objeto que impregnará as mais variadas tendências do pensamento moderno – e, entre elas, as duas vertentes mencionadas: o idealismo abstrato e o empirismo cientificista.

Em Descartes, a exigência de uma certeza que se pudesse substituir ao dogmatismo religioso e, ao mesmo tempo, a necessidade de responder à voga ceticista que ameaçava igualmente a razão, conduz à busca de um procedimento racional capaz de conduzir, em todas as disciplinas, a conhecimentos seguros. (BEYSSADE, 1972, p. 33)

Na segunda meditação, o “método admirável” revela sua primeira aquisição: a existência do sujeito que duvida. Trata-se de uma verdade paradoxal, já que estabelece nesse sujeito um limite insuperável para o exercício da dúvida metódica (*Idem, ibidem*, p. 35). Desse modo, a dúvida não pode refutar a existência do sujeito pensante; sua jurisdição alcança todos os objetos do conhecimento, mas não pode atuar sobre sua própria existência, sob pena de incorrer em contradição e negar-se a si própria.

No entanto, a certeza expressa nessa primeira verdade, *eu sou, eu existo*, diz de fato muito pouco sobre o sujeito e sua existência. Poder-se-ia, no entanto, indagar do que, exatamente, tem-se aqui o conhecimento, qual é seu domínio ou seu objeto. De uma certa forma, esse domínio é infinitamente extenso, já que todas as *cogitationes* estão aí, de pleno direito, compreendidas. Mas ele é, por outro lado, extremamente pobre, pois refere-se, a cada vez, a uma única e mesma coisa: ao fato de que pensamos sob tal ou tal modalidade, ou que conceber, querer, sentir etc., são pensamentos que ego pode trazer a si mesmo.

O próprio Descartes se indagará, na Segunda Meditação: “Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo?” (DESCARTES, 1979, p. 83). Eu sou apenas no momento em que penso? Mas o que significa, na verdade, “pensar”? Gostaríamos de analisar as consequências de um procedimento que, ao desautorizar a sensibilidade, reduzindo-a à pura funcionalidade animal, desapropria o sujeito da experiência com o mundo, para aprisioná-lo em uma cognição cujas características e limites devem

ainda ser analisadas. E que introduz sub-repticiamente uma certeza que tem como contraponto a dúvida, e jamais a alteridade.

Outra concepção paradigmática da formação humana da modernidade é fornecida por Kant, cuja elaboração antropológica costuma ser dividida em duas fases: a primeira consagrada a uma análise empírica da realidade humana e a segunda organizada em torno da tese da subjetividade transcendental, expressa nas três atividades superiores do homem – a crítica teórica, a crítica prática e a faculdade de julgar. (Cf. VAZ, 1992, p. 96-97)

A clivagem entre o sujeito empírico e a subjetividade transcendental prolonga, de forma bastante evidente, a cisão cartesiana. No entanto, não restam dúvidas de que o horizonte que o conhecimento abre para o ego transcendental é muito mais amplo e complexo. No entanto, para nossa reflexão, é de fato o sujeito isolado que se confirma na elaboração kantiana:

...bastardo, ao mesmo tempo excessivo e deficiente. E, isso, por quatro razões: 1) supõe-se uma sensorialidade que é supostamente inata e passiva, quando de fato ela é organizante e organizada; 2) supõe-se um pensamento sem linguagem, ou uma linguagem misteriosamente inata... 3) ignora-se a carga social-histórica em que o entendimento se inscreve; 4) ignoram-se as outras dimensões da subjetividade psíquica, sem as quais não há sujeito nem conhecimento. Kant descreve um autômato mecânico que conhece. (CASTORIADIS, 1998, p. 90-98)

É fundamental investigar as consequências de um tal modelo para a formação humana, pois, ao contrário do que se possa pensar, esses paradigmas persistem em nossos modos de formação, nem sempre como o aprofundamento necessário, mas, o que é pior, impondo-se como arremedo de uma concepção que não mais identificamos a origem. Não é o caso de por uma simples rebeldia recusar os modelos sem mais, afinal, todo o processo civilizatório revela que uma coletividade é essencialmente inventada pela construção de referências, valores, procedimentos e instituições comuns. Essa construção é indispensável para fazer ser a vida coletiva, é assim que são instituídos os valores, a ideia de justiça, enfim, a resposta ao que penso dever fazer, sem dúvida, é dependente dos sentidos, nas palavras de Aristóteles, é “partir de algo aceito por todos”, são aspirações partilhadas, expectativas coletivas e individuais, em particular daquelas que definem o projeto que a sociedade tem para os recém-chegados.

Na história das sociedades, essa construção tomou diferentes formas, mas ela sempre manteve uma tensão entre o ideal imaginado (valores e ideias) e sua presentificação necessária (modelos e paradigmas), sua objetivação em instituições, tipos antropológicos ou personagens que os encarnaram.

E a educação, por estar baseada nas expectativas coletivas e individuais de futuro, sempre se alimentou desses modelos. Como poderá sobreviver sem eles? Existiria uma educação sem modelos? Não seria ela demissão frente aos instintos ou puro conservadorismo numa aceitação passiva da sociedade como ela é? Afinal, em nome do que se educa?

3. *Os desafios para o educador – a ausência de modelos*

Não é difícil perceber que vivemos atualmente um momento aparentemente paradoxal no processo da formação humana, pois, apesar de se manter atualmente – sobretudo entre políticos e responsáveis governamentais – e ao menos sob a forma de *discurso*, uma das marcas mais típicas da modernidade, que é a fé voluntarista na importância da educação, é cada vez mais forte o ceticismo que se instala entre aqueles que se dedicam cotidianamente à prática educacional, e que se alimenta diretamente da descrença generalizada quanto aos destinos da sociedade. Mas, a rigor, esse descompasso é plenamente justificado, bastando para isso que se observe com um pouco mais de atenção que aspectos da prática da educação vêm sendo valorizados e quais estão relegados ao esquecimento.

O paradoxo a que nos referimos poderia ser assim apresentado: Por que apesar de se possuir atualmente um discurso hegemônico sobre a importância da formação, ainda ecoa em nossa sociedade um insistente ceticismo que alimenta a desconfiança da realização de um projeto de uma sociedade melhor? Vivemos momentos de uma supervalorização da educação que se constitui, por assim dizer, num certo determinismo educacional. Cotidianamente pode-se observar o reconhecimento da educação como uma atividade fundamental para o funcionamento da sociedade. Contudo, resta saber se uma tal concepção de educação, embora necessária para o desenvolvimento de uma prática educativa, seja suficiente para compreendermos a formação humana. Em outras palavras, é evidente que o investimento material na educação satisfaz às exigências das condições objetivas para o seu funcionamento, no entanto, o que se questiona é o fato de que, apesar desse investimento, a ideia de formação pa-

rece exigir mais do que isso, na medida em que, por ser uma atividade essencialmente humana, reclama o sentido dessa formação.

Os “programas de metas” estabelecidos pelos diferentes segmentos – público e privado – têm pois em comum o imediatismo de sua visada, e parecem pouco adaptados a uma sociedade que, cada vez mais, demonstra claramente o esgotamento das receitas do passado. A violência na sala de aula, o desinteresse dos alunos, o desrespeito aos professores e, finalmente, a falta de perspectivas por parte de uns e de outros – e isso sem falar dos enormes contingentes que ainda assim serão deixados à margem do processo – são apenas alguns sintomas de uma crise profunda, para a qual a lógica do populismo político e do “empreendedorismo de resultados” não parece estar preparada. Os resultados quantitativos que tanto interessam a uns e a outros padecem, pois, dessa miopia constitutiva que é desconsiderar inteiramente as exigências que são as de uma sociedade verdadeiramente democrática e criativa.

No entanto, como dissemos acima, a atividade da educação apresenta um quadro de crise intensa atestado por vários aspectos, tais como: o social, ético, político, e até mesmo no seu aspecto produtivo, afinal, um dos pontos mais questionados na atual educação refere-se à sua qualidade, sempre prejudicada em favor de uma avaliação quantitativa, a qual, em muitos casos, atende apenas a programas de metas estabelecidos por uma sociedade que, ao mesmo tempo em que aplaude, desacredita intimamente da qualidade dessa educação. A violência na sala de aula, o desinteresse dos alunos, o desrespeito aos professores e a falta de perspectivas por parte de uns e outros, são apenas alguns sintomas de que a questão da formação necessita ir mais longe, ultrapassar o nível do diálogo meramente estatístico, para possibilitar o aprofundamento das questões referentes à atividade formativa, na busca de um sentido para o que se manifesta no cotidiano dessa formação.

As conseqüências advindas dessa situação podem ser observadas, principalmente, como dissemos, na perda do sentido da formação humana, o que conduz a um sentimento ainda mais problemático - a descrença dos próprios formadores em suas ações ou práticas educativas. Não acreditar naquilo que diz, ou, dizer simplesmente para cumprir um ritual burocrático do seu papel na sociedade, apresenta-se em muitos casos para o professor, como se fosse um autoflagelo. A atitude do professor ao insistir no repasse de valores que não são reconhecidos em sua importância, ou, na apresentação de temas, procurando uma formação orientada para o despertar de um senso moral e ter de enfrentar por parte dos alunos uma

atitude de profunda indiferença, alheia a toda a barbárie que se espalha à sua volta, o alheamento dos alunos em situações de desrespeito e violências cotidianas, além de interpretarem a indignação do professor como ridícula ou equivocada, simplesmente por não se conformar com o fato de que “o mundo é assim”, leva-nos a pensar que a ação desse professor assemelha-se a uma espécie de “fé cega” na educação, desse modo, a atitude desse formador resolve-se em mais uma metáfora – a educação como uma redenção. É a crença na educação como uma atitude salvacionista que, em muitas circunstâncias, dá sentido a essa constante pugna em favor da educação. Para utilizar uma expressão de Theodor W. Adorno, poder-se-ia dizer que essa luta significaria “a esperança dos desesperados”.

Os problemas assumem novos formatos, tendo em vista as complexidades manifestadas por uma sociedade que, além de não ter a oportunidade de consolidar suas marcas culturais, muito cedo, são apresentados novos paradigmas, sem que antes fossem assimiladas as etapas necessárias ao estabelecimento dos valores de nossa sociedade.

Na medida em que se “queimam” fases necessárias para a formação, e, principalmente, quando lhes são introduzidos novos modelos, sem o devido amadurecimento de seus próprios valores só resta, por parte dos alunos, uma resistência cega, alienada, por não possuir total clareza do atual imperioso chamado à educação; ou, no que se refere aos professores, o cinismo cético daqueles que já trilharam por antigos projetos ou modelos os quais, por não obedecerem à exigência da exposição desses paradigmas à sua instituição pela sociedade, foram fadados ao fracasso. Na educação brasileira os exemplos são fartos, afinal, inúmeros modelos de avaliação, metodologias, tendências ou correntes de pensamentos pedagógicos são introduzidos pela força da caneta de secretários ou ministros, em muitos casos sem o cuidado de adequá-los às necessidades da sociedade.

Parece que muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a formação humana estão associados à falta de referências comuns, ao descompasso entre valores e interesses de professores e alunos, em uma palavra, à ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram. Essas marcas civilizatórias, ou o que delas restou da modernidade, foram exaustivamente criticadas, a partir do início do século XX pela “teoria crítica” da escola de Frankfurt apresentando a falência dos ideais da modernidade, na medida em que uma vez asfixiada pelas relações de produção

capitalista a razão, antes compreendida como a promessa da realização de uma sociedade melhor a partir dos ditames de uma razão universal, é criticada sobretudo por Theodor Adorno e Max Horkheimer com um tom de desesperança capaz de abrir duas vertentes importantes de ressignificação da ideia de racionalidade. Por um lado, os defensores da ideia de que o projeto da modernidade ainda não fora cumprido, e, nesse caso, ainda restaria uma retomada do projeto emancipatório esboçado na modernidade, mas, agora, com o devido cuidado de não se deixar desviar, ou se asfixiar pela complexidade imposta pelo capitalismo; por outro lado, a filosofia pós-moderna, pode ser considerada como uma das principais correntes do século XX, assumindo um campo de críticas à modernidade buscando realizar o que eles denominavam de desconstrução dos ideais universais de valores, tão caros à modernidade.

É bom lembrar que o termo “moderno” já era utilizado muito antes do próprio Renascimento. Na filosofia medieval, por exemplo, ele designou um novo movimento na lógica a partir do século XII, que se opunha à tradição, conhecida como *lógica vetus* (Cf. KNEALE & KNEALE, 1980, p. 205.). O termo “moderno” em geral se apresenta como uma oposição ao “antigo”, ou a “tradição”, são inúmeros os estudos que oferecem um histórico da modernidade²⁶. Contudo, o que nos interessa aqui é estabelecer a identidade do período da modernidade e, nesse sentido, duas concepções são fundamentais para a sua configuração, a saber: o *progresso* ou o desenvolvimento, que caracteriza o “moderno” como um avanço em relação ao “antigo”; e a noção de subjetividade, que afirma o indivíduo como figura central, fundamento da verdade e da certeza absoluta, ao contrário da tradição que se apoiaria nos saberes adquiridos, nas instituições, ou ainda numa autoridade externa ao indivíduo.

Talvez a maior ruptura realizada pela modernidade em relação às concepções antigas de formação humana esteja na ênfase que, a partir daí, passa a ser dada ao indivíduo – cuja plena realização, suspeita-se, encontra na sociedade seu maior obstáculo. As profundas transformações operadas na ideia de humano decerto ingiraram, nem sequer pode-se dizer que tenham sido motivadas pela efervescente atividade filosófica que marca o período: mas é possível afirmar sem qualquer hesitação que elas

²⁶ Um estudo bastante abrangente é o Henri Lefebvre em seu livro *Introdução à modernidade*. Nesta obra, ele apresenta uma conceituação de modernidade que se estende do período medieval até Baudelaire, passando por Hegel e Marx.

encontram nas elaborações dos pensadores modernos sua expressão mais direta.

No que refere aos fundamentos dessas novas concepções de formação, duas tendências diametralmente opostas marcarão a modernidade: por um lado, o projeto de uma antropologia definida pela transcendência em relação à dimensão fenomênica e particular da existência, tal como preconizado por Immanuel Kant; por outro, a ideia de um sujeito empírico humano, que, reduzido a contingência, torna-se refém da imprecisão dos seus sentidos. (HUME, 1973, p. 137)

É bem verdade que, entre esses dois polos, a crítica à herança antiga e à unidade antropológica erigida pela autoridade religiosa ensejou uma pluralidade de formulações, que forneceram terreno para as novas ciências humanas. É nesse sentido que o ceticismo se apresenta como uma consequência quase natural do descompromisso com os aspectos qualitativos da educação – em outras palavras, como sua contribuição para a área mais ampla da formação humana, que visa entender um mundo “destituído de sentido” e que paradoxalmente não se desmancha diante de nós, ao contrário, se impõe cruelmente.

Muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a educação escolarizada vêm da falta de referências comuns, do descompasso entre valores e interesses de professores e alunos – em uma palavra, da ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram. Essas marcas civilizatórias, ou o que delas restou da modernidade, foram exaustivamente criticadas, a partir do início do século XX, pela “teoria crítica” da escola de Frankfurt, que se preocupou em apresentar a falência dos ideais da modernidade, asfixiados pelas relações de produção capitalista, e particularmente da razão, antes compreendida como a promessa da realização de uma sociedade melhor a partir dos ditames de uma razão universal.

A crítica à ideia dos grandes relatos, ou grandes sistemas do qual se derivou, em educação, a noção de que era necessário abandonar os modelos dogmáticos em favor da liberdade e da autonomia dos alunos, tornou-se o principal campo de atuação de um certo ceticismo levado à cabo por pensadores que, incansavelmente, procuraram em toda a parte resquícios do poder ou de ideias universais das quais poderiam ser inferidas concepções abstratas e ideais de formação os quais, em nome da racionalidade, oprimiam, pelo poder da técnica; exploravam, pela racionalização da economia; ou manipulavam por intermédio das ideologias.

Tomemos, como exemplo, dois textos, a saber, *Modernidade versus Pós-modernidade* de Jürgen Habermas e *O Pós-moderno* de Jean François Lyotard para ilustrar esse debate, além de contribuir para o encaminhamento de questões fundamentais, visando uma melhor explicitação do quadro conceitual que pretendemos organizar para a colocação do problema da formação humana.

Em seu artigo “*Modernidade versus Pós-modernidade*” Jürgen Habermas, um dos principais representantes da retomada iluminista, adverte quanto ao perigo de se deixar conduzir por um irracionalismo, equívoco, segundo ele, cometido pela filosofia pós-moderna. Ao ver de Habermas, a Pós-modernidade significa uma tendência emocional capaz de impregnar as mais variadas esferas da intelectualidade, constituindo-se mais em uma Anti-modernidade.

A análise de Habermas, embora baseada numa perspectiva estética, mostra claramente sua posição como herdeiro da modernidade e um defensor convicto do retorno ao projeto iluminista formulado no século XVIII, o qual consistiu na tentativa do desenvolvimento da ciência, de uma moralidade universal, fundado num sujeito racional, ou ainda, de uma arte autônoma que obedecia a uma lógica interna ao sujeito. A tentativa de uma organização racional da vida cotidiana, visava livrar o homem de suas formas esotéricas, afirmando a autonomia, a maioridade já apregoadas por Kant, ilustrada na frase: *Aude sapere*.

Contudo, a crítica Pós-moderna em sua acidez implacável, não deixa espaço para qualquer reparo ou reconstrução de qualquer espécie de racionalidade, poder-se-ia dizer, que o pensamento Pós-moderno “ao banhar a criança joga fora a água suja, e junto a própria criança”. O ceticismo capaz de identificar distorções, corrupções, enfim, desvios da racionalidade, deixa de ser um ceticismo relativo para se tornar um ceticismo absoluto e, assim, dogmático, uma vez que não admite qualquer possibilidade dialógica que assuma o desafio de reconstrução do projeto de iluminista.

A preocupação de Habermas consiste no fato de que, na falta dos valores instituídos pela modernidade, não foi produzidas alternativas, o que fez ressuscitar com veemência, ideias conservadoras, totalitárias, amparadas pela desconstrução de valores conduzida pelo que se chama de pensamento Pós-moderno, ou, como quer Habermas, um pensamento Anti-moderno, ou Anti-iluminista.

O risco que se recorre, pode representar um alto preço a ser pago, como dirá Jean François Lyotard em seu texto *O Pós-Moderno*, pois, o problema colocado acima, não deixa claro os responsáveis pela condução desse processo. Principalmente, tratando-se atualmente, de um momento tão delicado para as instituições, na medida em que presenciamos um completo descrédito destas, acompanhado de um sentimento cínico, capaz de desencorajar o mais fiel partidário do iluminismo.

Contudo, na tentativa de dissolução dos modelos, baseados nos grandes relatos da modernidade, corremos o risco frequente de sermos conduzidos por mãos erradas:

Seguramente, o modelo crítico manteve-se e apurou-se em face deste processo em minorias como a Escola de Frankfurt ou o grupo *Socialismo ou Barbárie*. Mas não se pode esconder que o pilar social do princípio da divisão, a luta de classes, tendo se diluído a ponto de perder toda a radicalidade, encontrou-se finalmente exposto ao perigo de perder sua base teórica e de se reduzir a uma “utopia”, a uma “esperança”, a um protesto pela honra feito em nome do homem, ou da razão, ou da criatividade, ou ainda de determinada categoria social reduzida *in extremis* às funções de agora em diante improváveis de sujeito crítico, como o terceiro mundo ou a juventude estudantil. (LYOTARD, 1986, p. 23)

Mas não será verdade que uma tal discussão exige a ampliação do debate para os mais variados setores da sociedade? Afinal, não somos todos, de alguma maneira, herdeiros das mazelas de concepções de formações que encontra até hoje ecos nos mais variados projetos educacionais. Os resquícios de uma formação com base nos ideais da modernidade, teimosamente, manifestam-se como fantasmas nos mais variados setores da sociedade. O problema é que os desvios dos ideais da racionalidade moderna consolidados no autoritarismo, ou no totalitarismo que assolou e torturou a muitos, e envergonhou várias gerações, em momentos de crise, reaparece impunemente apresentando-se, em muitos casos, como uma alternativa à crise.

Desde o episódio da segunda guerra mundial, quando para muitos a razão se efetivou na bomba atômica ou nos corredores de Auschwitz, procedeu-se uma constante vigília contra qualquer projeto que pudesse se converter em modelo. Uma verdadeira caça às bruxas. Mas, será possível educar na ausência de modelos?

O próprio conceito de “formação humana”, tão caro à modernidade deve, segundo alguns, ser definitivamente banido, por colocar em evidência o sentido de adaptar a uma fôrma, o sentido da “modelagem”. Mas até que ponto deve-se dar crédito ao hábito de tratar as metáforas em

sua literalidade? É possível educar através de modelos e contra eles, ou seja, insistir no paradoxo de formar para a autonomia?

Adorno, em seu ensaio intitulado *Educação após Auschwitz*, afirma que a exigência da não repetição do ocorrido em Auschwitz é a “primeira de todas para a educação”, ou seja, educar é lutar contra a barbárie. A falta de consciência de um exame dessa exigência irá provocar um certo temor no autor de Frankfurt, tendo em vista que a tentativa de ocultamento da questão é um sintoma da persistência consciente ou inconsciente das pessoas. O episódio de Auschwitz cumpriu uma função paradigmática na sociedade: a celebração da barbárie. Contudo, as condições de possibilidade de barbáries não foram colocadas à mostra, não basta a punição dos executores de tarefas, mas uma análise profunda das condições sociais que ofereceram o fundamento de justificativa dessa barbárie, é interrogar a sociedade em suas bases sociais. Em outras palavras, a pergunta é: o que faz, mesmo na barbárie, uma sociedade manter-se unida.

O paradoxo observado por Freud em seus textos “O Mal-Estar na Cultura” e “Psicologia de Massas e Análises do Eu”, mostra-nos que a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório, (ADORNO, 1995, p. 120) parece colocar em risco o próprio sentido da educação contra a barbárie. O que pareceria sugerir, num primeiro momento, uma resignação desesperadora. No entanto, a educação, pode se apresentar como formação para a tomada de consciência desse elemento desesperador constitutivo do humano. O esforço de Adorno no intuito de realizar uma certa psicanálise social, significa uma atitude, aflita, em certos momentos na intenção de revelar a obviedade da culpa dos algozes de uma sociedade. Para Adorno, a educação “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” e a solução apresentada por ele remete aos cuidados de uma formação na “primeira infância”. (ADORNO, 1995, p. 122)

A educação após Auschwitz é entendida sob dois aspectos: o cuidado na formação infantil – sobretudo na primeira infância; e, o que Adorno irá chamar de esclarecimento geral, um ambiente de consciência dos motivos das barbáries, capaz de envolver uma sociedade intelectual, cultural e socialmente.

Embora Adorno não pretenda fundamentar um projeto de educação nestes termos, ele considera o retorno ou rejeição do autoritarismo uma questão social e não psicológica. A única forma de resistência ao princípio de Auschwitz seria o da autonomia, a reflexão, a única capaz de

orientar conscientemente a uma não-participação. O processo de recuperação do conceito de formação humana se contrapõe ao que Adorno irá denominar pela expressão *consciência coisificada*. Assim, inicialmente, o indivíduo se deixa passar por um processo consciente de coisificar, ele agora pode ser um instrumento, a serviço de uma racionalidade, ou, de um sistema que o faz tornar-se coisa e, em seguida, os outros são coisificados. Uma outra espécie de coisificação, segundo a escola de Frankfurt, será a técnica na medida em que esta, inegavelmente importante para a nossa sociedade, assume o *status* de fetiche uma vez que, o que deveria ser entendido como os fins da técnica, a saber, uma vida humana digna, torna-se apenas instrumentalização para atender a uma funcionalidade, oculta e distante de seu objetivo original. O que é novamente desesperador é o fato de que atuar contra a fetichização da técnica é atentar contra o conjunto da civilização, “combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo”. (ADORNO, 1995, p. 12)

Mas, a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Adorno já advertia o que hoje pode parecer uma atitude contracrrente, na medida em que educação, ciência e tecnologia apresentam-se de maneira sempre interligada. O que ele pretende afirmar com isso é que educar é estar atento à crítica permanente. O temor por Auschwitz, e, principalmente, por sua repetição, exige que o educador seja uma espécie de sentinela da razão. Afinal, se já nos permitimos enganar uma vez por que não nos iludiríamos novamente?

O processo de formação cultural e da educação obteve, a partir da ilustração, uma função fundamental para o desenvolvimento da nossa sociedade, e, no entanto, não foi capaz de impedir, ou sequer reconhecer que, de alguma maneira, tenha contribuído para a justificação de uma barbárie. Como será possível uma educação que apesar de imersa numa sociedade destituída de valores, obter fôlego para uma autocrítica. É cortar na própria carne, “o processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência”²⁷, nesse sentido, o desafio é o de lutar contra o enfeitiçamento que aprisiona a educação na ideia de que pode mudar o que está instituído. Na verdade, ela apenas contribui para o estabelecimento da situação vigente, mas não se dá conta de sua impotência no caso de um erro. Pensar criticamente uma educação pelos modelos é, paradoxalmente, pensar contra os modelos; o contrário disso, é propor paradigmas abstratos, rejeitando o modelo presente, e,

²⁷ Wolfgang Leo Maar, in ADORNO (1995, p. 12).

criticando os modelos passados, para que seja apresentada a *construção* de ideais “novos”, como fez Platão na Grécia Antiga, ao recusar tanto o seu passado aristocrata, como a democracia ateniense, para que se pudessem apresentar como alternativa uma oligarquia intelectual.

4. A formação musical como uma alternativa possível

Quando falamos de formação musical não pretendemos enfatizá-la como uma fórmula mágica, um remédio ou qualquer dessas terminologias salvacionistas que mais engordam as páginas da pedagogia do que propriamente se colocam como alternativa simplesmente. Inaugurar uma pedagogia estética sob o império dos sentidos é recolocar o dualismo formativo, mas, agora, sob outra perspectiva, é cometer o mesmo erro a partir de outra ótica. Entendemos que o processo de formação deve, ao menos, reconhecer que na relação do indivíduo no mundo em sua relação com as coisas não há um conhecimento que se dê numa polaridade, seja cognitiva ou sensitiva. Essa distinção que inicialmente possuía o um caráter didático tornou-se o modelo seja intelectualista ou empirista.

Em seu livro *Produção de Presença: O que o Sentido não Consegue Transmitir*, Hans U. Gumbrecht observa que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, no entanto, a experiência estética possui uma especificidade, na medida em que nos coloca numa tensão entre esses dois componentes. Assim, dirá Gumbrecht, a dimensão de sentido será sempre predominante ao lermos um texto, ao passo que a dimensão da presença será predominante ao ouvirmos música. É nesse sentido enfatizando dimensão da presença, sem se comprometer com um subjetivismo relativista, ou, ao contrário, sem ser reduzida a uma abstração puramente significativa e conceitual que compreendemos a linguagem musical e sua relevância para a formação. O fenômeno sonoro carrega variados sentidos culturais propicia uma autoformação, não se trata simplesmente de “ouvir uma boa música”, mas estar atento ao som emerge do mundo que nos rodeia. De certa maneira há um constante regresso na audição, a desatenção dos sons, os mais variados sons mundanos. Recuperar essa escuta é estar exposto ao mundo cruamente, a interpretação, classificação ou identificação dos sons nem sempre é suficiente para nos desvelar a riqueza de sentidos que o fenômeno sonoro pode nos manifestar.

O empreendimento cartesiano propiciou uma série de análises de tal forma esquizofrênica que reduziu a tarefa da investigação filosófica à

determinação do que seja o objeto ou o mundo, a partir de representações do sujeito. A cisão entre sujeito cognoscente e realidade possibilita o que Merleau-Ponty denominou de “estrabismo da ontologia ocidental” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 219). A dicotomia entre sujeito e objeto inaugurou o equívoco de compreensão da relação entre consciência e mundo apresentando duas vertentes. Por um lado, como dissemos, reduz as relações de mundanidade a meras ideias ou conceitos de mundo, o que Merleau-Ponty chamará de pensamento de sobrevoo. A perspectiva subjetivista conduz-nos a um idealismo, transformando o que há de real em sombras ou nas ideias constituídas pelo sujeito.

É nesse momento que pensar sobre a linguagem musical, pode contribuir de maneira relevante para uma formação realmente crítica nas indagações que, de certa forma, já se fazem presentes, tais como: Qual o sentido da ética num mundo a cada vez mais individualizado, ou no sentido de uma formação alternativa, tendo em vista a hegemonia de um discurso educacional que se limita a mera adequação para o mercado, impedindo o desenvolvimento de outras habilidades dos indivíduos.

Para não fugir ao óbvio gostaríamos de enfatizar que não queremos apresentar respostas definitivas a esta discussão. Na verdade, apresentamos um conjunto de questões que acredito que coincidem com as inquietações de muitos educadores, a *démarche* para se fundamentar uma proposta de formação, exige um processo de interrogação constante sob as condições em que se constituirão a própria ideia de escola moderna, base para a concepção de escola que possuímos até hoje. Além disso, não podemos perder de vista a eterna luta do humano que, ainda que em situações limites, é frequentemente incomodado por uma exigência de sentido.

Entender o ensino no contexto de uma dimensão artística me parece cada vez mais urgente, na medida em que pode ser um contraponto, uma alternativa às limitações da compreensão do humano. A fragmentação desse sujeito que, estilhaçado por uma diversidade de perspectivas, não se reconhece e, portanto, se aliena, se “heteronomiza”, numa palavra, esvazia-se de sentido, é só mais um sintoma da necessidade da contribuição da arte para o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2, p. 9-17, 1995.

_____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, p. 41-47, 2001.

BEYSSADE, Michelle. *Descartes*. Trad.: Fernanda Figueira; Lisboa: Edições 70, 1972.

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto V – feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Cornelius. *Sur le politique de Platon*. Paris: Seuil, 1998.

DESCARTES, René. *Méditations métaphysiques*. Paris: Flammarion, 1974.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos [1920-1923]*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

_____. *O mal-estar na civilização e outros textos*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

GUMBRECHT, HANS U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Trad.: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, Juergen. Modernidade versus Pós-modernidade. *Arte em Revista*, n° 7, 1983, p.86-91.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Trad.: Leonel Vallandro; São Paulo: Abril Cultural, 1973.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

KNEALE, William; KNEALE, Martha. *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 205.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Trad.: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

———. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Galimard, 1964.

———. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

———. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad.: Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Trad.: Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1978.

VAZ, Henrique C. L. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Loyola, 1992