

Refletindo sobre as funções da música nas escolas brasileiras de educação básica: contribuições de Adorno e Merriam

Thaís Lobosque Aquino*
Monique Andries Nogueira**

Resumo

O presente artigo intenta contribuir para o debate sobre as funções da música nas escolas de educação básica, tendo como pano de fundo as recentes modificações legais do sistema normativo educacional brasileiro. A busca pela efetiva presença da música, entendida enquanto campo do saber, tem gerado novas demandas por reflexões e discussões sobre aspectos basilares como seus significados e suas funções nas escolas de educação básica. Neste trabalho, emprega-se o procedimento da comparação (FREIRE, 2010), pela via da análise bibliográfica das contribuições de Merriam (1964) e, com especial ênfase, de Adorno (1975, 1993, 2011), de modo a trazer à baila outras possibilidades analíticas e epistemológicas para se pensar a educação musical escolar no Brasil.

Palavras-chave: Funções da música, Educação básica, Educação musical escolar

Reflecting on the functions of music in brazilian basic schools: contributions of Adorno and Merriam

Abstract

This paper intends to contribute to the debate on the functions of music education in regular schools having the recent modifications in the Brazilian educational legal system as its background. The seek for the effective presence of music, understood as a field of knowledge, in Brazilian schools has generated new demands for reflections and discussion about basic aspects such as the meanings and functions of music inside basic schools. In the this work, it is used the procedure of comparizon (FREIRE, 2010), by the analysis of the contribution of Merriam (1964) and, with special emphasis, Adorno's (1975, 1993, 2011) work, in order to come up with other analitic and epistemological possibilities to think music in Brazilian basic schools.

Keywords: Functions of music, Basic education, Scholar music education

Considerações iniciais

A busca para se operacionalizar o sistema normativo educacional brasileiro tem gerado reflexões acerca das possibilidades de efetivação da educação musical nas escolas brasileiras de educação básica. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), teve o parágrafo sexto do artigo 26 alterado pela Lei nº

* Doutora em Educação (UFRJ), Metre em Música (UFG) e Mestre em Educação (UFG). Professora adjunta na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). E-mail: tlobosque@hotmail.com.

** Graduada em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário. Mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). E-mail: moniqueandriesnogueira@gmail.com.

13.278/2016, que revogou a Lei nº 11.769/2008, tornando as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens constituintes do componente curricular Arte, obrigatório ao longo de toda a educação básica, conforme redação dada pela Lei nº 13.415/2017.

A fim de normatizar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes das diversas etapas e modalidades da educação básica, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto anexo à resolução traz a versão final da BNCC, que estrutura “campos de experiência” para a educação infantil e “áreas do conhecimento” e “componentes curriculares” para o ensino fundamental.

A música permeia os cinco campos de experiência da educação infantil: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Também está presente como uma das linguagens – ao lado da dança, das artes visuais, do teatro e das artes integradas – do componente Arte, da área de Linguagens nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Não podem ser esquecidas a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que institui Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Embora não seja objetivo deste trabalho esmiuçar o conteúdo de cada um desses dispositivos, há que se considerar o fato de com base neles surgirem novas demandas para o campo da educação musical, que vêm suscitando reflexões quase sempre complexas e, como tais, com exigências laboriosas de discussões e encaminhamentos.

Nesse contexto, é possível questionar: como a música pode se fazer presente nos currículos das escolas de educação básica? Seria sob a forma de “disciplina” escolar, inserida em projetos ou atividades no contra turno, permeando os saberes dos demais componentes curriculares e/ou do componente Arte? Quem seria o profissional apto a trabalhar com a música na escola? Seria o próprio licenciado na área? Mas teríamos

profissionais em número suficiente para atender a todas as turmas de todos os níveis da educação básica?

No bojo de tais perguntas estão outras fundamentais para a consolidação do pensamento crítico no campo da educação musical e cujo amadurecimento depende de um esforço coletivo: afinal, ensinar e aprender música por que, para quê? Qual o sentido da formação musical ao longo da educação básica? Quais funções a música, entendida enquanto campo do saber, pode(ria) desempenhar nas escolas brasileiras?

Com o intuito de transmitir ao campo nuances interpretativas que contribuam para a escuta de novas vozes, o presente artigo abre caminho para o debate em torno das funções da música nas escolas brasileiras de educação básica, por meio de análise bibliográfica estruturada pelo procedimento da comparação entre as ideias de Allan Merriam e Theodor W. Adorno.

Segundo Freire (2010), o propósito do emprego do procedimento da comparação, “(...) é o de aprofundar a compreensão a respeito de diferentes ângulos de um mesmo fenômeno, ou seja, de melhor compreender as nuances ou diferenças, sem pretender hierarquizá-las” (ibid., p. 33). Nesse sentido, o que se busca é refletir sobre as funções da música nas escolas, analisando as contribuições de Merriam e Adorno, com especial ênfase nesse último, cujas ideias seguem marginalizadas por estudos e pesquisas no campo da educação musical. Longe de estabelecer hierarquizações, o intuito é trazer à baila outras possibilidades analíticas e epistemológicas que problematizem a presença da música nas escolas básicas brasileiras.

Funções da música na escola: contribuições de Merriam

Ao tratarem dos significados e funções da música na escola, autores do campo musical (COUTO E SANTOS, 2009; FREIRE, 1992; HUMMES, 2004, 2013; SANCHOTENE, 2006; SILVA, 2012) comumente elaboram suas reflexões a partir da categorização de Allan Merriam (1964). A lista das dez funções sociais da música elaborada por esse autor tem estabelecido um marco de referência para se pensar as relações entre música e sociedade, bem como entre música e escola, particularmente no meio acadêmico brasileiro. Segundo a listagem de Merriam (1964, p. 219-226), a música possui as seguintes funções: função de expressão emocional; função do prazer estético; função de divertimento, entretenimento; função de comunicação; função de

representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a estabilidade e continuidade da cultura; função de contribuição para a integração da sociedade.

Senão como referencial direto, essas dez categorias têm se constituído enquanto força motriz geradora de trabalhos que tomam as funções da música em termos de seus efeitos no indivíduo ou em um grupo social. É o que ocorre, por exemplo, com Souza et al. (2002), quando destacam que a prática da música na escola ocorre sob diferentes funções: como terapia; como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; como mecanismo de controle; como prazer, divertimento e lazer; como meio de transmissão de valores estéticos; como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos e, por fim, como disciplina autônoma.

Ao realizar uma revisão de literatura no campo da educação musical, é possível perceber que a proposta de Merriam é majoritária enquanto fundamento para reflexões sobre as funções da música no espaço escolar, ainda que alguns autores apontem a possibilidade de ratificações e reavaliações dependendo do contexto em que a educação musical estiver tomando forma (HUMMES, 2013, p. 26).

Embora seja possível visualizar o avanço conquistado pelos autores quanto ao mapeamento das funções da música no contexto escolar, é igualmente válido figurar novas possibilidades de análise que contribuam para a construção de uma educação musical que se abra para o que ainda não foi sistematicamente capturado pelos estudiosos do campo.

Nesse sentido, parece pertinente voltar a atenção para a obra de Adorno, particularmente para alguns de seus ensaios sobre música (ADORNO, 1975, 1993, 2011). Afinal, pensar sobre as funções da música requer uma ampliação epistemológica que traga à tona aspectos relacionais mais profundos: os diversos polos da música – a sociedade, a economia, a escola, o indivíduo... – requerem não só a consciência deles mesmos e de suas estruturas, mas uma compreensão integral polarizada em torno da música em suas múltiplas implicações.

Funções da música na escola: contribuições de Adorno

Neste trabalho, a música é dimensionada a partir de seus elementos imanentes, em sua dialética interna com as tensões sociais e as antinomias educacionais. Por isso, em vez de procurar as mensagens da música na sociedade (nela inserida a escola), é preciso entender que as contradições de toda ordem surgem em sua constituição formal interna, posto que "as tensões intramusicais são manifestações, inconscientes de si mesmas, das tensões sociais" (ADORNO, 2011, p. 158). Há, pois, um arranjo importante que não deve ser ignorado: a música ocupa papel de centralidade e mesmo sendo vislumbrada sua relação de tensão com agrupamentos ora mais amplos, ora mais específicos, a análise parte dela e trafega dialeticamente por um mosaico de elementos para formar uma constelação conceitual dela, para ela.

A fim de atender ao objetivo deste artigo, faz-se necessário enfrentar o inquietante movimento que ora aproxima, ora diferencia as funções da música na sociedade de modo amplo e em uma de suas instituições específicas, as escolas de educação básica. Evidentemente, a música na escola tem suas especificidades, especialmente se for compreendida como um campo do saber sistematizado e passível de ser trabalhado em processos pedagógicos formais de ensino e de aprendizagem. Com isso, se quer dizer que a despeito de haver uma tentativa deliberada em promover aproximações entre as funções da música na sociedade e as funções da música nas escolas, é preciso não perder de vista as idiossincrasias da relação entre música e sociedade e entre música e escolas de educação básica.

Tanto Merriam (1964), quanto Adorno (1975, 1993, 2011, s.d), autores que balizam a presente discussão, tratam das funções da música em sua relação com a sociedade. Tentando escapar de uma visão dicotômica, seus argumentos são tomados enquanto pontos de cristalização transitórios, que podem gerar arranjos válidos para se pensar na especificidade das funções da música no contexto da educação básica. Ao trafegar entre os extremos mais e menos particularizantes dessa especificidade, demonstra-se o esforço na direção de um permanente processo de confrontação que gera o peculiar pelo diálogo permanente com aquilo tomado como geral.

Na obra *Introdução à Sociologia da Música*, Adorno (2011) inicia um denso trabalho no sentido de delinear uma Sociologia da Música entendida como crítica social por meio da crítica artística. Segundo o autor, cuja obra em questão se situa na década

de 1960, assim como a de Merriam (1964), o conhecimento sociológico-musical permanece insatisfatório fazendo com que haja necessidade de uma sociologia menos baseada em sondagens isoladas e em sínteses descritivas e mais voltada para a decifração do conteúdo social interno dos fenômenos musicais. Isso porque a música

... leva a cabo sua função social de maneira mais precisa, quando, fiando-se em seu próprio material e operando de acordo com suas próprias leis formais, expõe a plena luz os problemas sociais que ela contém em si própria, presentes, inclusive, nas mais íntimas células de sua técnica (ADORNO, 2011, p.160).

Adorno defende de modo rigoroso que a experiência musical precisa se pautar no desenvolvimento da capacidade de exploração musical, no conhecimento de conteúdos consistentes e relevantes, na consciência do musicalmente essencial, na reflexão conceitual preñe de discernimento. A experiência musical é, pois, ativa, viva e depende de uma formação que habilite cognoscitivamente o indivíduo a desenvolver uma apropriação qualificada e imaginativa dos elementos musicais.

Ao longo da obra, Adorno (2011) se põe a pensar sobre as funções da música, dedicando um ensaio específico sobre o tema intitulado *Função*. Segundo o autor, pensar sobre os valores e fundamentos da música pressupõe um custo intelectual que leve em consideração o fato de que a música, enquanto modalidade artística, se desenvolve com pretensão à autonomia estética e, de modo ambivalente, tem muitas vezes se justificado por elementos extra-artísticos de efeitos. Não raro, a música é percebida como um recurso, um "meio para" levando ao esvaziamento de sua experiência.

A ambivalência antes descrita também se faz sentir no campo da educação musical escolar na atualidade. Embora sejam comuns nas escolas momentos musicais diversos – música na entrada, na saída, no recreio, em festividades e também cantar durante o lanche, em momentos de higiene pessoal, em uma eventual oração ou numa brincadeira – raramente a música é dimensionada enquanto campo do saber com pretensões à autonomia. Essa afirmação, recorrente na literatura educacional brasileira, é corroborada pelos resultados das pesquisas de Souza et al. (2002) e Loureiro (2003). Ambas confirmam que a prática da música na escola comumente toma como suporte valores extrínsecos à educação musical. Posto isso, apontam que a música é fundamentalmente dimensionada em seus elementos extra-artísticos, desempenhando

funções que vão desde o controle disciplinar dos alunos até a introjeção de valores e tradições culturais pela comunidade escolar.

Daí depreende-se que embora a música se faça fortemente presente nas mais diversas atividades escolares, há um enfraquecimento da sua compreensão como campo do saber com saberes e modos de operar próprios. O necessário enfrentamento desse paradoxo precisa se fazer acompanhar por reflexões sobre os sentidos, os significados e as funções da música na educação básica.

Nessa direção, uma alternativa interessante é pensar nas funções da música nas escolas em sua dialética com as funções que a música pode desempenhar na sociedade em suas diversas instâncias. Segundo Adorno (2011), numa sociedade altamente virtual e integralmente funcionalizada, as funções desempenhadas pela música entrelaçam aquilo que é verdadeiro e o que é ideológico, isto é, consciência desenvolvida e falsa consciência.

Ao longo de seus argumentos, longe de discriminar enumerações sintéticas, cria uma trama textual enredada cuja análise se baseia em um exercício de pensamento que busca capturar provisoriamente o negativo, aquilo que estaria fora da unidade dada pelos conceitos já existentes, num movimento incessante que se abre para o contraditório. Numa tentativa de sistematização de suas ideias, algumas categorias são trazidas a lume sem que se possa perder de vista, todavia, sua intelectualidade integradora.

Adorno (2011) toma como ponto de partida a compreensão de que as obras musicais são estruturas materialmente experimentáveis cujo sentido de verdade aparece quando se mostram capazes de lidar com os antagonismos. Em vista disso, trabalha com sua *função de comunicação*: a música é um idioma passível de interpretação cuja trama de sentido pode ser compreendida através da análise de seus elementos intrínsecos que são, ao mesmo tempo, artísticos e sociais. Por conseguinte, a necessidade de se desenvolver uma Sociologia da Música que não se deixe solapar pela simples ordenação e descrição de dados, mas com intenções que ultrapassem a mera facticidade.

Dessas ideias, pode cintilar uma educação musical nas escolas básicas que mesmo atenta a pesquisas de cunho descritivo e a ações deduzidas de fatos ocorridos, importantes para o desenvolvimento do campo, possa também transpô-las em análises e práticas atentas à gênese educativo-musical dos problemas cotidianamente enfrentados

na escola pelo professor de música. Seria uma educação musical comprometida com seus próprios fundamentos éticos, cognoscitivos, emocionais e corporais, que não se adapte apaticamente a interesses exteriores ainda que com os elementos externos estabeleça um diálogo constante e consciente de suas antinomias. O sentido dessa educação se afasta e se aproxima do estado de coisas atual, numa dialética transformadora que, em última análise, visa à sua autonomia, forjada pela contradição perene com sua função disciplinar.

Quando polariza a *função disciplinar*, Adorno (2011) filosofa sobre a possibilidade de as obras musicais oscilarem momentos de autonomia e heteronomia. Quanto mais uma obra por sua própria constituição formal coloca-se diante da experiência do antagonismo, mais comprometida está com aquilo que é verdadeiro, ou seja, com uma experiência musical capaz de fazer frente à falta de compreensão e à completa indiferença com relação ao material sonoro. Indiferença essa que não pode ser confundida com ausência de sensibilidade musical e se aproxima mais da alienação com relação ao que se ouve, do abandono de si mesmo durante a escuta, do descompromisso para com uma experiência estética que provoque a inteligência. Irrompe daí a necessidade de uma formação atenta à manipulação consciente do material musical e que, ao fim e ao cabo, propicie experiências musicais significativas.

Adorno (2011) debate a *função da diversão* em seu sentido ideológico. Segundo o autor, a diversão atua no funcionamento da maior parte da cultura, dificultando que os indivíduos reflitam sobre si mesmos e sobre seu mundo através de uma crítica artística com conteúdo intrinsecamente social. Centralizar o aspecto do divertimento pode sabotar a consciência do essencial da música, reduzindo-a a *função do possível bate-papo*. Conversar, ler e discursar superficialmente sobre música tem, muitas vezes, sido mais valorizado que a própria música. É recorrente que, na escola, ao se verificar atividades nomeadas como musicais, o espaço dedicado à interpretação da letra e seus aspectos linguísticos seja preponderante sobre a análise propriamente musical.

Tais deformações são sintomas de algo ideologicamente normal, a saber, que a música não é de modo algum apreendida tal como ela é, em sua verdade e falsidade, mas apenas como algo que nos desobriga incontrolada e indeterminadamente do discernimento acerca do verdadeiro e do falso. Dá um ensejo inesgotável à conversação inconsequente e irresponsável. Sem pausa e sem se dar muito conta disso, inúmeras pessoas consagram muito tempo a um assunto ao qual não têm acesso (ADORNO, 2011, p. 118).

O autor também chama para seu mosaico constelatório a *função emotiva de consolo*: é consolador o assentimento de que a música exista pura e simplesmente. O som aparece como o interromper do silenciar amparando uma coletividade desamparada. A música alvorece enquanto promotora de alegria, embora a expressão da alegria contraditoriamente se mostre inatingível. Enquanto mecanismo de defesa pulsional e dinâmico, defende o indivíduo do sofrimento através de uma neutralização baseada na ideia de socialização. Cria-se a ilusão do imediatismo em um mundo ambivalentemente mediatizado cuja ausência de proximidade entre os indivíduos se evidencia quando da fabricação de situações fictícias de encontros face a face. Quantas são as situações em que nós professores não nos valem de canções na escola, especialmente com crianças pequenas, para dar sentido a um momento desconsolado?

A isso se entrelaça a *função de entretenimento*. A música preferencialmente consumida é aquela afinada com o que é divertido de modo a gerar um reconforto coletivo capaz de amenizar os sofrimentos e de aquecer e colorir o deserto do sentido interior. A consciência subjetiva fica entregue ao fluxo de emoções, minando a possibilidade de uma experiência estética consciente de si mesma.

Adorno confere especial destaque à *função de consumo* da música em vários de seus trabalhos (ADORNO, 1975, 1993, 2011, s.d.; ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Segundo o autor, essa função está amalgamada a outras – a propagandística, a emotiva, a de integração social, a funcional – sabotando uma experiência estética pautada na reflexão conceitual. Subsumida à esfera do consumo, a música torna-se ideológica e estandardizada por um simplismo planejado que revela a inconsistência de seu conteúdo intelectual. Cada vez mais usada enquanto recurso para o reclame publicitário, em seu bojo está a ideia de angariar consumidores que correm em sua direção como que sedentos de vida.

Ao adestrar o inconsciente com vias a reflexos condicionados, os hábitos de audição passam a se valorar segundo a capacidade de reconhecer, convertendo os ouvintes em partícipes de uma lógica, ao mesmo tempo, estranha e familiar. E a música passa a ser “escutada em geral com uma desatenção interrompida por súbitos flashes de reconhecimento” (ADORNO, 1993, p.138).

Nesse cenário, o fenômeno musical deixa de ser compreendido como uma linguagem e sua pretensão à autonomia estética é substituída por uma simples *função*

sociopsicológica. A música passa a ser cimento social a serviço do status quo, “que só poderia ser transformado por aqueles que, em vez de confirmarem a si mesmo e o mundo, ponderassem criticamente sobre si próprios e acerca do mundo” (ADORNO, 1993, p. 131). Justificada por elementos externos à sua lógica imanente, a experiência musical dissolve a consciência do próprio conceito de experiência.

Em muitos casos, é com essa experiência musical dispersiva que os alunos chegam às escolas brasileiras. Ouvem sim, muito e cada vez mais, mas escutam pouco. Dito de outro modo, a tecnologia tem propiciado cada vez mais condições objetivas para o aumento da frequência da escuta, inclusive forçando a audição de fluxos de sonoridade em locais com música ambiente, por exemplo. O problema é que tem se tornado habitual não voltar mais atenção ao que se ouve ou, então, um escutar compartimentado que elege momentos particulares e se desobriga de um exercício integrador e prenehe de discernimento.

Há também outro nível de audição através da dança, que faz movimentar o corpo todo na ocasião de uma festa. Ao realizar uma analogia entre a música e o esporte, Adorno (2011) reflete sobre a *função corporal*. Para este autor, a música muitas vezes funciona para lembrar os indivíduos que ainda possuem um corpo. Enquanto o princípio mecânico do processo racional de produção aliena os corpos, os esportes e a música trabalham no sentido de despertá-los, ainda que numa perspectiva igualmente alienante. Numa sociedade massificada em que a música se figura enquanto coisa ou mesmo enquanto meio para outra coisa, o despertar do corpo comumente se faz na direção da repetição, da padronização, da imitação do sempre igual. É, pois, um despertar quase sempre inconsciente de suas ambiguidades e que cria a falsa ilusão de que algo diferente ocorre e se transforma.

Nem sempre os indivíduos se dão conta de suas múltiplas incompreensões quanto aos usos e funções da música de seu tempo. Essa incompreensão está alinhada à noção de que suas experiências estéticas encontram-se atomizadas, baseadas em momentos, ou melhor, fixadas em retalhos da trama de sentido musical. É contra isto que Adorno (1975, 1993, 2011) se volta através de uma crítica artística imanentemente social cujos desdobramentos dizem respeito à defesa de uma música com pretensões autônomas e de uma experiência estética conhecedora do fenômeno musical em suas complexas implicações.

Merriam e Adorno: aproximações e rupturas

Aparentemente, parece possível traçar paralelos entre algumas funções percebidas por Adorno e aquelas elencadas por Merriam. Ambos elencam funções que, a primeira vista, parecem comuns: diversão, entretenimento, reação física corporal, emoção, comunicação, integração social. Todavia, os referidos autores possuem abordagens epistemológicas substancialmente diferentes.

Enquanto Merriam analisa a música a partir de seus efeitos no indivíduo ou em um grupo social, formulando uma sinopse de suas funções, Adorno a insere numa perspectiva sociológica em que suas células mais íntimas dialogam com as questões sociais mais amplas, elaborando uma antissinopse. Antissinopse porque intenta captar o que há de negativo, de ideológico nas funções da música em sua concreção histórica, chegando a ideias que desconstroem enformações pela crítica permanente.

Para esse autor, o critério de verdade de determinada obra está em sua constituição formal interna e diz respeito ao fato de se colocar diante da experiência dos antagonismos, tão característicos das tensões sociais. Por conseguinte, a compreensão de uma possível analogia entre a tarefa do compositor e aquela do sociólogo: captar, cada qual com sua linguagem, os antagonismos sociais, afigurá-los profundamente em suas produções sem perder de vista a utopia de uma reconciliação total. Talvez esse argumento nos ajude a pensar sobre o ofício do educador musical escolar na contemporaneidade...

Adorno discute a relação dialética entre música e sociedade, entendendo que ambas são interdependentes e, de modo ambivalente, se complementam e se negam. Seu chamamento está na direção daquilo que é essencial ao fenômeno musical, isto é, seu conteúdo. Por essa razão, discutir sobre a relação entre música e sociedade não seja tanto perceber os procedimentos para se fazê-lo ou os reflexos da relação, mas, fundamentalmente, entender a sua essência, que perpassa por uma investigação que supere o factível, o demonstrável. Investigação que pressupõe um pesquisador empenhado com uma crítica musical conhecedora das estruturas musicais.

Fazendo uma analogia entre o parágrafo anterior e a relação entre música e escolas de educação básica, há que se pensar sobre a possibilidade de a música, ao mesmo tempo, poder confirmar e/ou negar toda a lógica escolar instituída. Por isso, a importância em se manter viva a indagação: música na escola por que, para quê?

Com base nas ideias de Adorno, é possível conjecturar que, para ao menos colocar em questão a lógica escolar instituída, há que se vincular o trabalho pedagógico-musical nas escolas com tentativas voltadas à promoção de experiências musicais capazes de articular os conteúdos e os múltiplos sentidos imanentes das obras musicais, em sua dialética com os fenômenos sociais, sem perder de vista as idiosincrasias de alunos, escolas, níveis escolares, modalidades de ensino e professores.

Cumprе ressaltar que o pensamento adorniano nem sempre é bem recebido no mundo acadêmico musical brasileiro (NOGUEIRA, 2012), devido a fatores de várias ordens. Uma primeira suposição é de que o autor seja, de fato, pouco lido em seus originais. Talvez porque as leituras de seus textos sejam densas e exijam do leitor uma determinação intelectual resoluta e uma formação filosófica prévia. Talvez porque suas ideias sejam transmitidas por terceiros, sem o necessário aprofundamento gerando, com isso, visões taxativas, porém pouco comprometidas com o conteúdo de seus trabalhos. Outra possibilidade é a de que suas críticas tenham um tom ácido, considerado por muitos como excessivo. De fato, muitas de suas reflexões são amargas e o amargor é ainda menos palatável quando se mostram próximas demais ao nosso cotidiano, gerando a incômoda sensação de uma identificação indesejada.

Não é possível relegar aqueles que se dedicam seriamente a uma crítica fundamentada das produções do intelectual alemão, colocando em xeque suas categorias. Em análises cuidadosas, é possível negá-las, emancipá-las, mas não se pode esquecer que muitas delas precisam ser localizadas historicamente. Adorno realizou suas produções entre as décadas de vinte e sessenta do último século. Tanto suas pesquisas empíricas quanto as reflexões conceituais estavam intimamente ligadas à sociedade de seu tempo e dela não podem se afastar. Por isso, embora alguns de seus argumentos possam parecer obsoletos, não são, necessariamente, irrelevantes para análises que se voltem para a sociedade contemporânea. Aqui, vale mencionar a resposta do compositor italiano Luciano Berio (1925-1993) quando indagado se concordava com as categorias dos ouvintes elabora pelo autor: "Não, embora seja difícil rejeitar completamente qualquer coisa escrita por Adorno" (*apud* ADORNO, 2011, p. 13).

De todo modo, seus trabalhos estão postos e encontram-se passíveis de serem lidos, apreendidos, criticados, relativizados e redimensionados. O movimento dialético

que tais atos geram é, a propósito, um dos elementos fundamentais do pensamento dançante do autor. Ao fazê-lo estaremos agindo ativamente em suas obras de forma significativa e consciente, algo essencial, assim como uma experiência musical preñe de sentidos, para o campo da música e da educação musical ainda hoje.

Apontamentos finais

Desde a aprovação da Lei nº 11.769/2008 e com as recentes configurações do sistema normativo educacional brasileiro, o debate em torno da formação musical das crianças e dos jovens tem se ampliado em diversos contextos: escolas de educação básica, universidades formadoras de professores, organizações profissionais de educadores musicais, eventos científicos, instâncias decisórias do poder federal, para citar alguns.

Esses diálogos não podem se afastar da luta para assegurar uma formação musical democrática e significativa aos alunos das escolas brasileiras de educação básica. Aliás, uma das funções principais da música nas escolas é desenvolver a musicalidade dos alunos por meio de experiências cognoscitivas, éticas, emocionais e somáticas com os saberes musicais em articulação com outros saberes escolares. Processos sistemáticos de educação musical escolar pressupõem a disposição em promover experiências musicais que possibilitem aos alunos se envolverem com a lógica imanente das obras musicais. São experiências preñes de discernimento, ativas, imaginativas e com vias a autonomia.

Podem envolver atividades de apreciação de obras musicais em diversos estilos, bem como a escuta da paisagem acústica ambiental. Podem se relacionar ao fazer artístico através da performance, da improvisação, do arranjo, da composição, em articulação com outras linguagens da arte. Podem se ligar à teoria musical, à história da música e demais ações de cunho conceitual. Longe de tentar enumerar as diversas possibilidades de trabalho do professor, o importante é o entendimento de que a música na escola se justifica por suas funções, em articulação com os muitos aspectos que delineiam a realidade educacional e social brasileira. Reconhecer, refletir, ponderar e vivenciar suas especificidades é condição *sine qua non* para o necessário diálogo com outros campos do saber.

Evidentemente, a música na escola continua a desempenhar diversos papéis. Seu uso se direciona a vários desideratos relacionados aos seus efeitos, como aqueles indicados em pesquisas anteriormente explicitadas (FREIRE, 1992; SOUZA ET AL., 2002; LOUREIRO, 2003, HUMMES, 2004, 2013; SANCHOTENE, 2006). Suas funções também estão imbricadas de elementos socioeconômicos (ADORNO, 1975, 1993, 2011, s.d; ADORNO e HORKHEIMER, 1985), imprimindo nos alunos valores e ações requeridas pela lógica racionalizada do consumo que, de modo ambivalente, se apresenta enquanto lógica demandada por e para todos.

A música na escola trafega entre os extremos de sua justificação por elementos extramusicais e por sua pretensão à autonomia enquanto obra de arte e campo do saber. Na esteira dessa dialética e no enfrentamento consciente dessa antinomia reside a verdadeira possibilidade de uma música que seja diferente daquilo que vem sendo usual no contexto escolar. Sem criar para si expectativas excessivas, a educação musical precisa trabalhar processualmente na direção de promover uma relação qualificada com a música em lugar de uma apropriação descomprometida e extramusicalmente justificada. É o desafio que está posto aos educadores musicais caso aspirem dar continuidade a sua luta pela defesa da educação musical nas escolas brasileiras.

Referências

ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. Sobre música popular. In: *Sociologia*. São Paulo, Ática, 1993.

_____. *Introdução à Sociologia da Música*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70. (s.d.).

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei

de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 10 de maio de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. 2017.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus – Revista Eletrônica da ANPPOM*, Goiânia, v. 15, n. 1, jun. 2009, p. 110-125.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

FREIRE, Vanda L. Bellard (org). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. 2004. p. 17-25.

_____. Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. *Revista da Fundarte*, Ano 13, n. 26, julho-dezembro de 2013. p. 21-35.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NOGUEIRA, Monique Andries. Índícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno. In: PUCCI, COSTA e DURÃO (orgs.). *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANCHOTENE, Ângela Beatriz Crivellaro. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. O ensino de música no contexto da educação básica. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, II, 2012, Goiânia. *Anais do II SIMPOM*, 2012. p. 269-278.

SOUZA, Jusamara et al. O que pensam as professoras sobre o ensino de música. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre, 2002 (Série Estudos 6).

Recebido em: 25 set. 2018.

Aceito em: 25 out. 2018.