

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MAGALI MARIA GEARA LUIZ**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:  
Em que medida contribui para a formação do cidadão?**

**SÃO PAULO  
2012**

**MAGALI MARIA GEARA LUIZ**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:  
Em que medida contribui para a formação do cidadão?**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Filosofia

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria  
Cornélia Gottschalk

**SÃO PAULO  
2012**

**Nome:** LUIZ, Magali Maria Geara

**Título:** EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA: em que medida contribui para a formação do cidadão?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr.**

**Instituição:**

**Julgamento:**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.**

**Instituição:**

**Julgamento:**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.**

**Instituição:**

**Julgamento:**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Dedico ao meu pai,  
Antônio Filardi Luiz,  
passado presente  
de força e de caráter,  
minha estrela-guia,  
e ao meu filho,  
Felipe Gabriel,  
futuro presente  
esperança e música  
dos meus dias.

## **AGRADECIMENTOS**

A João Geraldo, pelo incentivo e pela companhia de tantos anos.

À minha irmã Márcia, pelo companheirismo.

À minha amada e sofrida família.

À Profa. Dra. Cristiane, pela orientação e dedicação.

Aos meus professores das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras e da Educação, que me ensinaram um novo modo de pensar e ver o mundo.

Ao SESC São Paulo, pela bolsa que me possibilitou o mestrado e aos meus colegas, que colaboraram e entenderam as necessidades para realização desta pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos meus amigos, meu amparo emocional e sentido da palavra solidariedade.

Aos músicos, professores de música, estudantes de música, amantes de música: sem os quais a vida seria um silêncio infinito.

*“Toda relação bem sucedida pode ser chamada de musical”*  
(Roland Barthes, O óbvio e o obtuso, p. 252)

## RESUMO

LUIZ, M. M.G. **Educação musical na escola pública:** em que medida contribui para a formação do cidadão? 2012, 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa analisa em que medida a Educação Musical na escola pública pode contribuir para a formação do cidadão, a partir de sua obrigatoriedade imposta pela Lei 11.769, sancionada pelo Presidente da República em 18 de agosto de 2008. Nessa direção, questiona os objetivos do ensino de música enquanto conteúdo escolar: se a formação de artistas virtuosos, de bons ouvintes, de criadores, ou de consumidores. Nesse sentido, investiga de que ponto se parte para a instalação da disciplina. Analisa-se, ainda, seus objetivos, ou até mesmo sua justificativa, se direcionam de alguma forma, para a formação do cidadão, conforme os documentos oficiais. Com base no referencial teórico apresentado por Rousseau, destacando seus textos *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e *Ensaio sobre a Origem das Línguas* (mais especificamente os capítulos XII, XIII, XIV, XVI, XVII e XIX – *Origem e relações da música, Da melodia, Da harmonia, Falsa analogia entre as cores e os sons, Erro dos músicos, prejudicial à sua arte e Como degenerou a música, respectivamente*) e *Emílio ou Da Educação*, fazem-se apontamentos que possam contribuir para a reflexão sobre o ensino de música na escola pública atual e a possibilidade de sua interferência nos costumes sociais.

Palavras-chave: Educação. Educação Musical. Rousseau. Cidadania. Música.

## ABSTRACT

LUIZ, M. M. G. Music education in public schools: to what extent it contributes to citizen education? 2012, 100 f. Master's Dissertation, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The present study sets out to analyze how Music Education may contribute to citizen education, since Act 11,769, sanctioned by the President of the Republic on August 18<sup>th</sup> 2008, made it mandatory. What would be the goal of Music education as a discipline? Virtuous artists? Good listeners? Composers? Consumers? What's the starting point for establishing this discipline? Are the goals of this course, or even its reason, somehow aimed to citizen education according to official documents? Based on the theoretical frame presented by Rousseau mainly in *Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men*, *Discourse on the Arts and Sciences*, *Essay on the Origin of Languages* (more specifically in chapters 12, 13, 14, 16, 17 and 19 – *The Origin of Music and Its Relations*, *On Melody*, *On Harmony*, *False Analogy between Colors and Sounds*, *An Error of Musicians Harmful to Their Art*, and *How Music Has Degenerated*, respectively) and *Emile: or, On Education*, it is expected to bring up issues and contribute to music education debate in today's schools as well the possible influence in social customs.

Keywords: *Education. Music Education. Rousseau. Citizenship. Music.*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A NOVA LEI: Objetivos e viabilidade.....</b>	<b>12</b>
2.1	Qual cidadania?.....	21
2.2	Mundo do trabalho e consumo.....	26
2.3	Conteúdos como meios .....	27
2.4	Fruição ou criação artística?.....	29
<b>3</b>	<b>POR QUE RECORRER A ROUSSEAU? .....</b>	<b>32</b>
3.1	O homem civil: do bom selvagem ao cidadão .....	33
3.2	Educar o homem: Emílio .....	40
3.3	Educação da razão “sensitiva” .....	41
3.4	Música e cidadania.....	46
<b>4</b>	<b>HARMONIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>51</b>
4.1	Prováveis problemas e possibilidades de reflexões em Rousseau .....	51
4.2	Qual música ensinar em sala de aula?.....	52
4.3	Qual aspecto musical valorizar em sala de aula?.....	54
4.4	Como relacionar a música e o convívio em sociedade?.....	56
4.5	Relacionar os sons com cores facilitará o entendimento e o ensino da música? .....	57
4.6	Como evitar o maior erro que pode cometer um músico? .....	59
4.7	Como a música pode fortalecer a cidadania? Relação entre língua, música e cidadania .....	60
4.8	A reunião social e a cidadania.....	62
4.9	Pedagogia Margarida .....	63
4.10	Pedagogia Rousseau.....	69
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
5.1	A implementação da lei.....	72
5.2	A questão da cidadania.....	74
5.3	Música nas escolas .....	75
5.4	Conclusão.....	77
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu sempre estudei em escola pública.

Foi ali, logo cedo, que meu contato com a música começou.

No antigo *Primário*, tive aulas de coral, em Araçatuba.

Depois, no *Ginásio*, participei da Fanfarra da escola, em Piedade.

Já no *Colegial*, fui integrante da Banda Marcial Homero Rubens de Sá. Corpo musical que ganhava todos os concursos que participava.

Nesses grupos, fiz amigos que se mantêm até hoje, aprendi a namorar e a me relacionar. Além de perceber que a autoestima está ligada ao pertencimento.

Depois fui para a Faculdade Marcelo Tupinambá, hoje Faculdade Paulista de Artes. Sou licenciada em Artes, com opção em música. Estudei canto em várias escolas e tive professores como Madalena de Paula, Cida Moreira, além de cantar em corais com o Maestro Lourenção, na Universidade Livre de Música, no Coralusp.

Pela minha experiência na fanfarra e banda, sabia tocar percussão. E, assim, integrei a Orquestra da Federação dos Trabalhadores Cristãos, cuja regente era a D. Nair, mãe de Inar, Irna e Nira, esta minha amiga confidente desde os tempos do colégio, bailarina profissional que atua na Alemanha, hoje em dia. A Irna é flautista e trabalha nos Estados Unidos.

Tornei-me cantora e atriz profissional.

Cantei em vários locais, SESC's, auditórios, poucos bares. Meu primeiro show, em 1983, chamou-se *Magali Nájela – meu primeiro nome artístico – con'vida*. Encenei vários espetáculos, dentre eles *Medéia*, *Peter Pan*, *Branca de Neve* (eu era a própria), escrevi vários textos teatrais que foram encenados por mim, na época casada com Hugo Possolo, e por outros grupos. Fui indicada ao Prêmio Mambembe de Melhor Atriz pelo espetáculo *Medo de Careta*, do qual sou também autora. Produzimos e atuamos juntos em outras produções como *Alegria do Circo* e *O caso da casa*, num casamento que durou cinco anos.

Com Jotagê Alves, clarinetista e saxofonista, que foi meu marido por vinte anos, tenho o CD *Mumbaba*, com composições minhas e de músicos tradicionais como Pixinguinha, Severino Araújo e Abel Ferreira. Fizemos muitos shows juntos: *Jotagê Choro e Gafieira*, onde, além de cantar, eu interpretava cenas; *Ágata*, *Passeio Encantado*, Carnavais Culturais (com aquele repertório tradicional de marchinhas), animação no Parque da Mônica, festas de aniversário, de final de ano, e muitos mais. Foram anos sustentando a nossa casa e nosso filho com música. Isso é, sim, possível.

Em 2001, entrei para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Filosofia, USP. Graduei-me em 2006, percebendo a falta que a disciplina Filosofia fez na minha formação básica. Em 2008, licenciuei-me na Faculdade de Educação da USP, que escolhi, e fui acolhida, para o sonho do mestrado.

Este trabalho tem como foco a obrigatoriedade do ensino do conteúdo musical nas escolas, a partir da Lei 11.769, que introduz o conteúdo de música nas escolas públicas, a partir de agosto de 2011. É uma pesquisa feita em linguagem acadêmica, mas cheia de afeto, que visa observar as decorrências e possibilidades de aplicação da Lei, e, mais ainda, se ela facilita a educação para a cidadania, tomando como base teórica os princípios de Jean-Jacques Rousseau, através de seus dois *Discursos, o Ensaio sobre a Origem das Línguas, Emílio*.

Pretendo, primeiramente, relacionar essa nova Lei com os PCNs. Depois, justificado o recurso a Rousseau, analisar possibilidades de implementação, sustentada pelo arcabouço teórico de Rousseau.

Também não foi feita descompromissadamente a escolha por Rousseau. Além de sua aproximação com a música, seus paradoxos engrandecem sua teoria e o afasta daqueles que buscam respostas fáceis e prontas. Não é simples *escutar* Rousseau, mas sua língua natal é o francês, a nacionalidade de minha mãe. Assim, a musicalidade dessa língua e a presença do aspecto afetivo me aproximam de Rousseau.

Este trabalho está dividido em quatro partes: no primeiro capítulo, temos a presente introdução. No capítulo 2, pretendemos relacionar a nova Lei com suas anteriores e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Depois, no capítulo 3, justificar o recurso a Jean-Jacques Rousseau, apontando para a relativização de alguns dos pressupostos nos documentos oficiais, destacando a concepção de cidadania do filósofo. Em seguida, no capítulo 4, apresentar possibilidades de reflexão para o ensino de música nas escolas públicas e, finalmente, as considerações finais no capítulo 5, seguidas das referências.

Sendo esta uma pesquisa de cunho teórico-argumentativo, não objetivamos analisar as práticas em salas de aula, o que poderá ser tema de outra pesquisa, decorrido um tempo da aplicação da Lei nas escolas, a partir de sua obrigatoriedade em agosto de 2011, o que, provavelmente, aconteça no início do ano letivo de 2012. Interessa-nos, neste momento, analisar os pressupostos teóricos que sustentariam a aplicação da Lei e sua própria legitimidade.

Minha vida gira em torno da música. E começou ali, na escola pública que eu estudava.

Espero a todos o acesso que eu tive à música. Em sua forma mais bonita: aquela feita pelo cidadão.

## 2 A NOVA LEI: Objetivos e viabilidade

*“Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores;  
Não temos mais cidadãos.”<sup>1</sup>*

Para iniciarmos, transcrevemos a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera o art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo nele o parágrafo 6º:

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26. ....  
§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.<sup>2</sup>

Como, exatamente, a Lei pretenderia o ensino musical, em sala de aula? Qual o objetivo de sua inclusão?

Vale ressaltar, em primeiro lugar, que a Lei institui o *conteúdo* de música, e não a *disciplina*, como podem pensar alguns. Ou seja, a música entrará como conteúdo obrigatório no ensino de arte. Não se trata de instituir a disciplina Música, mas agregar esse conteúdo, que não será exclusivo do ensino de arte, como dita a Lei.

<sup>1</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 349.

<sup>2</sup> BRASIL. Presidência da República. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 19 ago. 2008.

Como a inclusão dessa obrigatoriedade do conteúdo musical poderia contribuir para a formação do cidadão? Poderia ser na valorização das relações sociais que a prática musical impõe, quando estabelece corais, pequenos grupos, orquestras, valorizando o trabalho em grupo? Ou pela escolha do repertório, considerando-se as letras, em suas mensagens, ou os as variedades rítmicas do Brasil? Ou valorizando-se o repertório mundial, numa expectativa de ampliar horizontes culturais? Qual o perfil esperado para o professor que ensinará o conteúdo de música? Haveria, nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – nosso documento de orientação para analisar a nova Lei – alguma intenção de transformação da sociedade que estaria incluída na intenção de transmissão desse novo conteúdo? *Para qual* sociedade o ensino musical nas escolas pretenderia formar cidadãos?

Considerando-se a tese dos PCNs de que seria papel do Estado democrático “investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social”<sup>3</sup>, seria também preciso entender e definir com clareza o que se quer dizer com “instrumentalizar crianças e jovens para o processo democrático”. Os PCNs ainda nos apontam que

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.<sup>4</sup>

Seria necessário refletir também sobre essa integração escola e mundo contemporâneo. Como seria essa “integração ao mundo do trabalho”? Aceitando-se a sociedade que já está constituída ou vislumbrando-se possibilidades de melhoras e de transformação?

Além disso, qual é o profissional que a Lei idealiza para ministrar o conteúdo específico da área de música? Espera-se do professor de Artes que dê conta desse novo conteúdo? Ou será contratado um profissional especialista na área? Uma contratação sob que forma administrativa? A Lei não esclarece qual seria o profissional responsável, vetando, como se vê a seguir, o dispositivo que estabelece uma formação específica para o ensino de música, indicado no art. 2º, por “contrariedade ao interesse público”:

MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 27.

<sup>4</sup> Id. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I: Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. p. 4.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “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”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62. ....  
Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.<sup>5</sup>

O veto, partindo da afirmação de que “é necessário muita clareza sobre o que significa formação específica na área”, no caso aqui, formação em música, dá como justificativa que “a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente”. Conclui que, caso se exija a formação específica, estes profissionais, reconhecidos nacionalmente por sua prática, estariam “impossibilitados de ministrar tal conteúdo”.

Parece-nos que o veto entra em choque com as diretrizes dos PCNs no que diz respeito ao esperado para a formação para os professores:

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor. [...] A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores,

<sup>5</sup> BRASIL. Presidência da República. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 19 ago. 2008.

resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.<sup>6</sup>

Além de uma formação inicial consistente, seria preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolvesse como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisariam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino.

“A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.”<sup>7</sup>

O veto, ao que parece, desconsideraria a importância da formação específica, tanto na área do conteúdo, quanto da pedagógica, como estabelecido acima pelos PCNs. Seria válido o mesmo argumento do veto para “profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente?”<sup>8</sup>, para professores de Matemática, Biologia ou Física? Não que profissionais reconhecidos nacionalmente devam ser excluídos da possibilidade de ministrar aulas, mas a estrutura educacional formal poderia dispensar a formalidade da formação do profissional? Esta, a formação do professor, surge-nos como uma questão importante a partir do veto na Lei, e que tem, também, destaque nos PCNs. O veto afirmaria que não há necessidade de formação específica, estando em contradição, nos parece, com as exigências dos PCNs.

Vemos, já de princípio, que a Lei 11.769 apresenta alguns aspectos que merecem uma análise mais detalhada, como, por exemplo, suas reais alterações à Lei 9.394; as implicações do veto à formação específica na área; possibilidades de aplicação e, objeto de nosso foco principal, em que medida o conteúdo musical nas escolas contribuiria com a formação do cidadão, considerando-se o postulado nos PCNs, em sua Introdução:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 25.

<sup>7</sup> Loc. cit.

<sup>8</sup> Id. Presidência da República. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 19 ago. 2008.

totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.<sup>9</sup>

Fica claro que os referenciais apresentados pelos PCNs objetivariam a construção da cidadania, mas não fica tão evidente *qual* – ou *quais* – seria a cidadania que os PCNs pretendiam. Tal falta de indicação clara parece-nos também presente nos *Princípios e Fins da Educação*, da Lei 9.394, em que não se explicita a ideia de cidadania incluída nos objetivos da Educação, mas apenas a menção de um “pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.<sup>10</sup>

Em seu Título I, a Lei 9.394 define o que é Educação:

“Art. 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”<sup>11</sup>

Aparece nesse artigo, de forma explícita, que à Educação pertencem *os processos formativos*, apesar de considerá-los com uma abrangência muito grande para a própria Educação, sugerindo que esta esteja como a mola-mestra do que se considera sociedade civil. Nesse sentido, existiriam pelo menos duas possibilidades de leitura desse artigo: uma em que a educação se incluiria nos outros processos formativos (da família, sociedade etc.); outra aquela que destacamos, em que a educação abrangeria todos os processos formativos, sendo superior e englobando os outros. Essa leitura nos parece em acordo com um discurso totalizante da educação, que exporemos mais detalhadamente no decorrer do trabalho. Não há, também, nesse artigo, referência explícita, entretanto, a quem se destinam os *processos formativos*: se ao trabalhador, ao estudante ou ao cidadão. Conceitualmente, podemos considerar que o artigo preocupa-se mais com o processo, e menos com o sujeito dos processos. O que não nos parece adequado.

Em seu Título II, a Lei 9.394 apresenta os *Princípios e Fins da Educação Nacional* e a ideia de cidadania aparece aqui na forma de um exercício, e não como uma condição do sujeito que vive em sociedade:

“Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”<sup>12</sup>

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental* – 1ª a 4ª série. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 13.

<sup>10</sup> Id. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

<sup>11</sup> Loc. cit.

Destacamos aqui a ideia de *preparo* para o exercício da cidadania, que nos leva a achar que até o momento quando se esteja *preparado, pronto*, não há exercício da cidadania; além de trazer, novamente para a educação, uma tarefa abrangente demais: a de, sozinha, formar \_ e qualificar o cidadão, quando este estiver finalmente construído... O cidadão, destaca Rousseau, define-se em sua atuação na cidade, considerando-se o regime político e os costumes, como veremos mais à frente.

Finalmente, o termo *cidadão* aparece na Lei 9394, no Título III, *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, art. 5º:

Art. 5º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.<sup>13</sup>

Não se espera que a Lei entre em discussão sobre as definições de cidadão, ou quaisquer outros assuntos. Ao contrário, como texto legal, sua função de nortear a regras de convívio torna-se tanto mais clara quanto mais seus termos estiverem bem definidos e apresentados, evitando confusões na interpretação. No caso do conceito *cidadão*, a Lei 9.394 parece considerar tratar-se de assunto bem compreendido e de consenso geral, deixando assim, uma falta de clareza no entendimento sobre a condição do sujeito da Educação. A começar, por exemplo, pela afirmação de que “o acesso ao ensino fundamental é direito *público subjetivo*”. O que viria a ser direito público subjetivo? É de *escolha* de cada um usufruir do ensino fundamental? Não é *obrigatório*? Além de induzir à possibilidade de níveis variados para a cidadania (como vinculada a associações, organizações sindicais, entidades de classe) e não valorizar a condição, pura e simples, de cidadão. A citação de Rousseau, no início do capítulo, aponta para esse erro em se tomar o cidadão, por exemplo, pela sua profissão.

Considerando que o conceito de cidadão é extremamente importante, tanto para a Lei 9.394 quanto para os PCNs, bem como não aparece com clareza nos documentos citados, buscamos na construção teórica do pensador Jean-Jacques Rousseau, possibilidades de reflexão sobre o assunto. No *Emílio*, em seu Livro II, quando trata do nascimento da linguagem na criança, afirma que não é o termo que emprega que o importa, mas sim a aceção que acrescenta a ele”.<sup>14</sup> Vejamos, então, qual é, inicialmente, a aceção dada ao

<sup>12</sup> BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

<sup>13</sup> Loc. cit.

<sup>14</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 85

conceito de cidadania em algumas passagens de sua obra, cotejando-a com outros sentidos expressos tacitamente nas diretrizes oficiais para o ensino no Brasil.<sup>15</sup>

Quando Rousseau afirma que “Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores. Não temos mais cidadãos”<sup>16</sup>, já aparece uma contribuição do pensador para a ideia de cidadania, ainda que pela ótica do que *não* seria um cidadão. Podemos, assim, retomar nossa análise conceitual dos PCNs, em busca da acepção de *cidadania*, apoiada no que preconiza Rousseau.

Da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais como

[...] conjunto das proposições que respondem à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos,<sup>17</sup>

Pode-se concluir que cidadania se constrói, se aprende e, assim, constitui-se como um alvo, um objetivo a ser atingido, que se configurará num valor traduzido por ações concretas. Um fenômeno que pertenceria à esfera do ser, mas que ainda estaria no domínio do vir-a-ser e que, com certeza, não seria uma posse *a priori*, mas uma conquista a ser aprendida. O desafio que se impõe consiste em encontrar as vias concretas para a realização da cidadania, inclusive – e principalmente – dentro da sala de aula: como aprender então a ser cidadão? Pela breve citação de Rousseau, podemos vislumbrar que a cidadania não se esgotaria na formação para o mundo do trabalho, onde a profissão se confunde, ou mais, determina o cidadão.

Pensar na cidadania requer reflexão profunda sobre nossa estrutura social. Os PCNs ressaltam que

Não se pode deixar de se levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> No Capítulo II, dedicado à justificativa de recorrermos a Rousseau, procuraremos analisar as ideias do filósofo com mais vagar.

<sup>16</sup> ROUSSEAU, op.cit.,p. 349, nota 1.

<sup>17</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 13.

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 27.

A injustiça social decorrente das diferenças econômicas é sim fator a ser considerado, mas não só isso.

Rousseau observa que o regime político é de fundamental importância para a construção da cidadania:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente. [...] Essa pessoa pública que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade, e, hoje, o de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano, quando ativo, e potência quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular, cidadãos, enquanto partícipes da autoridade soberana e súditos quando submetidos às leis do Estado.<sup>19</sup>

De fato, os direitos de cidadania são sujeitos a modificações, pois podem ser ampliados, restringidos ou simplesmente abolidos pelos governos ou pelos poderes constituídos. Podemos, por exemplo, problematizar a questão da propriedade numa sociedade que se pretenda feita por cidadãos e, conseqüentemente, inclusiva. Cada vez mais a posse de bens privados – territoriais, intelectuais, produtivos – tem sido revista, reestruturando a ideia de ser dono privado para um dono público, caminhando para um bem-estar geral. Quem precisaria ser dono de alguma coisa se o público fosse suficiente? Não se questiona o direito de usufruir aos bens, mas a necessidade de ser dono deles, para poder existir. O mundo moderno não pensara, assim, um cidadão, mas um egoísta. Trata-se de reescrever a cena, tirando o *homo economicus* de principal personagem da sociedade e trazer a cidadania, nela imbuída a inclusão.

Valeria a pena, por exemplo, analisar o que quereria representar a ideia de “fazer valer seus direitos e interesses fundamentais”. A sociedade em que cada um pensa apenas em “seus direitos e interesses fundamentais” seria uma sociedade construída em cima do *amor-próprio* de cada um; *amor-próprio* no sentido usado por Rousseau:

É preciso não confundir o amor-próprio e o amor de si mesmo, duas paixões muito diferentes por sua natureza e por seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar por sua própria conservação, e que, dirigido no homem pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio é apenas um sentimento relativo, factício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que se fazem mutuamente, e que é a verdadeira fonte da honra. Bem entendido isso, repito que, no nosso estado primitivo, no verdadeiro

---

<sup>19</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 32-33.

estado de natureza, o amor-próprio não existe; porque, cada homem em particular olhando a si mesmo como o único espectador que o observa, como o único ser no universo que toma interesse por ele, como o único juiz do seu próprio mérito, não é possível que um sentimento que teve origem em comparações que ele não é capaz de fazer possa germinar em sua alma. Pela mesma razão, esse homem não poderia ter ódio nem desejo de vingança, paixões que só podem nascer da opinião de alguma ofensa recebida. E, como é o desprezo ou a intenção de prejudicar, e não o mal, que constitui a ofensa, homens que não sabem se apreciar nem se comparar podem fazer-se muitas violências mútuas para tirar alguma vantagem, sem jamais se ofenderem reciprocamente. Em uma palavra, cada homem, vendo seus semelhantes apenas como veria os animais de outra espécie, pode arrebatá-lo a presa ao mais fraco ou ceder a sua ao mais forte, sem encarar essas rapinagens senão como acontecimentos naturais, sem o menor movimento de insolência ou de despeito, e sem outra paixão que a dor ou a alegria de um bom ou mau sucesso.<sup>20</sup>

Para Rousseau, uma sociedade mais madura busca o *amor-de-si*, decorrente da capacidade de aperfeiçoar-se. A mola propulsora da modificação do estado de natureza para o estado civil teria sido a faculdade humana de aperfeiçoar-se, a grande distinção entre o homem e o animal. O homem em estado de natureza vive em si. “Perceber e sentir são seu primeiro estado”<sup>21</sup>. Não haveria defasagem entre o perceber e o sentir. Os objetivos desse homem selvagem são: “alimentação, fêmea e repouso”.<sup>22</sup> O selvagem, em si mesmo, é feliz com a satisfação de seus desejos simples e centrados na autoconservação e nos instintos. A felicidade seria o sentimento de posse de si mesmo, alcançado por um equilíbrio interior. Possui, entretanto, um outro “sentimento que é natural, que orienta a conservação da espécie que é o amor-de-si”.<sup>23</sup> Assim, Rousseau coloca um sentimento que poderia ser a origem dos “bons” hábitos: o amor-de-si.

“Tal é, com efeito, a verdadeira causa de todas essas diferenças: o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, não sabe viver senão na opinião dos outros e é, por assim dizer, exclusivamente do seu julgamento que tira o sentimento de sua própria”.<sup>24</sup>

Considerando-se o *amor-de-si*, conceito exposto por Rousseau, poderíamos pensar que a cidadania não se restringiria a *fazer valer seus direitos e interesses fundamentais*, ou não teria nisso seu pressuposto básico. Seria possível articular uma proposta para além dos interesses próprios particulares, formando a Vontade Geral, corpo político definido por Rousseau, imposta pelo critério do bem comum. Coexistiriam, então, no cidadão, duas formas de felicidade: a particular e a geral – “a felicidade de forma mais duradoura: o homem vivendo harmoniosamente na cidade. E isso se dará quando a vontade particular coincidir com a vontade geral”.

<sup>20</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 306.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>22</sup> *Loc. cit.*

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 306.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 281.

Aqui se vislumbraria “conceber o gênero humano como uma pessoa moral que, juntamente com um sentimento de existência comum que lhe dá a individualidade e a torna una, disponha de um móvel universal que leve cada parte a agir visando a um fim geral e interessante ao todo.”<sup>25</sup>

Para Rousseau, a cidadania teria, então, o tom do bem comum.

Nos discursos educacionais oficiais parece-nos que falta tanto uma maior preocupação com a questão social quanto a caracterização do cidadão que se busca. Afinal, que sociedade se pretende construir. Se “apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania”<sup>26</sup>, no momento em que se declara a obrigatoriedade do ensino da música, seria conveniente analisar se essa ação terá preocupação com a formação do cidadão ou apenas um conteúdo a mais na grade curricular.

Ainda percorrendo os PCNs, destacamos alguns pontos, com estreito interesse para este trabalho, a serem analisados com mais atenção, que foram agrupados em quatro blocos:

## 2.1 Qual cidadania?

Nos PCNs, há uma indicação de que a cidadania estaria mais próxima de uma capacidade de resposta rápida a novas demandas e processos. Nesse sentido, estaria mais preocupada com o desenvolvimento de competências, com a formação de um profissional apto para o mercado. Vale pensar se seria compatível ou não formar um cidadão e, ao mesmo tempo, um profissional “preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de *responder a novos ritmos e processos*”<sup>27</sup>:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A

---

<sup>25</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Da sociedade geral do gênero humano. In: \_\_\_\_\_. *Manuscrito de Genebra*. Trad. Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1962. p. 173.

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 27.

<sup>27</sup> Loc. cit., grifo nosso.

educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.<sup>28</sup>

Abriremos aqui um parêntese, para introduzir alguns questionamentos de Azanha, extraídos de sua obra póstuma *A formação dos professores e outros escritos*, que, ao analisar o exame do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), traz reflexões acerca de alguns slogans educacionais, como “desenvolvimento de competências” e “aprender a aprender”.

Na revista do Enem, e em outros textos oficiais, a palavra “competência” corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências educacionais por que, em alguns textos, “competências” são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e médio) devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se competente em matemática pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin, sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos evidenciam que “competência” refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade (prática ou teórica) do que à posse de algo nebuloso (como “modalidades estruturais da inteligência”) que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.<sup>29</sup>

Parece-nos que os PCNs, exatamente como nos explica Azanha, contrapõem *competências* a conhecimento, preocupando-se em formar o *competente* (no texto citado, o profissional competente para o mercado de trabalho), em detrimento do domínio de conteúdos específicos. O que esperar, a partir dessa concepção presente nos PCNs, para o desenvolvimento de competências no ensino de música, especificamente no profissional adequado ao mercado? Pensamos, então, no músico virtuose, que seria extremamente “*competente*, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos”<sup>30</sup>. É um profissional *competente* em música que o ensino musical nas escolas públicas espera formar, considerando-se as estruturas social e escolar? Aliás, caberia perguntarmos o que é competência? Azanha questiona:

Os problemas começam a aparecer quando alguém pergunta: “o que é competência?”, como se o termo geral se referisse a algo que possa ser descrito assim como descrevemos outras coisas também designadas por nomes gerais como

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 28.

<sup>29</sup> AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006. P. 167-168.

<sup>30</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 28.

“pedra”, “rio”, “mesa” etc. É a partir de perguntas como essa – que incluem palavras cujos referentes são entidades psicológicas – que psicólogos e filósofos ficam perplexos e passam a vida a construir teorias para nos dizer o que é competência, capacidade, pontualidade, depressão, esquizofrenia, ódio, amor, etc., como se cada um desses substantivos designasse realidades ocultas num mundo interior e não se tratasse apenas de formas de qualificar atividades humanas em determinadas situações. Ao contrário, passa-se a coisificar nomes como se, existindo o nome, existisse aquilo que designa.<sup>31</sup>

Sobre o slogan *aprender a aprender*, utilizado pelos PCNs, no parágrafo em estudo, vejamos o que nos explica Azanha:

A expressão tornou-se um slogan que aparece cada vez com mais frequência na retórica pedagógica, inclusive em documentos oficiais. Contudo, mesmo aqueles que utilizam a expressão teriam dificuldades em explicar seu significado. [...] Retomando o slogan, pode-se perguntar: o que há de errado em “aprender a aprender”? Ocorre que a expressão é um despropósito gramatical. Há verbos que não podem ter a si mesmos como seu objeto, é o caso de “aprender”. Literalmente a expressão “aprender a aprender” é opaca, não diz nada, não significa nada, talvez por ser “auto-referencial”.<sup>32</sup>

Percebemos aqui a preocupação de Azanha com a propagação de conceitos vazios que compõem o ideário de educação e a formação do cidadão e que estariam, de certa forma, atrelados ao desenvolvimento de competências técnicas. Tal atrelamento, poderemos perceber que fica ainda mais explícito nos PCNs:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.<sup>33</sup>

No documento, além de transparecer um certo ar messiânico ao se atribuir, unicamente, à Educação Escolar “o objetivo de formar cidadãos”, verificamos que o discurso inclui a diretriz de que “os conteúdos estejam em consonância com as questões sociais” e nos permitimos perguntar sob qual viés devem ser consideradas as questões sociais. Se o importante seria “atuar com competência, lidar com novas tecnologias e linguagens e ser capaz de responder a novos ritmos e processos”, parece-nos que as “questões sociais” já estariam eleitas: as do mundo do trabalho, buscando um profissional competente. Como se

<sup>31</sup> AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006. p. 179.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 15-17.

<sup>33</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 34.

pode educar para uma *adequação* à competência exigida pelo mercado e, ao mesmo tempo, solicitar-se uma visão crítica?

A cidadania que os PCNs preconizam seria aquela tecnicista, voltada para o trabalho? Essa ideia estaria em acordo com a formação de um cidadão, segundo a teoria de Rousseau? Como o conteúdo musical se adequaria à primeira perspectiva?

Quando trata das diferenças culturais e sociais, aspecto importante para a cidadania, os PCNs parecem entrar em contradição. Primeiramente, valorizam a diferença, num discurso politicamente correto:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.<sup>34</sup>

Ainda acrescentam a necessidade de desenvolver a inserção social:

Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade.<sup>35</sup>

Nesse trecho, o próprio documento remete-nos a Rousseau, quando propõe a superação do individualismo em favor do bem-estar geral. No entanto, Rousseau deixa a questão mais complexa: não se trata de “superar o individualismo”, mas a convivência da vontade particular com a vontade geral, como já mostramos.

Mais à frente, os Parâmetros parecem desvalorizar a diferença, vista como um complicador, ao atribuírem à escola a função de *interpretar* as diferenças, argumentando que a influência externa (mídia, família, amigos, igreja) pode, eventualmente, apresentar “obstáculos à aprendizagem escolar”. A diferença, então, aqui, parece impedir o ensino:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja,

<sup>34</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 34.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 47-48.

os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; *por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho*. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração.<sup>36</sup>

O texto parece sugerir que, se os alunos contassem exclusivamente com o contexto escolar para a construção dos conteúdos, haveria menos diferenças. Seria um mundo sem diferenças um dos objetivos sociais? “As influências que se somam à aprendizagem, precisam ser consideradas”, mas, “algumas vezes essa influência pode apresentar *obstáculo* à aprendizagem escolar, *ao indicar uma direção diferente*, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar”. E ainda acrescenta uma “necessidade de *intervenção pedagógica* para ultrapassagem dos obstáculos”. Esse parágrafo não nos sugere uma consonância com um regime democrático. Resvala no autoritarismo, sugerindo à escola a responsabilidade integral da educação total, sobrepondo-se a outras possíveis formas de educar. A escola seria o lugar da educação, a instituição total, que deve atuar sobre o aluno de forma total. Também não deixaria espaço para o inesperado, o diferente: apresentaria uma postura controladora. Pretenderia, inclusive, se fosse possível, apagar qualquer traço fora de seu controle de ação. Incluindo as diferenças. Diríamos que busca, no fundo, a hegemonia de pensamento, a homogeneidade de ideias, mais que a formação de cidadãos.

Não fica claro como os PCNs pretendem lidar com a questão que envolve a cidadania e as diferenças sociais, quando traz para a escola a função de interpretar, mediar o que for diverso, o que “se torna um obstáculo à aprendizagem”. Como, afinal, a diferença poderia ser mediada ao ser considerada obstáculo à educação? O discurso aqui, se analisado com certa atenção, deixaria transparecer a ideia de que as diferenças devem ser achatadas ou, em outras palavras, aparadas, para que a Educação triunfe.

Depreendemos dessas passagens uma proposta de cidadania tecnicista, voltada à formação do profissional “competente”, em que as diferenças sociais e culturais deveriam ser, no mínimo, amenizadas.

Os assuntos aqui desenvolvidos nos encaminham para o próximo bloco de discussão.

---

<sup>36</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 39, grifo nosso.

## 2.2 Mundo do trabalho e consumo

Ainda nos PCNs, voltamos nossa atenção à relação que essas orientações traçam entre a educação, o consumo e o chamado mundo do trabalho. Vejamos o parágrafo abaixo:

No contexto atual, a inserção no *mundo do trabalho e do consumo*, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.<sup>37</sup>

O texto parece contrapor os referenciais tradicionais e defasados à inserção no mundo do trabalho e do consumo. Acreditamos ser uma afirmação equivocada, com base em Rousseau, em *A Carta a D'Alembert*: “Garantem-me que a educação da juventude é geralmente muito melhor do que era antigamente; o que, porém, só se pode provar mostrando que ela tenha formado melhores cidadãos”.<sup>38</sup>

Não parece ser essa a preocupação dos PCNs, no que diz respeito, por exemplo, ao cuidado com o corpo e a saúde, que deveriam receber atenção da Educação, uma vez que seriam *instrumentos* para a inserção no mundo do trabalho. E do consumo.

Por que, afinal, os PCNs precisam preocupar-se com a inserção no mundo do consumo?

Retomamos nossas palavras do início deste capítulo: a busca dos PCNs, bem mais explícita aqui, parece ser o *homo economicus*, fundante da sociedade de consumo. Cidadão seria o mesmo que consumir, ou melhor, o consumidor define o cidadão: seus critérios e valores.

E o documento continua acenando para a adequação necessária ao ritmo do “mundo do trabalho”, à qual a educação deve estar atenta (e render-se):

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o

<sup>37</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 27, grifo nosso.

<sup>38</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a D'Alembert*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Unicamp, 1993. p. 117.

desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.<sup>39</sup>

Podemos considerar que há uma dubiedade no texto acima, que indica a existência de cidadãos *incapazes* de interferir criticamente na realidade para transformá-la. Não seria essa qualidade – a interferência crítica na realidade – um aspecto inerente a um cidadão? O texto reforça a formação instrumental, que capacita para responder rapidamente às mudanças no mundo do trabalho. A ideia de que a formação escolar *deve lidar com a rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos* coloca o conhecimento como mero instrumento desse mundo da produção.

Também nos intriga essa “circulação de novos conhecimentos”, que busca no estudante, como já foi dito anteriormente, a capacidade para lidar com novas tecnologias, adaptado aos novos ritmos de produção. O acúmulo, em forma de circuito de informações, não nos parece uma boa opção para a visão crítica, como dita o texto, reforçando nossa ideia de que a finalidade seria apenas instrumentalizar para o mercado de trabalho. Percebe-se, assim, uma grande preocupação com a inserção no mundo do trabalho e do consumo, colaborando, em seu discurso para a manutenção de uma sociedade onde a velocidade e a quantidade de informações parecem regular o exercício da cidadania.

Cidadão, segundo os PCNs, parece ser aquele que se adapta à velocidade do mundo do trabalho, mantém seu corpo e saúde em plenitude para usufruir do mundo do consumo, numa sociedade com as diferenças amenizadas.

### 2.3 Conteúdos como meios

Os PCNs, quanto ao conteúdo, parecem aderir a uma concepção instrumentalista do conhecimento, como podemos observar na passagem:

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem

---

<sup>39</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 34.

orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como *meio* para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.<sup>40</sup>

Os conteúdos escolares, nos PCNs, aparecem claramente como meios para outros fins. Nesse sentido, não se aprenderia Matemática ou Música para apreender seus conteúdos, por si só necessários. Aprende-se conteúdos para alcançar objetivos que vão além dos conhecimentos. Parece-nos que essa visão conteria em si uma semente de manipulação: determinando-se as competências, determina-se o cidadão que se pretende; este, moldável, torna-se um mero instrumento, não exercendo na íntegra sua condição de cidadão:

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um *meio* para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos *o domínio de instrumentos* que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.<sup>41</sup>

Se, sob a perspectiva rousseauiana, “são os cidadãos que fazem a cidade”<sup>42</sup>, o cidadão deveria estar acima da mera aquisição de competências e, além disso, contribuir para sua escolha. Essa visão de instrumentalizar o cidadão, através da aquisição de competências, que aparece nos PCNs, paradoxalmente esvaziaria a própria ideia de cidadão.<sup>43</sup>

Cidadão, poder-se-ia concluir, baseado nos preceitos dos PCNs, teria sua formação manipulada, condicionada, pela escolha, alheia a ele, das competências a serem desenvolvidas, além de, necessariamente, adaptar-se à velocidade do mundo do trabalho, com a manutenção de seu corpo e sua saúde em plenitude, não para o seu bem-estar, mas para bem desempenhar-se no mundo do consumo, numa sociedade em que as diferenças seriam amenizadas.

<sup>40</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 49, grifo nosso.

<sup>41</sup> Ibid., p. 41, grifo nosso.

<sup>42</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 37.

<sup>43</sup> Encontramos nos PCNs uma única passagem que vai de encontro a esta posição: “A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico”. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 33.).

Com essas reflexões, restar-nos-ia ainda questionar: quais seriam, afinal, os objetivos que o ensino formal, inserindo o conteúdo de música, pretende?

## 2.4 Fruição ou criação artística?

Partimos agora para a análise do último assunto deste capítulo: a questão da criação e fruição artísticas.

Em sua *Apresentação*, os PCNs indicam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, *fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles*. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.<sup>44</sup>

Percebemos aqui a falta de um conceito fundamental no campo das artes, que é o conceito de *criação* artística. A afirmação de que a “educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico” necessitaria de um olhar mais aguçado, verificando se encaminha a experiência estética para a fruição e não para a criação, valorizando apenas o pensar arte. Poderia ser questionado que o documento encaminharia, sim, para a criação artística, mais adiante, quando diz que “aprender arte envolve fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles”. Não nos parece, entretanto, que “fazer arte” tenha o mesmo significado que “criação artística”. “Fazer” estaria mais próximo de realizar, executar, como quem copia um desenho da lousa ou executa uma partitura. Criar seria um estado diferente, em que a ação de inventar, gerar, seria mais presente, como quem cria uma música ou inventa uma traquitana. Seriam, a nosso ver, estados diferenciados de ações. E não nos parece que os PCNs valorizem a criação artística, o que nos leva a questionar qual a postura que seria adotada para o conteúdo de música.

Além disso, os PCNs parecem indicar a valorização do aspecto fruição na arte:

---

<sup>44</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 6: Arte. p. 15, grifo nosso.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.<sup>45</sup>

Há afirmação “até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo” poderia até nos sugerir a inclusão da criação artística. No entanto, acreditamos que esse aspecto da expressividade artística é muito importante para que seja apenas deduzido de uma afirmação geral. Consideramos que deva ser, sim, explicitado:

A capacidade estética permite *produzir* arte e *apreciar* as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem.<sup>46</sup>

A capacitação estética envolveria não apenas a fruição, mas também a produção artística. Ou seja: não seria apenas educar para apreciar a arte, mas também para conseguir expressar através dela.. Novamente destacamos que “produzir” aqui, não teria o sentido de “criação artística”, que estamos procurando no documento. Arte sem criação não nos parece viável.

Essa questão seria de fundamental relevância para ajudar a definir a ênfase do conteúdo musical a ser ensinado: ou mais fruição ou mais criação, sem uma necessariamente excluir a outra possibilidade.

Os PCNs, não apresentando com clareza se o ensino de arte deve ser direcionado para a fruição ou para a criação artística, ou para as duas, passam a definir os conteúdos do ensino da arte, que adentraremos no Capítulo III.

Para finalizar, destacamos o final da *Apresentação* dos PCNs:

A primeira parte do documento contém o histórico da área no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico.

---

<sup>45</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN. p. 23.

<sup>46</sup> Id. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 6: Arte. p. 47,48, grifo nosso.

A segunda parte busca circunscrever as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular. A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido. Entretanto, recomenda-se sua leitura global, a fim de que, no tratamento didático, o professor possa respeitar a seleção e a seriação das linguagens.<sup>47</sup>

A afirmação que “a leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido” soa-nos muito genérica, indicando que serviria para qualquer expressão artística, entrando em clara oposição com a necessidade de formação específica para ministrar conteúdos, como já mostrado antes. Um professor teria condições de transmitir conteúdos sobre Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, mesmo que fosse professor de Artes?

Colocadas essas observações, questões que não nos atrevemos a responder, mas em deixar nossa contribuição em buscá-las, para que sejam pensadas, passamos ao Capítulo 3, em que justificaremos nosso recurso a Jean-Jacques Rousseau, o autor de *Emílio, ou Da Educação*, dentre outros escritos.

---

<sup>47</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 6: Arte. p. 15.

### 3 POR QUE RECORRER A ROUSSEAU?

“Ora, tudo no universo não é senão relação.”<sup>48</sup>

No capítulo anterior procuramos analisar algumas diretrizes dos PCNs, juntamente com a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera o art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo nele o parágrafo 6º, introduzindo o conteúdo de música nas escolas públicas, a partir de agosto de 2011.

Como já explicitado anteriormente, o objetivo deste trabalho é examinar a introdução do conteúdo musical nas escolas sob o pressuposto teórico de Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês. Não nos interessará, para esta pesquisa, o que se faz atualmente em sala de aula no tocante ao ensino de música, o que se poderia fazer ou, ainda, discutir metodologias a respeito. Existem discussões já encaminhadas nesse sentido.

Por que, afinal, recorrer a Rousseau, para embasar este trabalho?

Por que trazer um pensador moderno, num tempo pós-moderno, poderiam argumentar alguns preocupados com a linha cronológica dos fatos?

O enfoque desta pesquisa, entretanto, é filosófico e não histórico. Assim, sendo Rousseau um pensador sobre o homem civil, que não se rende ao Iluminismo em pleno Iluminismo, não se poderá argumentar tratar-se de um anacronismo, pois a Filosofia permite que se questione o evolucionismo em teorias podendo, assim, haver o descarte dos pensadores mais antigos. O enfoque filosófico não é historicista, mas referencial. Interessa-nos, portanto, a postura crítica de Rousseau.

Rousseau escreveu vários textos tendo a música como tema: *Dissertação sobre a Música Moderna*, *Dicionário de Música*, *Project Concernant de nouveaux signes pour la musique*, *Carta sobre a Ópera Italiana e Francesa*, *Lettre d’un symphoniste de l’Academie Royale de Musique à ses camarades de l’Orchestre*, *Carta sobre a Música Francesa*, *A origem da melodia*. Além disso, foi professor de música<sup>49</sup>, autor de ópera e copista de partituras. Interessa-nos sua intimidade com a música.

O pensador também traz contribuições para a pedagogia, com a educação de seu *Emílio*. Educação que pretende formar um homem, vinculada com as ideias políticas. Interessa-nos o educador político.

<sup>48</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 189.

<sup>49</sup> Id. *Confissões*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007. p. 9.

Por fim, até mesmo os próprios PCNs justificam o recurso a Rousseau, quando solicitam uma “reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio que deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo”.<sup>50</sup> Assim, pensamos que sua produção teórica nos auxilia como parâmetro para a relativização de alguns pressupostos dos PCNs. Interessa-nos sua visão do cidadão.

Nossa intenção é aproximarmos de algumas ideias do pensador como uma espécie de parâmetro para guiar nosso percurso de análise da inclusão efetiva desse conteúdo musical e sua contribuição para a formação do cidadão.

Assim, destacaremos a seguir algumas das contribuições do filósofo que interessam a esta pesquisa.

### 3.1 O homem civil: do bom selvagem ao cidadão

Em Rousseau, há uma nítida diferença entre as inclinações do homem em estado de natureza e as do homem em sociedade, o *cidadão*<sup>51</sup>. O filósofo expõe minuciosamente no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade*, como essa transformação teria se dado, partindo da hipótese que o homem possui os mesmos atributos físicos durante o processo, com a diferença de, no estado de natureza, ser mais ágil e robusto, e o hábito de viver em sociedade, adquirido. Divergindo, assim, em ambas as ideias de outro filósofo importante, Aristóteles, que afirma que o homem é um ser *naturalmente* político.

Por outro lado, Rousseau aproxima-se muito no que diz respeito às formas de governo definidas pelo *estagirita*, quando, este, em sua *Política*, cap. IX, coloca que “não há democracia numa nação onde poucos homens livres comandam um maior número de pessoas que não o são.”<sup>52</sup>

Quando o filósofo suíço, porém, supõe “um homem conformado em todos os tempos como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como o fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu”<sup>53</sup>, e nos pede para “evitar confundir o homem selvagem com o homem que temos diante dos olhos”<sup>54</sup>, não estaria caindo no mesmo erro em que incorreram os filósofos ao – em suas

---

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I: Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. p. 60.

<sup>51</sup> Esclareça-se de imediato que as ideias de Rousseau sobre a cidadania estão espalhadas por suas obras, mas sobretudo destacadas no seu *Contrato Social*.

<sup>52</sup> ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 120.

<sup>53</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 238, nota 20.

<sup>54</sup> Ibid., p. 241.

próprias palavras – “transportarem para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o civil?”<sup>55</sup> Poderíamos pensar que sim, se esquecêssemos de que a mola propulsora da modificação do estado de natureza para o estado civil, em Rousseau, teria sido a faculdade humana de *aperfeiçoar-se*, a grande distinção entre o homem e o animal.

O homem em estado de natureza vive em si: “perceber e sentir são seu primeiro estado.”<sup>56</sup> O perceber e o sentir são colocados como origem dos hábitos, que serão adquiridos posteriormente. Rousseau trata do perceber e do sentir como um todo, quase a mesma coisa. Não há defasagem entre eles. Os objetivos desse homem selvagem são: “alimentação, fêmea e repouso.”<sup>57</sup> “Teme a dor e a fome e não conhece o terror da morte. Pergunto se algum dia se ouviu dizer que um selvagem em liberdade pensou em lamentar-se da vida e em querer morrer.”<sup>58</sup> Suas paixões são o que o move. O selvagem, em si mesmo, é feliz com a satisfação de seus desejos simples e centrados na autoconservação e nos instintos. Num longo processo, o homem aprende a dominar a Natureza, desaprendendo a interagir com ela. Tomando para si um pedaço de terra, instituindo a posse, funda a sociedade civil. Nasce o pronome meu. E com o pronome, que ocupa o lugar do nome, manifesta-se o parecer, que ocupa o lugar do ser. O homem civil afasta-se do sensível, do sentimento e de si mesmo.<sup>59</sup>

Contudo, se o homem pode aperfeiçoar-se, Rousseau indaga: “sei que é preciso ocupar as crianças. Que é necessário, então, que aprendam? Eis aí uma bela questão. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer.”<sup>60</sup> O *que* aprender é o assunto de seu livro *Emílio, ou da Educação*. Um tema extenso, mas que pode ser, de certa forma, resumido em seu pensamento “viver é o ofício que quero ensinar-lhe.”<sup>61</sup> Viver em sociedade, conhecendo o que significa “magnanimidade, equidade, temperança, humildade e coragem.”<sup>62</sup> Tal aprendizado necessário, isto é, o de viver em sociedade, é decorrente, justamente, da mudança que ocorre no modo de vida do homem, que passa do estado de natureza para o

<sup>55</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.236, nota 20.

<sup>56</sup> Ibid., p.244.

<sup>57</sup> Loc. cit.

<sup>58</sup> Ibid., p. 251.

<sup>59</sup> A perfectibilidade proposta por Rousseau aparece, de certa forma, nos PCNs: “nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente”. Essa possibilidade de *aprimoramento* aproxima-se da ideia de *perfectibilidade* apresentada por Rousseau, mola propulsora da transformação do homem em estado de natureza para homem civil. A capacidade natural do homem de aprender, que Rousseau chama de perfectibilidade, aliada à construção civil do cidadão, nos autorizam a pensar que o processo de aprendizagem seria tanto natural quanto social, no ser humano. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Parte I: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.).

<sup>60</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 347, nota 1.

<sup>61</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.15, nota 14.

<sup>62</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 347, nota 60.

estado civil, fundada na ideia de propriedade, com um estado de guerra de todos contra todos, violência, esperteza e desigualdade de condições, e foi tratado em seu *Discurso sobre a Desigualdade*.

Já no *Contrato Social*, mostra como deveria ser o pacto social, fundamental para a vida em sociedade. Para o Estado funcionar, é preciso neutralizar o estado de natureza no homem, que se retrata pelo costume de pensar só em si. Mas como alterar o costume de pensar só em si? Para Rousseau, a partir da legislação.

No *Contrato Social* temos que a fundação do Estado começa com o Legislador, que seria o redator das leis dessa sociedade que vai ser fundada. As leis mais adequadas seriam aquelas que o povo julgar melhores. Aceitas, devem ser cumpridas. No capítulo XII, do Livro II, Rousseau refere-se a quatro espécies de leis que regulam as relações inerentes ao Estado. As *leis políticas*, que regulam as relações do todo para com o todo ou do Soberano para com o Estado; as *leis civis*, que regulam as relações dos membros entre si, ou com o corpo inteiro; as *leis criminais*, que regulam as relações entre o homem e a lei; e a mais importante, a verdadeira constituição do Estado: “Refiro-me aos usos e costumes e, sobretudo, à opinião, essa parte desconhecida por nossos políticos, mas da qual depende o sucesso de todas as outras.”<sup>63</sup> Interferir nos costumes não é simples. O homem civil vive sob a égide da aprovação da estima pública e age para obter essa estima. Rousseau explicita no *Contrato Social*, livro IV, cap. VII: “As opiniões de um povo nascem de suas constituições. É inútil distinguir os costumes de uma nação dos objetos de sua estima, pois tudo se prende ao mesmo princípio e se confunde necessariamente.”<sup>64</sup>

Quando surge a propriedade privada, uma situação não natural, a sobrevivência fica na dependência do outro. Com isso, aparece o sentimento da angústia de depender de outro ser humano para sobreviver. Essa angústia leva à desigualdade, que tem por consequência a acumulação dos bens. Não há, entretanto, garantia de satisfação das necessidades, pois não haveria regulação das trocas. Aquele que teria mais a perder, o rico, pois além de possuir o bem comum a todos seres humanos, a vida, perderia também seus bens, suas posses materiais, deve ter criado o Estado – para acabar com a guerra e regular as relações. Seria mais favorável, então, o Estado, a quem tem mais regulação das trocas. Os pactuantes do contrato alienam sua pessoa e seus bens ao corpo público, que pode redistribuí-los.

No início do seu *Discurso sobre a origem da Desigualdade*, Rousseau faz, ao mesmo tempo, o elogio ao homem natural – robusto, firme, vigoroso, forte – e a detração do estado

---

<sup>63</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.69, nota 42.

<sup>64</sup> Ibid., p. 136.

de reflexão – o homem que medita seria um homem corrompido. Rousseau promove e destaca o corpo: homem natural não tem necessidade de pensar muito. Por meio da retórica, pela provocação – elogio do corpo em detrimento da razão – buscaria Rousseau ativar o movimento de saída de si mesmo para retomada do sentimento de amor-de-si. Rousseau não é um irracionalista: provocando escândalos, apresentando quadros opostos ao homem natural, deliberadamente provocando a sensibilidade, pretende mostrar que as luzes nos trouxeram conhecimentos e vícios.

Rousseau apresenta-nos a ideia de que, ao contrário do homem de Hobbes, que é considerado uma espécie de proprietário do Universo e, assim, pode tudo, o bom selvagem de Rousseau possui um freio natural para sufocar a má conduta: o sentimento de piedade. Só acontece o ataque ao outro quando o próprio bem-estar estiver sendo atacado; caso contrário, o confronto é evitado. Nesse sentido, evita-se o confronto para evitar o sofrimento de presenciar o outro sofrer. Note-se uma certa forma de narcisismo, pois não se faz o mal para que o próprio eu não sofra.

“Tal é, com efeito, a verdadeira causa de todas essas diferenças: o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes..”<sup>65</sup>

A piedade natural, fonte das virtudes sociais seria como um “sair de si mesmo”, situação importante para a vida em comunidade. Ela estaria sufocada no homem civil, só restando, então, a lei como freio para a má conduta. Assim, o amor-de-si, a partir do qual seria possível amar aos outros, hipertrofia-se, sem a moderação da piedade natural, e vira amor-próprio, o amor egoísta. No homem civil, com a piedade natural atrofiada, abre-se espaço para o amor-próprio: o ardor de atacar se expande.

Destacam-se dois sentimentos importantes: o amor-de-si e a piedade natural. O amor-de-si seria o amor *por si mesmo*, natural na criança, por exemplo, autoconservação contra sofrimento e dores, a partir do qual seria possível amar aos outros. Tal amor, para que não vire o amor-próprio, o amor egoísta, seria moderado pela piedade natural. No homem civil, a piedade natural estaria atrofiada, dando espaço para o amor-próprio. Na sociedade, a piedade, que moderaria o ardor de atacar, encolheu-se. O amor-de-si hipertrofiou-se e transformou-se em amor-próprio. Amor-de-si fermentado torna-se amor-próprio. Estabelece-se a fissão entre o “ser” e o “parecer”.

---

<sup>65</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 281, nota 53.

É preciso não confundir o amor-próprio e o amor de si mesmo, duas paixões muito diferentes por sua natureza e por seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar por sua própria conservação, e que, dirigido no homem pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio é apenas um sentimento relativo, factício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que se fazem mutuamente, e que é a verdadeira fonte da honra.<sup>66</sup>

O projeto de educação de Rousseau procura estabelecer parâmetros para reequilibrar o homem na vida em sociedade. Isso seria possível com o resgate da piedade natural e com a presença do amor próprio. Não se trata, como ironiza Voltaire, de “voltar a ficar de quatro”, ou, nos termos de Rousseau, voltar ao estágio de homem natural, mas sim de reaver a piedade natural, origem das virtudes sociais, do senso moral, da justiça. A filosofia de Rousseau gira em torno do conflito da necessidade social e o da necessidade pessoal. Com o aquietamento das paixões, que no homem moderno são agitadas, seria possível seguir as regras em direção à sensibilidade e da convivência harmoniosa.

A princípio, o homem seria um animal solitário, mas é constrangido a viver em sociedade pela vontade de relacionamento com outro ser sensível. O vínculo, não sendo natural, seria instituído socialmente, necessitando do consentimento de todos, gerando uma espécie de contrato social. A vida em estado de natureza não apresenta dificuldades, pois resultaria da liberdade em ter sua subsistência garantida. O homem natural necessitaria de poucas necessidades (ao contrário da multidão de necessidades do homem moderno, que o torna dependente das comodidades). O homem civilizado, porém, não sabe escalonar e vive fora de si, sempre, descentrado.

Rousseau, ainda, faz um elogio ao ócio, o lazer para reuniões em festas públicas. Todos desejam a estima pública e não poderão mais viver sem ela; as festas públicas são um bom momento para exercitar essa possibilidade de ser visto e querido. Aquele que tem essa estima pode desenvolver, entretanto, orgulho e desprezo pelos que não dançam bem, nas festas, por exemplo. Os outros, a vergonha e a inveja. Aconteceria aqui o aparecimento das paixões sociais. A ofensa, dano moral, seria dano maior que o material. “Você merece meu desprezo”, ou em outras palavras “não merece minha estima”, seria insuportável e geraria vinganças terríveis. A capacidade de compor com o outro viria da piedade natural. Os vícios seriam paixões desenvolvidas pela contrariedade do amor-de-si, levando os homens a se atacarem. Mas o homem moderno, sempre ativo, cansa-se. Afasta-se do encontro. Rousseau

---

<sup>66</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.306, nota 53.

acredita que as virtudes sociais, o que os reúne, seriam mais fortes que os vícios, formando uma sociedade mais coesa. Esse é um aspecto importante que destacamos no pensamento do filósofo, que mostra a importância dos laços virtuosos para a vida em sociedade.

Como vimos, em seu *Discurso sobre a Desigualdade*, Rousseau trata do estudo do homem, utilizando-se do método de comparar o homem original, a escala inicial do bom homem, com o homem atual. Esse homem original seria tanto escala quanto estereótipo: escala porque seria o marco zero da medida e estereótipo porque seria o modelo a ser atingido. O homem moral, objetivo da formação, em Rousseau, teria, no homem original, sentimentos importantes a serem resgatados como a piedade natural, por exemplo:

A piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentado desobedecer à sua doce voz.<sup>67</sup>

Ou ainda a bondade natural:

[...] ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada – *faze a outrem o que deseja que façam a ti* – inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil que a precedente – *alcança teu bem com o menor mal possível para outrem*. Numa palavra, antes nesse sentimento natural que nos argumentos sutis deve-se procurar a causa da repugnância que todo homem experimenta por agir mal, mesmo independentemente das máximas da educação.<sup>68</sup>

Em seu *Emílio*, o filósofo cria o aluno imaginário originário, para exercitar a possibilidade ver as coisas de outro modo, diferente do que estamos acostumados. Novamente, explicita outra escala de medida para melhor avaliar o percurso do homem.

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo.<sup>69</sup>

Lembre-mos de que os exemplos de Rousseau não são para serem imitados, mas para se retirar princípios deles.

<sup>67</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 254, nota 53.

<sup>68</sup> Loc. cit.

<sup>69</sup> ROUSSEAU, op.cit, p. 29, nota 14.

Viver junto, para Rousseau, seria um progresso do coração, propiciando os mais doces e ternos vínculos: amor conjugal e amor paterno. A sociedade nasce pequena, mas unida pelo apego e liberdade, que geram compromissos mútuos. Difere dos bandos, que são associações livres, anteriores à família, cujo vínculo é por necessidade material:

Os primeiros progressos do coração resultaram de uma situação nova que reunia numa habitação comum os maridos e mulheres, os pais e os filhos. O hábito de viver junto fez com que nascessem os mais doces sentimentos que são conhecidos no homem, como o amor conjugal e o amor paterno.<sup>70</sup>

A verdadeira sociedade seria formada pela reunião de famílias: pela celebração do prazer de viver junto. No entanto, junto com isso, começam também as comparações. Aparece a estima pública. Elegem-se as preferências. Todos passam a ser dependentes dos olhares dos outros. É saudável porque gera o respeito aos outros. E ruim porque o homem que busca sempre a estima pública sai de si para agradar ao outro e, quando não consegue satisfazer aos padrões, chega ao sofrimento. O percurso mais acertado seria partir para a busca da estima pública depois da frequência de si mesmo – da satisfação das próprias necessidades. Geraria maior conflito social a percepção da falta de merecimento da estima do outro que até mesmo o dano material. O homem civilizado estaria sempre fora de si: vivendo na opinião dos outros. Ao contrário do homem natural que cumpre sempre suas necessidades.

No *Contrato Social*, capítulos II a V, do Livro I, Rousseau procura mostrar que o pacto pressupõe liberdade de aceitar: necessita consentimento. O pacto social dispensa o pacto de submissão (súditos, os que ouvem, obedecem). Estaria aqui a base da cidadania? Se Rousseau, entretanto, ficasse só no plano jurídico sobre essa pessoa moral, ficaria restrito: amplia para o plano filosófico, porque considera que o plano coletivo não seria a justaposição dos indivíduos. Não basta a união jurídica dos contratantes – é preciso mais, como ter laços afetivos que tragam identificação entre si. Esse liame é tão importante quanto à associação, mas não cabe no jurídico; por isso, inclui o filosófico. As teorias já estabelecidas se pautariam como se já houvesse direito e/ou obrigação entre as partes.

Na história hipotética dos governos, o segundo estado terminaria quando aparecem as nações, a partir de famílias em aldeias, sendo descoberta a estima pública, a consideração do outro; chegam os primeiros deveres e a divisão social do trabalho em duas artes – metalurgia (ferro) e agricultura (trigo). Devem ter sido essas duas artes que civilizaram o homem, introduzindo a interdependência material do trabalho entre os homens.

---

<sup>70</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 262, nota 53.

### 3.2 Educar o homem: Emílio

O passo seguinte seria o advento da propriedade. Interessante notar que, a partir daqui, Rousseau deixa de usar o termo *homens* para empregar *particulares*. No seu tratado sobre a educação, Emílio aprende a lidar com a propriedade privada pela relação com o trabalho. As lições devem ser práticas, e não discursadas. É preciso aprender sobre a propriedade, instituição difícil de defender, mas que existe no mundo. Assim, é preciso aprender a lidar com isso. Ensina a noção de propriedade para Emílio pelo realismo, propondo acordo entre jardineiro e menino<sup>71</sup>. Rousseau ensina o que é propriedade de modo crítico; só tem direito à terra aquele que a cultiva; os outros não teriam. A propriedade seria relação moral entre dois homens. Assim, Emílio vai aprendendo que na relação entre os homens é melhor o acordo, o contrato.

Emílio vem aprendendo a noção de liberdade desde que nasceu: não se pode ser submetido nem submeter o outro. A partir dessa ideia de não dominar e não ser dominado, tem-se o cidadão. Os afeitos à servidão são os mais afeitos à dominação. O cidadão seria então aquele que se pensa antes de tudo como integrante da cidade, acima do particular. Rousseau propõe educar o homem, segundo o curso da natureza, assim talvez fosse possível aparecer o *cidadão*, no sentido de *ser social*, mais integrado com os outros. Seguindo a rota da natureza, ela dirá se o homem ou cidadão é o curso natural. Parece que a natureza quer que essa individualidade se abra para os outros.

O *Emílio* seria como que um ideário da pedagogia moderna, tanto por apresentar a criança com fases distintas, com proposta de tratamento diferenciado para cada uma delas *quanto*, e principalmente, *pela* valorização da infância com sua perfeição própria, na sua imperfeição. No entanto, uma pergunta a ser respondida seria: se *Emílio* é uma quimera, qual seria sua utilidade? Uma das respostas possíveis seria a de que seu Emílio seria um personagem imaginário que teria a função paradigmática de nos dar a ver coisas que não vemos no presente imediato. Seria o ponto de partida para uma escala de medidas, ao mesmo tempo em que o ponto máximo que o homem poderia chegar. Aponta isso no Livro IV<sup>72</sup>: sua função seria propiciar o afastamento, para poder ver melhor o presente e analisá-lo. Ver o radicalmente outro, o antípoda do homem atual para poder analisar este. Cotidianamente,

---

<sup>71</sup> O episódio das favas (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.) transmite o princípio da propriedade privada. Rousseau propõe um acordo entre o jardineiro e o menino: um empresta a terra (aluga-a) e o outro devolve-lhe parte (fruto de seu trabalho).

<sup>72</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 337, nota 14.

parece *natural* a desigualdade, porque sempre *vejo* assim. Ver o homem imaginário tem a função de sensibilizar os olhos e fazer a crítica dos preconceitos.

Assim, Rousseau pretende confrontar os homens que existem com o seu ponto máximo, o *Emílio*. Pretendia que essa escala apresentasse o que deve ser e quão estaríamos afastados desse ponto. Não se deve concluir, apressadamente, que se trata de utopia, projeto inalcançável. A partir desse ponto, poder-se-ia julgar o presente. O Homem Natural usado como norma de julgamento do homem presente. Uma norma propositadamente crítica, trazendo valor reflexivo ao presente, proporcionando que o homem presente saia do narcisismo.

No *Emílio*, interessa-nos especialmente o Livro II, que, depois de uma apresentação geral, traz dois tipos de razão: a sensitiva e a intelectual. Iremos nos deter à primeira, à sensitiva, que inclui, de certa forma, uma educação estética (essencial para o ensino das artes).

### 3.3 Educação da razão “sensitiva”

Rousseau apresenta seu pensamento de uma forma que poderia ser considerado um paradoxo: razão dos sentidos? Grande parte das linhas filosóficas consideram os sentidos os grandes contrários da razão. Rousseau nos mostrará a importância de educarmos os sentidos, e qual a finalidade disso. Os sentidos engendrariam o julgamento pela prática. A razão sensitiva seria pensar a partir das sensações, produzindo pensamentos simples.

Primeiramente, Rousseau coloca-se contra a educação pelas palavras e também contra as fábulas. Argumenta que as crianças não podem entender o que as fábulas pretendem ensinar, pois, na fase das sensações, tudo é sentir. Contudo, seria das sensações que emergiriam as ideias simples. Tal posicionamento de Rousseau valoriza o sentir físico da criança; o mundo dela não é moral, é sensação. A criança é puro presente e não se deve tirá-la disso, colocando necessidades extras. Seu ser moral ainda não existiria, pois ele se constitui de razão (entender o que se faz), liberdade (possibilidade de escolha) e ato moral (e relação entre dois seres humanos). Para a criança, seu mundo é de *coisas*; seria ela a única pessoa, não havendo, portanto, ato moral. Logo, não há como absorver os ensinamentos morais contidos nas fábulas.

No Livro I, do *Emílio*, Rousseau considera que a criança é muito dependente da mãe e confunde-se com ela. Quando se desprende um pouco dessa relação e procura o mundo, as coisas lhe resistem, não cedem à sua vontade. O natural dessa fase é enxergar tudo sob o critério da força e a criança vê-se fraca perante tudo. No entanto, a sociedade civil aflige-se

com essa situação de fragilidade da criança e tenta apressar-lhe o crescimento, valorizando a razão intelectual, que não é natural nessa fase. Assim, ao invés de se dirigir à criança, dirige-se ao homem na criança – ao que ela *vai* ser. Apresenta-se, assim, o perigo da pré-maturação. A Natureza *aceita* essa pré-maturação, mas a consequência é o homem corrompido. Para Rousseau, as coisas é que vão educar a criança, e não a linguagem. Tal posicionamento permite uma crítica à educação pelo discurso, incluindo a utilização de fábulas para crianças. O discurso e as histórias com moral seriam inadequadas, pois já antecipariam a mensagem, que a própria criança deveria concluir, por si. Trazem um ensino moral, e não prático, este, sim, aquele que caberia à criança.

Colocadas essas observações, consideramos importante uma apresentação, mesmo que breve, da proposta de Rousseau para a educação dos sentidos, as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam no ser humano, pois a educação dessa primeira forma de inteligência seria essencial para a formação do homem:

“Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos.”<sup>73</sup>

O objetivo final da educação dos sentidos seria, por meio da conquista da razão sensitiva, aperfeiçoar a razão intelectual. A primeira consistiria em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e a segunda, em formar outras complexas com o auxílio das várias simples. Resultaria, para Rousseau, no sexto sentido, a capacidade de utilizar o bom senso para julgar e tomar decisões:

Resta-me falar de uma espécie de sexto sentido, chamado senso comum, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do uso bem regrado dos outros sentidos, e por nos instruir a respeito da natureza das coisas com o auxílio de todas as suas aparências. Este sexto sentido, por conseguinte, não tem órgão particular; reside apenas no cérebro e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou ideias. A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana.<sup>74</sup>

Assim justificada a importância da educação dos sentidos, a eles passamos a seguir:

### **a) O tato**

<sup>73</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.160, nota 14.

<sup>74</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.201, nota 14.

O tato seria, para Rousseau, o sentido que adquirimos mais cedo. Desde pequeno tocase a pele e sente-se esse contato. A pele está sempre atenta no corpo, não descansa nunca, como uma *sentinela contínua*:

“Há um deles, o tato, cuja ação nunca é suspensa durante a vigília; ele foi espalhado por toda superfície do nosso corpo, como uma sentinela contínua para nos advertir de tudo que possa ofendê-lo.”<sup>75</sup>

Para desenvolver o sentido do tato, Rousseau propõe suprimir temporariamente a visão: a cegueira apura o juízo que o tato possa conseguir. Propõe jogos noturnos, que tanto desenvolvem o tato quanto a audição. Esses jogos seriam um modo de acostumar as crianças ao escuro e o homem, educado assim, teria vantagens à noite sobre outros homens. Seus pés habituados a se firmar no escuro, suas mãos treinadas guiá-lo-ão sem dificuldades na mais densa escuridão. É justamente a união da visão com o sentido do tato que impede este de desenvolver-se:

Embora de todos os nossos sentidos o tato seja o que exercitamos de modo mais contínuo, seus juízos permanecem, porém, como já disse, imperfeitos e grosseiros mais do que qualquer outro, por que misturamos sem cessar a seu uso o da visão e, já que o olho alcança o objeto mais depressa que a mão, o espírito julga quase sempre sem ela.<sup>76</sup>

Entretanto, considera Rousseau, o tato seria superior à visão: limitado, ele não engana. Seus juízos seriam mais seguros que o da visão, justamente por serem mais limitados:

Os juízos do tato são mais seguros, precisamente porque são os mais limitados, pois, estendendo-se apenas até onde nossas mãos podem alcançar, eles retificam os destinos dos outros sentidos, que se atiram ao longe dos objetos que mal percebem, ao passo que *tudo que o tato percebe, percebe-o bem*.<sup>77</sup>

Ele poderia substituir mesmo a audição – pondo-se a mão no corpo de um instrumento, pode-se distinguir, pela maneira como a madeira vibra, se o som é tirado das cordas graves ou agudas:

Se exercitarmos os sentidos para essas diferenças, não tenho dúvidas de que com o tempo poderemos tornar-nos tão sensíveis a ponto de conseguirmos ouvir uma ária inteira com os dedos. Ora, dito isso, é claro que poderíamos facilmente falar aos surdos através da música, pois os tons e os tempos não sendo menos suscetíveis de

---

<sup>75</sup> Ibid., p. 160.

<sup>76</sup> Ibid., p. 168.

<sup>77</sup> Ibid., p. 169, grifo nosso.

combinações regulares que as articulações e as vozes, podem substituir os elementos do discurso.<sup>78</sup>

Rousseau abre-nos aqui a possibilidade do ensino de música aos surdos, por meio da educação do sentido do tato.

### **b) A visão**

A visão prolonga sua atuação para além do corpo, ao contrário do tato. De todos os sentidos é a que mais engana, porque julga rapidamente, com informações distorcidas, desprezando a ajuda das outras percepções:

“A visão é de todos os nossos sentidos o mais falível, exatamente porque é o mais extenso e, precedendo de muito todos os outros, suas operações são rápidas e amplas demais para poderem ser retificadas por eles.”<sup>79</sup>

Para educar a visão, seria necessário impedi-la de julgar de imediato o que vê. Rousseau propõe que se subordine a visão ao tato, por ser este mais lento. Associá-la ao tato, além de contribuir para evitar erros de julgamento, também propicia interesse às crianças para medir, conhecer e avaliar a distância. E essa educação leva tempo:

Como a visão é, de todos os sentidos aquele de que menos podemos separar os juízos do espírito, é preciso muito tempo para aprender a ver; é preciso ter comparado durante muito tempo a vista com o tato para habituar o primeiro desses dois sentidos a nos fazer um relato fiel das figuras e das distâncias.<sup>80</sup>

### **c) O paladar**

O contrário de um paladar educado, afirma Rousseau, é a gulodice, paixão da infância.<sup>81</sup>:

“A gulodice é o vício dos corações sem fibra. A alma de um guloso está inteira em seu paladar; ele só é feito para comer; em sua estúpida incapacidade, só está em seu lugar à mesa e só sabe julgar os pratos.”<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> Ibid., p. 170.

<sup>79</sup> Ibid., p. 172.

<sup>80</sup> Ibid., p. 177.

<sup>81</sup> ROUSSEAU., op.cit., p. 193, nota 14.

<sup>82</sup> Ibid., p. 193.

O adulto que só pensa em comer está preso a uma situação infantil. Para educar esse sentido, Rousseau preconiza a simplicidade. Alimentos simples seriam os mais naturalmente saudáveis. E arremata:

“Nosso apetite só é desmedido porque queremos dar-lhe regras diferentes das regras da natureza. [...] Volto sempre aos meus exemplos. Entre os camponeses, a cesta de pães e a fruteira estão sempre abertas, e nem as crianças nem os adultos sabem o que seja indigestão.”<sup>83</sup>

#### **d) O olfato**

Para o filósofo, existiria uma correspondência entre o olfato e o paladar, assim como aconteceria entre a visão e o tato:

“O sentido do olfato está para o paladar assim como o da visão está para o tato. Ele o previne, adverte-o sobre a maneira como esta ou aquela substância devem afetá-lo, e dispõe a que se procure ou evite, conforme a impressão que se receba previamente.”<sup>84</sup>

Como se trata do sentido mais vinculado à imaginação, não deve ser muito estimulado na infância. Para Rousseau, a utilidade da educação desse sentido estaria em relacioná-lo com o paladar:

“Não acho que possamos com as crianças chegar a um emprego muito útil desse sentido, a não ser para fazê-las conhecer suas relações com o paladar.”<sup>85</sup>

#### **e) A audição**

Deixamos por último, alterando a ordem de apresentação dos sentidos que Rousseau faz em seu Livro II do *Emílio*, por a audição ser o sentido que mais interessa a este trabalho.

Ao fazer uma comparação entre visão e audição, buscando saber qual impressão chegaria primeiro ao seu órgão, Rousseau quebra uma tradicional forma de pensar música

---

<sup>83</sup> Ibid., p. 199.

<sup>84</sup> Loc. cit.

<sup>85</sup> Ibid., p. 201.

como se fosse uma pintura: “Possuímos um órgão que corresponde à audição, o da voz; não temos, porém, um que corresponda à visão, e não fazemos cores como fazemos sons.”<sup>86</sup>

Aqui está uma observação muito importante de Rousseau, no que diz respeito a separar som e imagem. Ao separar audição e visão, vai contra uma certa “competição estética” entre elas, sendo a audição subordinada à visão. Em outras palavras, existiria para ilustrar aspectos da imagem. Rousseau separa cada uma e traz para a audição estatuto igual ao da visão, ou até mais completo, na medida em que considera a visão o mais equivocado dos sentidos, como já foi visto.

Rousseau também nos apresenta a possibilidade de ensinar música apenas utilizando-se do instrumento comum a todos os homens: a voz, além de destacar a necessidade de saber compor, para bem conhecer a música, ponto que consideramos relevante para a implementação do conteúdo de música nas escolas: “Além disso, para bem saber a música, não basta executá-la, é preciso compor, e uma coisa se deve aprender com a outra, sem o que jamais a saberemos bem.”<sup>87</sup>

Esse é outro aspecto fundamental, pois direciona o *saber musical* para a ação de compor, que não é muito valorizada no ensino de música tradicional, nos conservatórios.

Uma vez que a audição é o sentido que mais interessa a este trabalho, será melhor analisado no capítulo 4, na análise de seu *Ensaio sobre a origem das Línguas*, que trata especificamente da música.

### 3.4 Música e cidadania

Resta-nos destacar alguns pontos da obra de Rousseau no que diz respeito à formação do cidadão e sua relação com a música, para finalizar nossa justificativa de recorrer ao filósofo para embasar este trabalho.

Vislumbrando a possibilidade de mudança de costumes, da transformação da opinião pública, da evolução para uma convivência priorizando o bem-estar comum, da possibilidade de ser todo e um, de alienar tudo que pode ser alienado, da participação efetiva, pretende-se olhar o ensino de música na escola pública e sua relação com a formação do cidadão, apoiados em conceitos explicitados na obra de Rousseau.

O autor apresenta a Vontade Geral como um corpo que se impõe pelo critério do bem comum; surge da transformação dos homens em cidadãos, em que seria possível a

<sup>86</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.186, nota 14.

<sup>87</sup> Ibid., p. 188.

coexistência das duas formas de felicidade: a particular e a geral. Nem aquela particular do amor-próprio nem aquela geral da subordinação ao olhar julgador do outro: a vontade geral se prende ao interesse comum; a outra, ao particular:

Há comumente muita diferença entra a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral.<sup>88</sup>

Conclui que “a vontade geral é sempre certa e tende sempre à utilidade pública” concebendo que é possível o homem agir visando a um fim geral, interessante ao todo, o que parece ser um atributo do cidadão:

“Conclui-se do precedente que a vontade geral é sempre certa e tende sempre à utilidade pública; donde não se segue, contudo, que as deliberações do povo tenham sempre a mesma exatidão.”<sup>89</sup>

Rousseau vislumbraria a possibilidade de mudança de costumes, da transformação da opinião pública, sinalizando essa possibilidade com seu discernimento em relação às artes, em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e, particularmente, em relação à música, no *Ensaio sobre a Origem das Línguas*.

Vede como tudo sempre nos leva aos efeitos morais de que vos falei e como os músicos, que só consideram o poder dos sons segundo a ação do ar e o vibrar das fibras nervosas, estão longe de saber em que consiste a força dessa arte. Quanto mais se aproximam das impressões puramente físicas, tanto mais se distanciam de sua origem, e mais lhe diminuem, também, a primitiva força. Abandonando o acento oral e atendendo unicamente às instituições harmônicas, a música se torna mais ruidosa ao ouvido e menos agradável ao coração. Deixou já de falar e logo não cantará mais: então, com todos os seus acordes e toda sua harmonia, não terá mais efeito algum sobre nós.<sup>90</sup>

Quando Rousseau reflete sobre o “erro dos músicos, prejudicial à sua arte”<sup>91</sup>, traz questões que podem ser articuladas para o ensino de música em sala de aula, sendo principal o alerta para o “abandono ao acento oral, atendendo unicamente às instituições harmônicas”<sup>92</sup>, que adverte para a ineficiência de se prestar atenção apenas aos aspectos técnicos da música,

<sup>88</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.46, nota 42.

<sup>89</sup> Loc. cit.

<sup>90</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 194, nota 48.

<sup>91</sup> Loc. cit.

<sup>92</sup> Ibid., p. 195.

deixando-a “menos agradável ao coração”<sup>93</sup>. É preciso não se deixar levar pelas questões apenas relacionadas à técnica, mas observar aspectos mais gerais que a música pode apresentar. Tais tópicos serão desenvolvidos no próximo capítulo, mais detalhadamente.

Rousseau pondera, em seu *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, que “a palavra distingue os homens entre os animais”<sup>94</sup> e que “os versos, os cantos e a palavra têm origem comum”<sup>95</sup>; assim, haveria certa relação entre a música, o discurso, a vida em sociedade e, por fim, a cidadania – um pensamento talvez ligado à *mousiké* – que vale analisar para que a inclusão da música nos currículos esteja próxima de sua atuação plena na sociedade.

O pensamento musical grego concebe o “fenômeno musical de um modo complexo e multiforme, visto que a música mantinha vínculos muito íntimos com a medicina, a astronomia, a religião, a filosofia, a poesia, a métrica, a dança e a pedagogia.”<sup>96</sup> Percebe-se a aproximação entre Rousseau e Aristóteles, de que tratamos quando o filósofo grego afirma:

Pode-se dizer que há quatro ramos de educação atualmente: a gramática, a ginástica, a música e o quarto segundo alguns é o desenho. A gramática e o desenho são considerados úteis na vida e com muitas aplicações, e se pensa que a ginástica contribui para a bravura; quanto à música, todavia, levantam-se algumas dúvidas. Com efeito, atualmente a maioria das pessoas a cultiva por prazer, mas aqueles que a incluíram na educação agiram assim porque, como já foi dito muitas vezes, a própria natureza atua no sentido de sermos não somente capazes de ocupar-nos eficientemente de negócios, mas também de nos dedicarmos nobremente ao lazer, pois – voltando mais uma vez ao assunto – este é o princípio de todas as coisas [...]. Por esta razão os antigos incluíram a música na educação, não por ser necessária (nada há de necessário nela), nem útil no sentido em que escrever e ler são úteis aos negócios e à economia doméstica e à aquisição de conhecimentos e às várias atividades da vida em uma cidade [...] nem como nos dedicamos à ginástica, por causa da saúde e da força (não vemos qualquer destas duas resultarem da música); resta, portanto, que ela seja útil como uma diversão no tempo do lazer; parece que sua introdução na educação se deve a esta circunstância, pois ela é classificada entre as diversões consideradas próprias para os homens livres.<sup>97</sup>

Eis algumas razões para justificar o recurso a Rousseau, na medida em que se coloca a necessidade da reflexão crítica sobre a proposta de ensino obrigatório de música na escola pública, partindo da Lei 11.769, analisando de que maneira esse conteúdo pode efetivamente atuar na formação do cidadão, alterando costumes político-sociais.

<sup>93</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.195, nota 48..

<sup>94</sup> Ibid., p.159..

<sup>95</sup> Ibid., p. 186.

<sup>96</sup> TOMÁS, Lia. *Ouvir o logos: música e filosofia*. São Paulo: Unesp, 2002. p. 28.

<sup>97</sup> ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Livro VIII, V, 1337b-1338a.

Parece, portanto, oportuno, utilizar textos e conceitos propostos por Rousseau nesta pesquisa, sem o risco de mero retorno ao passado e nem de imposição de normas ao presente. Afinal, em seu *Emílio*, busca verificar se é possível ser, ao mesmo tempo, homem e cidadão.

Retomando a postura crítica de Rousseau, colocada no início deste capítulo, que discorda dos iluministas – que acreditam ser o homem do século XVIII dotado de nível máximo de civilização, a ponto de classificar seu século como o século narcisista. O homem natural de Rousseau adquire um valor crítico da atualidade, como uma norma de julgamento, propiciando que o homem (de qualquer século) saia do narcisismo. A cidadania descrita por Rousseau, lembrando que se trata de uma descrição no plano do dever ser, é bastante diferente daquela que podemos vislumbrar na realidade atual, uma vez que, atualmente, não há o pressuposto de uma associação de pessoas que doam sua vida em nome do todo ou onde prevaleça a vontade geral em nome do bem-estar coletivo.

Rousseau acredita na possibilidade de associação entre os homens sem pacto de submissão. Seu projeto de educação, que não deve ser visto desvinculado de sua proposta política, objetiva reequilibrar o homem para viver em sociedade. Em outras palavras, sair do somente si mesmo para se tornar cidadão. Toda sua filosofia gira em torno do conflito necessidade pessoal/necessidade social; entre ser bom para si e ser bom para os outros. E Rousseau nos mostra que não precisam ser posições excludentes e antagônicas.

Se, como Daniel Barenboim, nos perguntarmos:

A música tem um propósito, um propósito social? E qual é? [...] Como determinar o propósito da música num contexto como esse, numa sociedade como a nossa, em que a arte e a música fazem parte do luxo de rotina? Se você estuda música no sentido mais profundo da palavra, você aprende muita coisa sobre o mundo, a natureza, o ser humano e as relações humanas. E, portanto, a música é, sob muitos aspectos, a melhor escola da vida, realmente. E, contudo é, ao mesmo tempo, uma via de escape do mundo. E é com essa dualidade da música que chegamos ao paradoxo. Como é possível uma coisa que pode ensinar tanto sobre o mundo, a natureza, o universo – e para as pessoas mais religiosas, sobre Deus – funcione como uma via de escape dessas mesmas coisas que ela é claramente capaz de ensinar?<sup>98</sup>

Podemos perceber que, Rousseau, pensador, dramaturgo, compositor, professor de música durante quase uma década, pode contribuir para a questão do ensino, mais especificamente do ensino de música na atualidade, com a possibilidade de ter nos seus princípios um referencial para se pensar a educação para a cidadania hoje. Rousseau é

---

<sup>98</sup> BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward (org.). *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. p. 58-59.

referencial teórico, devido à grandeza de suas obras no que diz respeito à política e à educação, como no *Emílio*, em que conclui que é possível educar para a cidadania.

Vale revisitá-lo, como esperamos ter demonstrado neste capítulo, e trazer à tona seu trabalho teórico para auxiliar a pensar sobre a inclusão de música nas escolas públicas.

Rousseau parece acreditar na possibilidade da prática do *Contrato Social* – contrato que regula a vida em sociedade. Parece dizer-nos que podemos e devemos chegar lá. Aceitamos o percurso, não numa adesão ingênua às suas ideias, mas recorrendo, de modo filosófico, às possibilidades teóricas apresentadas pelo pensador, partindo de seus conceitos de forma a contribuir para um debate contemporâneo.

Neste momento, é oportuno citar Rousseau:

Desde que o homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Tais meios só podem provir dos sentidos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre o outro<sup>99</sup>.

Sua obra contribui para pensarmos a sociedade atual: o homem que prefere o paradoxo ao preconceito, deixa livre a reflexão crítica. E a possibilidade da formação deste cidadão.

---

<sup>99</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.159, nota 48.

## 4 HARMONIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

*“Engana-se o músico que quer reproduzir  
o ruído pelo próprio ruído.  
Desconhece tanto a força quanto a fraqueza de sua arte,  
formando juízos sem gosto e sem discernimento.”<sup>100</sup>*

O objetivo central desta pesquisa é analisar, tendo por base os princípios teóricos de Jean-Jacques Rousseau, por meio de, principalmente, *Emílio, ou Da Educação*, e o *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, particularmente os capítulos de XII a XX, em que o filósofo suíço discorre sobre aspectos da música. Além disso, se a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera o art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo nele o parágrafo 6º, que introduz o conteúdo de música nas escolas públicas, a partir de agosto de 2011, contribui para a formação do cidadão no sentido expresso por Rousseau em seus textos, tendo em vista apontar para algumas possíveis soluções para questões que possam surgir com essa nova Lei, como destacamos a seguir.

### 4.1 Prováveis problemas e possibilidades de reflexões em Rousseau

Rousseau traz outra possibilidade para o surgimento da melodia, da música, diferente daquela tradicional do homem batendo em seu tambor, descobrindo o som quase de forma acidental; para Rousseau, a música nasce da necessidade humana de comunicar os sentimentos. Não seria, então, o homem solitário descobrindo o reverberar da pele de animal esticada em um barril, mas a necessidade de expressar-se para outro ser sensível, de comunicar-se com ele para o surgimento da música.

Em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, em que apresenta dentre outras teorias, a sua possibilidade sobre a origem da música, Rousseau começa afirmando que “a palavra distingue os homens entre os animais.”<sup>101</sup> Engana-se, entretanto, aquele que pensar tratar-se aqui de uma valorização extrema da racionalidade, do discurso em detrimento do afeto. Observe-se o que Rousseau explicita em seguida:

Desde que o homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Tais meios só podem

<sup>100</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.191, nota 48..

<sup>101</sup> Ibid., p. 159.

provir dos seus sentimentos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre o outro.<sup>102</sup>

E completa: “limitam-se a dois os meios gerais por via dos quais podemos agir sobre os sentidos de outrem: o movimento e a voz.”<sup>103</sup>

A palavra, portanto, não seria o discurso em sua racionalidade, apenas, mas acrescida de outro aspecto importante, a entonação, que apresentaria o sentimento agregado àquela ideia. Arriscamos afirmar que a entonação seria a musicalidade expressa no discurso. Sob essa perspectiva, explicita Rousseau:

As paixões possuem seus gestos, mas também suas inflexões, e essas inflexões que nos fazem tremer, essas inflexões a cuja voz não se pode fugir, penetram por seu intermédio até o fundo do coração, imprimindo-lhe mesmo que não o queiramos, os movimentos que a despertam e fazendo-nos sentir o que ouvimos.<sup>104</sup>

Rousseau mostra-nos que seria por meio dos sentimentos que se poderia atingir, até mesmo modificar, um outro ser humano, ser sensível. Não seriam tanto as palavras que nos chegam, mas suas inflexões. Nesse sentido, chega-nos a musicalidade das palavras. São as paixões que arrancam as primeiras vozes<sup>105</sup>. Rousseau acredita que as necessidades afastam os homens, e as paixões os aproximam. Assim seria impossível que a língua nascesse da necessidade, pois esta desune, e a língua une. A língua nasceria, assim, do afeto entre seres sensíveis.

Adentraremos agora o *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, trazendo as observações de Rousseau para a música, buscando relacioná-las como possíveis soluções para questões que possam surgir na inclusão do conteúdo de música na grade de ensino.

## 4.2 Qual música ensinar em sala de aula?

Com o estabelecimento do ensino de música nas escolas, aparece a questão: que música deve-se escolher para trabalhar com os alunos? Música clássica, erudita, tradicionalmente já reconhecida? Música brasileira, portadora das marcas de nossas raízes culturais? Se música brasileira, erudita ou popular? Se popular, que nível de popularidade: as

<sup>102</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 159, nota 48.

<sup>103</sup> Loc. cit.

<sup>104</sup> Ibid., p. 161.

<sup>105</sup> “Todas as paixões aproximam os homens, que a necessidade de procurar viver força a separarem-se”. (Ibid., p. 164.).

que as crianças conhecem ou as que foram populares outrora? Música popular do mundo, como o jazz ou o blues?

Percebe-se desde já que não há um critério único a ser escolhido como determinante da escolha de qual música mostrar. No entanto, também não se poderia deixar sem critério algum uma escolha ao mero acaso, isto é, ao *gosto do freguês*. Seja esse freguês o professor ou o aluno.

No capítulo *Origem e relações da música*,<sup>106</sup> Rousseau inverte a possibilidade: ao invés de se partir da escolha da música, pode-se pensar primeiro na emoção que se quer trabalhar. A partir daí, escolhe-se o som. Assim, se o pretendido é formar o cidadão, talvez seja interessante destacar a compaixão, a piedade. Busca-se a música que acesse esses sentimentos. Rousseau explicita:

Com as primeiras vogais formaram-se as primeiras articulações ou os primeiros sons, *segundo o tipo de paixão que ditava uns e outros*. [...] Ao redor das fontes de que falei, os primeiros discursos foram as primeiras canções: os retornos periódicos e compassados do ritmo, as inflexões melodiosas dos acentos, fizeram nascer, com a língua, a poesia e a música, ou melhor, tudo isso não era outra coisa senão a própria língua para essas felizes regiões e esses felizes tempos em que as únicas necessidades prementes que exigiam o concurso alheio eram aquelas que o coração fazia nascer.<sup>107</sup>

E, mais adiante, Rousseau destaca a importância da melodia, parte essencialmente emotiva da música, como o cerne do nascimento da música, como dissemos, ao contrário da ideia do surgimento dos sons dos tambores:

As primeiras histórias, as primeiras alocações, as primeiras leis foram em versos: a poesia foi descoberta antes da prosa; devia ter sido assim, visto que *as paixões falaram antes da razão*. O mesmo aconteceu com a música: a princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia além do som diversificado da palavra; os acentos formavam o canto, as quantidades formavam o compasso, e falava-se tanto através dos sons e do ritmo quanto através das articulações e das vogais. Dizer e cantar eram outrora a mesma coisa, diz Estrabão; o que mostra, acrescenta, que a poesia é a fonte da eloquência.<sup>108</sup>

Rousseau destaca que seria a paixão que dita as primeiras articulações ou primeiros sons. O sentimento molda a fala. Molda a expressão. A música.

Seria necessário, então, à escola, refletir sobre quais paixões pretende destacar para, então, encaminhar-se o estudo musical no sentido de ressaltá-las. A partir daí, a escola, a

<sup>106</sup> ROUSSEAU, op.cit, nota 48.

<sup>107</sup> Ibid., p.186, grifo nosso.

<sup>108</sup> Loc. cit., grifo nosso.

comunidade em que está inserida, professores e alunos, vislumbram, por meio do sentimento, qual cidadão pretendem para si.

### 4.3 Qual aspecto musical valorizar em sala de aula?

Nos capítulos XIII e XIV, do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, Rousseau adentra aspectos que relacionam o que destacar nos aspectos técnicos da música, relacionando com efeitos morais das sensações. No capítulo anterior, Rousseau mostrou que se deve partir da paixão a ser valorizada para depois escolher-se o que cantar. Trata-se de um posicionamento que direciona a formação do cidadão, pois pretendemos que este viva bem em sociedade. Assim, seus afetos devem ser educados com essa finalidade.

Aqui, aprofunda-se nas qualidades a se destacarem no cidadão: suas sensações terão efeitos morais. Nesse sentido, não há sensação ingênua ou desprovida de consequências para a comunidade em que se vive. Por meio do sentimento que se influencia o outro ser humano, de forma mais potente que qualquer outra. Assim, é preciso atenção para as sensações. Despertá-las com cuidado. Nessa direção, afirma Rousseau:

O homem é modificado pelos próprios sentidos, disso ninguém duvida: porém, não podendo distinguir as modificações, confundimos suas causas; damos demasiado e demasiadamente pouco poder às sensações; não vemos que, com frequência, elas não nos afetam apenas como sensações, mas como sinais ou imagens, e que seus efeitos morais têm também causas morais.<sup>109</sup>

É preciso certa atenção para não superficializar o pensamento rousseauiano, simplificando a afirmação “moldar os sentimentos para obter-se o homem desejado”. O filósofo suíço não deseja moldar o homem, mas criar condições para que se forme o cidadão. Não se trata de um posicionamento autoritário, determinista, mas objetivar condições para que o homem torne-se cidadão. E esse caminho tem seu percurso nos sentidos humanos. Podemos lembrar aqui a ideia de piedade que Rousseau desenvolve. Esta seria a trava natural para evitar a má conduta. Este sentimento, importante para o convívio, estaria sufocado no homem civil, sendo necessário resgatá-lo.

Tal resgate seria possível ao se valorizar a melodia, como sugere Rousseau ao considerar que “o império que a música possui sobre nossa alma não é obra dos sons”. Sua intenção é ressaltar o movimento da alma, as sensações e seus efeitos morais, ampliando o

---

<sup>109</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.188, nota 48.

aspecto apenas físico de combinações de sons, a acústica, pura e simples com que se pode aprisionar a música. Atualmente, percebe-se facilmente essa tendência com o uso por exemplo de afinadores eletrônicos, que consideram apenas as frequências, reduzindo ainda mais a música ao som, retirando dela totalmente a parte viva, de afeto, que possui. A afinação, conseguida através de um aparelho, mesmo que com a máxima precisão, não traz necessariamente a melhor musicalidade. Assim, um dó grave distingue-se de um dó agudo pela sua frequência, ou seja, pelo número de vezes que provoca oscilação no ar ao ser emitido.

<sup>110</sup> Os afinadores eletrônicos só consideram a frequência para uma afinação exata, mas os harmônicos, por exemplo, contribuem, e muito, tanto para afinação quanto para uma musicalidade agradável.

Rousseau destaca a importância da melodia, e não apenas dos sons em seu aspecto meramente físicos, pois aquela teria a capacidade de despertar a piedade, dentre outros sentimentos, podendo contribuir para a capacidade de bem viver em sociedade.

A melodia, entretanto, não poderia ser definida, como tradicionalmente se faz, como uma sucessão de sons. Para Rousseau, ela traz a possibilidade da imitação e desperta o desejo, que deve ser cuidadosamente despertado, como vimos: “Os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos.”<sup>111</sup>

Considerando-se a falta de clareza da Lei, que não dita quem será o responsável pela transmissão do conteúdo de música nas escolas públicas, percebemos um facilitador para aquele professor que se vê obrigado por ela a passar conhecimento que não possui. Tomando-se a ideia de Rousseau, tem-se um caminho mais tranquilo para instituir o conteúdo de música em sala de aula, priorizando a melodia. Nas escolas públicas, onde não há, geralmente, instrumentos musicais e partituras disponíveis, a escolha da melodia facilita o trabalho, pois seria uma fase mais sensível que o ritmo puro simples e passível de acessar as sensações dos participantes, ainda pelo fato de ser diretamente produzida por eles, pelo instrumento comum a todos os seres humanos: a voz. Acerca disso, Rousseau faz a seguinte consideração:

[...] A melodia, ao imitar as inflexões da voz, exprime os lamentos, os gritos de dor ou de alegria, as ameaças, os gemidos; todos os sinais vocais das paixões são de sua alçada. Imita ela os acentos das línguas e as expressões ligadas em cada idioma, a certos movimentos da alma: ela não somente imita, ela fala; e sua linguagem inarticulada mas viva, ardente, apaixonada, tem cem vezes mais energia do que a

<sup>110</sup> O som é medido fisicamente por três grandezas: a intensidade, a frequência e o timbre. Intensidade refere-se à amplitude das oscilações da pressão do ar. Frequência é o número de vezes que a oscilação ocorre por unidade de tempo. E timbre é relativo à presença de harmônicos no som. (OLIVEIRA, Naylor. A física da música. *Revista Eletrônica de Ciências*, São Carlos: USP, v. 25, abr. 2004.)

<sup>111</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.191, nota 48.

própria palavra. Eis de onde nasce a força das imitações musicais; eis de onde nasce o domínio do corpo sobre os corações sensíveis.<sup>112</sup>

Toda melodia, no extremo, imita, ou tenta imitar as inflexões da voz, trazendo à tona os sentimentos, que são os movimentos da alma. Que não se preocupe tanto, então, o responsável pelos conteúdos musicais nas escolas: escolha bem a melodia, já presente no espírito dos seus alunos. Que busque despertar a emoção, e não a técnica. Rousseau arremata:

O músico que deseja expressar o ruído pelo ruído se engana; ele não conhece nem a fraqueza nem a força de sua arte; seu julgamento carece de gosto, de luzes. Ensina-lhe que deve expressar o ruído através do canto; que, para fazer coaxar as rãs, seria preciso fazê-las cantar: pois não lhe basta imitar, é preciso que ele emocione e que agrade; sem o quê, sua enfadonha imitação não tem nenhum valor e, como não interessa a ninguém, não causa nenhuma impressão.<sup>113</sup>

#### 4.4 Como relacionar a música e o convívio em sociedade?

No entanto, poderíamos questionar: as músicas são escolhidas conforme as sensações que se pretende despertar, o que, exatamente, movimentaria essas sensações no estímulo musical? Que trazem essas inflexões melodiosas que afetam a alma?

Rousseau, no capítulo XV, reforça o aspecto afetivo da música como aquele que interfere nas relações humanas, muito além de considerarmos a música como “excitação de nervos”:

Os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos; é assim que excitam em nós os movimentos que exprimem, e cuja imagem reconhecemos. [...] Se o maior domínio que têm sobre nós nossas sensações não provém de causas morais, então por que somos tão sensíveis a impressões que são nulas para os bárbaros?<sup>114</sup>

Rousseau começa a relacionar as sensações, os sentimentos, com o que chama de “impressões morais”. Ele indaga:

Se o maior dos impérios que sobre nós possuem as nossas sensações não advém de causas morais, por que então somos tão sensíveis a impressões que são nulas para os bárbaros? [...] Ou por que essas mesmas emoções afetam tanto a uns e tão pouco a outros? [...] Cada um só é afetado pelos acentos que lhe são familiares [...]<sup>115</sup>

<sup>112</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.191, nota 48.

<sup>113</sup> Loc. cit.

<sup>114</sup> Loc. cit.

<sup>115</sup> Ibid., p. 191-192.

Porque, afirma Rousseau, seriam os aspectos morais em comum a cada sociedade que movimentariam as sensações, os sentimentos: “os sons têm grande poder como representações e sinais”:

Conheço apenas um sentido a cujas sensações não se mistura nada de moral: é o gosto. Por isso, a gula só é o vício dominante das pessoas que nada sentem. [...] Os próprios cantos que são apenas agradáveis e que nada dizem também cansam; pois não é tanto o ouvido que leva o prazer ao coração mas sim o coração que o leva ao ouvido.<sup>116</sup>

Rousseau enfatiza aqui um aspecto importante para este trabalho: inverte o costumeiro trajeto da emoção. Esta não acontece do ouvido ao coração, mas deste ao sentimento. Coração, aqui, simboliza afeto, que só existe na vida em comum, na vida em sociedade. São as relações sociais que, de certa forma, fazem aflorar as emoções, não de maneira determinista, mas pelo viés de valorização do que é percebido, sentido por todos.

Os sentimentos estão ligados a causas morais: meu círculo social influencia no que sinto e meu sentimento alimenta esse círculo. Inclui, Rousseau, a sensação como um demonstrativo moral do círculo ao qual pertença.

Para o responsável em transmitir os conteúdos musicais na sala de aula da escola pública, é importante que considere as impressões morais da comunidade em que atua. Nenhuma música será jamais *neutra*. Qualquer uma carregará traços morais. E são estes, ao mesmo tempo, ponto de partida – pois movimentam a alma – assim como de chegada para a construção da sociedade. Como já citamos no capítulo 3, o pacto social dispensa o pacto de submissão. Para a plena vida em sociedade, não basta a união jurídica, pois esta se dá com força nos laços afetivos, que trazem identificação entre todos. É preciso, para que o conteúdo de música ajude a formar o cidadão, que esteja em sintonia com a valorização da cultura regional, em que a escola está vinculada. Relembrando que não se trata apenas de repetir produtos culturais já existentes, mas considerar que a composição, como nos explica Rousseau, é indispensável para saber música.

#### **4.5 Relacionar os sons com cores facilitará o entendimento e o ensino da música?**

---

<sup>116</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.192, nota 48.

Rousseau esclarece também que não será produtivo relacionar sons e cores, como geralmente se faz: “cada sentido tem o campo que lhe é próprio. O campo da música é o tempo, o da pintura é o espaço”.<sup>117</sup>

Tratar de um gênero referindo-se a outro causará mais dificuldades ainda àquele que se ensina música. Esse é um ponto importante para que professores de outras áreas, que porventura se vejam obrigados a transmitir os conteúdos musicais, e não possuam este conhecimento, não caiam na armadilha de tentar aproximá-lo de um outro saber com o qual tenham mais intimidade. De maneira mais comum, isso poderia facilmente ocorrer com os educadores de artes, com conhecimento específico em alguma delas.

A música, porém, não deve ter o mesmo tipo de observação que a belas-artes, pois “não se pinta para os ouvidos e não se canta para os olhos”. Desse modo, deve preparar-se aquele que irá transmitir os conteúdos musicais e esquivar-se de um apoio fácil em conhecimento que não seja aquele musical.

Contudo, outro aspecto, ressaltado por Rousseau, mostra-nos uma outra relevância a não se misturar sons e cores: “Ademais, cada cor é absoluta, independente, enquanto para nós cada som só é relativo e só pode ser distinguido por comparação.”<sup>118</sup>

As cores teriam, assim, vida independente, absolutas em si mesmas: o azul é azul, o verde, verde. Os sons, não: são sempre reconhecidos *em relação* a outro. Só temos um som grave em *comparação* a um outro, mais agudo que ele. Rousseau destaca uma das características essenciais da música: as relações entre seus componentes. Assim como é feita de relações a vida em sociedade pelos seus componentes, os cidadãos.

Será de grande valia àquele responsável pelo ensino de música observar essa relação entre o acontecimento musical e a vida em sociedade, e valorizá-lo. Cada participante de um grupo vocal ou instrumental poderá perceber sua responsabilidade na vida comum e o seu direito em usufruí-la. Terá assim se percebido como cidadão.

Essa analogia ainda é reforçada pro Rousseau, quando aproxima a música de uma convenção humana, assim como a vida civil:

Vê-se, assim, que a pintura está mais perto da natureza e que a música decorre mais da arte humana. Sente-se também que uma interessa mais do que a outra, precisamente porque aproxima mais o homem do homem e nos dá sempre alguma ideia de nossos semelhantes. Os pássaros silvam, somente o homem canta; e não se

---

<sup>117</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.193, nota 48.

<sup>118</sup> Loc. cit.

pode ouvir nem canto nem sinfonia sem dizer imediatamente: “Um outro ser sensível está aqui”.<sup>119</sup>

Mesmo que não tenha profundos conhecimentos específicos e técnicos de música, poderá aquele que irá transmitir os conteúdos musicais em sala de aula preparar-se minimamente, reforçar aspectos das relações entre os sons ao mesmo tempo em que abre a vida em sociedade ao pequeno músico e, assim, ajudar a construir o cidadão consciente de seu espaço, seja no som, seja na sociedade.

Afinal, “uma das maiores vantagens do músico é a de poder pintar as coisas que não se podem ouvir.”<sup>120</sup>

O que não se pode ouvir, que está por vir: a transformação social.

#### **4.6 Como evitar o maior erro que pode cometer um músico?**

Neste aspecto, Rousseau auxilia-nos a enxergar e, assim, evitar o erro dos músicos, que prejudica toda a arte musical: o de desconsiderar os efeitos morais decorrentes do contato com a música, percebendo esta apenas como uma impressão física.

Não deverá, portanto, aquele que transmite os conteúdos musicais, restringir-se a fatos físicos, fixando-se, por exemplo, nas regras da Acústica ou valorizando as propriedades físicas dos intervalos ou conjuntos harmônicos. Sob essa perspectiva, Rousseau explicita:

Mais a aproximam das impressões puramente físicas, mais a afastam de sua origem e mais lhe retiram também sua primitiva energia. Ao abandonar o acento oral e ao levar em consideração somente as instituições harmônicas, a música torna-se mais barulhenta para o ouvido e menos suave ao coração.<sup>121</sup>

A música é, para Rousseau, um poder bem maior que “a ação do ar e o tremor das fibras”. Sua mais profunda força reside nos “efeitos morais” aos seres sensíveis que a ela tem acesso, decorrentes do acento oral, e não das instituições harmônicas. Em outras palavras, não são as regras musicais, mas a sensibilidade da entonação, dos acentos que trazem da música seu poder transformador, que afeta o coração. Caso contrário, “não terá mais nenhum efeito sobre nós”.<sup>122</sup>

Como seu bom selvagem, sua primitiva energia é sua verdadeira força.

<sup>119</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.193, nota 48.

<sup>120</sup> Ibid., p.194.

<sup>121</sup> Loc. cit.

<sup>122</sup> Loc. cit.

Rousseau destaca ainda essa afinação pelas inflexões vocais em seu capítulo XVIII, observando que as variações da voz são mais ricas que as que se consegue no sistema temperado (divisão em tons e semitons). A voz possui mais riqueza de sons.

#### **4.7 Como a música pode fortalecer a cidadania? Relação entre língua, música e cidadania**

Para Rousseau, cantar de modo prescrito enfraquece a energia da música, assim como o “raciocínio aperfeiçoado e a gramática excluem da língua seu tom vivo e apaixonado”.<sup>123</sup>

A música, quando vinculada à poesia, à palavra, garante sua sensibilidade essencial. Assumindo-se esse ponto de vista, traz-se para a sala de aula forte vínculo entre língua, música e cidadania. Ao se valorizar a língua, como ente representativo da cultura e da expressividade, valoriza-se, ao mesmo tempo, os cidadãos que se utilizam dela. Quanto mais se descaracteriza a língua de um povo, mais este pode ser subjogado. Esta subjogação, explica Rousseau, pode levar a música a louvar os tiranos. Seu exemplo é o da subjogação dos atenienses pelos romanos: “Os teatros de Roma prejudicaram os de Atenas.”<sup>124</sup>

Podemos pensar, também, na subjogação que acontece em relação ao mercado fonográfico. Quando se leva para a sala de aula apenas músicas divulgadas pela grande mídia, com letras inadequadas para a valorização da cidadania, certamente se está submetido ao critério econômico. É preciso ir além desses parâmetros, buscar músicas de qualidade, dentro ou fora da mídia, para ressaltar a valorização da língua e da emoção.

Subjugar a língua destrói a musicalidade. Valorizar a melodia, vinculando-a à poesia, reforça a cidadania. Caminhar pelo afastamento da música da poesia, aproximando-a das teorias, endurece tanto a música quanto a cidadania. Não deve ser o ensino de música voltado para contrapontos e harmonias, ou seja, estritamente racional, mas sim para as inflexões da voz, as poesias, trazendo o coração, a emoção para a música, como já foi dito anteriormente.

Rousseau faz aqui uma importante aproximação entre língua, música e aspectos morais. Valorizar a língua e a poesia traz para a música inflexões e delicadezas que a relação harmônica não consegue expressar. Assim, aquele que deseja fazer do ensino de música mais uma fonte para a formação do cidadão pode, observando esses preceitos de Rousseau,

<sup>123</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.1916, nota 48.

<sup>124</sup> Ibid., p. 197; Citação completa: “A mistura dos romanos enfraqueceu ainda mais a harmonia e o acento que a linguagem ainda possuía. O latim, língua mais surda e menos musical, prejudicou a música ao adotá-la. O canto usado na capital alterou pouco a pouco o das províncias; os teatros de Roma prejudicaram os de Atenas. Quando Nero ganhava prêmios, a Grécia cessara de merecê-los; e a mesma melodia, partilhada entre duas línguas, passou a convir menos a ambas.”

reconhecer as relações políticas entre música e cidadania. De certa forma, facilita também para aquele que ensina música sem ter conhecimentos profundos da teoria musical, aspecto que seria desejável, mas sabemos que não será possível em todos os casos na prática das escolas públicas brasileiras (mesmo porque a Lei não deixa claro quem será esse profissional, o que nos leva a contar com outras possibilidades que não aquela ideal em ter um professor de música devidamente qualificado para a função). Facilita, mas não simplifica de forma superficial: embora esse profissional possa não ter formação em música, deverá aprofundar-se em pesquisar músicas com melodias e letras adequadas para os fins de cidadania. Nessa direção, explicita Rousseau:

Assim a melodia, começando a não ser mais tão aderente ao discurso, adquiriu insensivelmente uma existência própria e a música tornou-se mais independente em relação às palavras. Então, pouco a pouco, cessaram também esses prodígios que ela produzira quando era apenas o acento e a harmonia da poesia e quando lhe dava, sobre as paixões, esse domínio que a palavra exerceu, depois, somente sobre a razão. Por isso, logo que a Grécia se viu cheia de sofistas e de filósofos, não se viram mais nela nem poetas nem músicos célebres. Ao cultivar a arte de convencer, perdeu-se a de emocionar.<sup>125</sup>

É preciso muita atenção para trazer à música a emoção verdadeira, vinculada à vida em sociedade, ao respeito ao próximo, não valorizando apenas a técnica musical, como destaca Rousseau, ao valorizar a melodia, e não o aspecto teórico da música, o estudo harmônico:

O canto, despojado assim de toda melodia e consistindo unicamente na força e na duração dos sons, deve ter sugerido enfim as maneiras de torná-lo ainda mais sonoro, com a ajuda das consonâncias. Várias vezes, arrastando continuamente, em uníssono, sons de duração ilimitada, encontraram por acaso alguns acordes que, reforçando o ruído, lhe fizeram parecer agradável: e começou assim o uso do descanto e do contraponto.<sup>126</sup>

A música carrega consigo forte componente moral, que deve ser observado na sua prática, isto é, procura vincular sempre a música com a sociedade, por meio da valorização justamente do aspecto social da música, que está vinculada à palavra e esta à sociedade:

Eis como o canto se tornou, aos poucos, uma arte inteiramente separada da palavra, da qual extrai sua origem; eis como as harmonias do som fizeram com que fossem esquecidas as inflexões da voz e como, enfim, limitada ao efeito puramente físico do

<sup>125</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.1916, nota 48.

<sup>126</sup> Ibid., p. 197.

concurso das vibrações, a música viu-se privada dos efeitos morais que produzira quando era duplamente a voz da natureza.<sup>127</sup>

Assim, aquele que transmitirá os conteúdos musicais nas escolas públicas deve observar seu aspecto melódico e, principalmente, a possibilidade de conexão com a sociedade que a música carrega em si. Desse vínculo com o social, pode trabalhar a cidadania, como nos mostrará Rousseau a seguir.

#### 4.8 A reunião social e a cidadania

No último capítulo de seu *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, que é também o último no assunto música, Rousseau apresenta uma relação entre as línguas e o governo; traz, assim, o aspecto político para a música e a língua que se fala. Destaca o interesse do governo autoritário em manter os cidadãos espalhados, o que acarreta certa dificuldade na comunicação; e esta dificuldade de exercitar a língua, bloqueia também a musicalidade, tendo em vista a relação feita pelo pensador.. O filósofo suíço faz a seguinte consideração:

As sociedades adquiriram sua última forma: nelas só se transforma algo com artilharia ou escudos; e como nada mais se tem a dizer ao povo, a não ser dai dinheiro, dizemo-lo com cartazes nas esquinas ou com soldados dentro das casas. Não se deve reunir ninguém para isso; pelo contrário, é preciso manter as pessoas separadas; é a primeira máxima da política moderna.<sup>128</sup>

Objetivando-se o convívio social, a cidadania na prática, aquele que transmite conteúdo de música em sala de aula deverá levar em conta a força da “língua favorável à liberdade”: “são as línguas sonoras, prosódicas, harmoniosas, cujo discurso é compreendido de muito longe. [...] Ora, digo que toda língua com a qual não podemos ser entendidos pelo povo reunido é uma língua servil; é impossível que o povo se mantenha livre e que fale essa língua”.<sup>129</sup>

Ouvir e ser ouvido: prática essencial da música e da cidadania. A liberdade é favorecida com encontros na praça pública, de forma que se entenda e se possa discutir abertamente as questões da cidade.

O encontro musical carrega essa possibilidade consigo.

Terminada aqui nossa análise do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, consideramos, nos capítulos direcionados à música, que ainda caberia uma outra contribuição do filósofo,

<sup>127</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.197, nota 48.

<sup>128</sup> Ibid., p. 199.

<sup>129</sup> Loc. cit.

agora no que diz respeito à pedagogia, à forma de ensinar. Faremos isso, então, destacando alguns aspectos presentes comumente no discurso pedagógico, que, por vezes, são aceitos sem uma prévia reflexão, num discurso tradicionalmente usual e, em seguida, apresentando essa possibilidade diferenciada presente no pensamento de Rousseau. Para facilitar o entendimento, dividiremos em duas partes e as nomearemos *Pedagogia Margarida* e *Pedagogia Rousseau*.

#### 4.9 Pedagogia Margarida<sup>130</sup>

O texto teatral *Apareceu a Margarida, de Roberto Athayde*<sup>131</sup> mostrar-nos-á alguns aspectos do discurso pedagógico. Esse texto foi escrito em 1974 e ficou consagrado como uma alegoria da ditadura militar, com sua personagem-título tirânica e obcecada pelo poder. Controladora, alucinada e contraditória, Dona Margarida é uma das criações femininas mais cobiçadas do teatro nacional. E é uma professora.

Relembrando um pouco a origem do teatro, que teve a mesma base da poesia grega e da mitologia, podemos afirmar que trouxe, além da nova forma, um novo conteúdo: o teatro vestiu deuses com a pele humana (a poesia trazia a sua história). Humanizou mais ainda a ação dos deuses, semideuses e heróis. Pode-nos parecer simples, mas, na aurora da civilização, o aparecimento do teatro foi resultado de um processo complexo: o chamado *milagre grego* (poesia, filosofia, teatro, democracia). A ideia de representação, de alguém no lugar de outro ou de outros, é um processo de abstração que traz uma ruptura com o mundo concreto. A passagem do Caos para o Cosmos traz um sentido de ordenação. O mito, base do teatro, tinha essa função de trazer sentido e modelação para comportamento humano. Essa possibilidade de modelação está presente em *Apareceu a Margarida*.

Nosso trajeto busca o discurso pedagógico. O que seria, primeiramente, o discurso pedagógico? Se é discurso, é linguagem. E deve ser tratado como linguagem. No entanto, o campo da pedagogia é colonizado pela psicologia (prática na aula e formulação metodológica), sociologia (prática social, pseudopromoção dos oprimidos) e filosofia, mas se apresenta como não colonizado. E oscila entre as possibilidades de os meios justificarem os

---

<sup>130</sup> Na disciplina *Presença do Discurso Pedagógico em outras linguagens: cinema, teatro e literatura*, ministrada pelo Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, foi estudado, como foco específico, como o discurso pedagógico – seus elementos, regras da construção e fundamentos - se faz presente em outras áreas que não necessariamente a educacional. Para isso, houve uma análise de alguns aspectos implícitos no discurso pedagógico, com o objetivo de torná-los mais transparentes, com a intenção de evitar que se imponham sem reflexão. Chamo-a, aqui, de *Pedagogia Margarida*, pois foi inspirada no texto teatral *Apareceu a Margarida*.

<sup>131</sup> ATHAYDE, Roberto. *Apareceu a Margarida*. Brasília: Brasília, 1973.

fins (aplicar métodos científicos) ou os fins justificarem os meios (valorizar a inclusão e promoção social). Como a validade das suas prescrições, pode derivar da validade da psicologia ou da sociologia, interessa-nos tatear a estrutura do que se denomina discurso pedagógico.

### **a) O discurso pedagógico totalizante**

Sendo uma professora, quando diz “*Todo mundo quer ser Dona Margarida*”, podemos considerar que seu discurso quer colocar em cena a própria Educação, trazendo para a escola a responsabilidade integral da educação total, apartando-a de outras possíveis formas de educar. A escola seria o lugar da educação, a instituição total, que deve atuar sobre o aluno de forma total. E ela atua no aluno de forma seletiva:, escolhe ou determina quais as competências que devem ser desenvolvidas. Acrescenta-se aqui o aspecto seletivo ao totalizante do discurso pedagógico, mas disso se ocuparia o professor, isto é, de valorizar a Educação, valorizando a si mesmo, seu agente essencial. Essa autovalorização resultaria numa auto-institucionalização da escola e da Educação.

### **b) O discurso pedagógico reformador**

Seu objetivo principal, o do discurso pedagógico, é a reforma da sociedade, e consequentemente, o aprimoramento constante dos professores. O pedagogo educa o educador e este pode ser considerado o mais poderoso reformador social. E leva ao extremo a função reformadora do professor. Afirma Athayde:

É para isso que existe professora. É para orientar. É para iluminar. É para preparar. É para moldar. A personalidade de vocês é como um pedaço informe de massa para modelar. Ela pode tomar qualquer forma nas mãos de D. Margarida. Vocês vão melhorando aos pouquinhos.<sup>132</sup>

### **c) O discurso pedagógico moralizador**

Educar não seria só ensinar matérias, mas também modelar o comportamento. Os conteúdos atitudinais permeariam toda a escola, que quer mesmo tratar de comportamento: é o caráter moralizador do discurso pedagógico. A disciplina e avaliação teriam essa função

<sup>132</sup> ATHAYDE, Roberto. *Apareceu a Margarida*. Brasília: Brasília, 1973. p.47.

moralizadora que aparentemente foca o aluno, mas visa essencialmente o professor. Este precisa dar o exemplo, de forma positiva ou negativa: “É preciso manter boa postura nas carteiras; Adolescência é a fase mais perigosa que há. É a idade que os rapazes e as moças correm o risco de se rebelarem contra seus professores e suas professoras”<sup>133</sup>. Vinculadas ou não com a disciplina, D. Margarida mostra a preocupação em modelar os comportamentos.

#### **d) O discurso pedagógico do poder**

O discurso pedagógico visa à hegemonia. Seria o discurso do poder. Mesmo que seja crítico, propõe-se como alternativa. Nesse sentido, ou é poder ou alternativa a ele. Como podem os professores serem reprodutores do poder dentro da sala de aula? As notas e provas podem ser utilizadas como forma de coerção. Ser obedecido seria mais importante do que ensinar, a princípio. A questão nos remete a um acalorado debate sobre a avaliação escolar. A introdução do texto *Avaliação entre duas lógicas*, de Perrenoud, discute a questão da avaliação escolar: “algum dia teria havido na história da escola consenso sobre a maneira de avaliar?”<sup>134</sup> O professor nos apresenta a avaliação escolar entre duas lógicas (deixando claro que há muitas outras possíveis): uma, a lógica da seleção (excludente) e a outra a lógica da avaliação formativa (includente). A primeira poderia ser bem exemplificada pelo conhecido vestibular, onde há uma nota de corte e aqueles que não a alcançam estão cortados. A diferença, a diversidade, no fundo, não têm espaço aqui. Todos devem saber as mesmas coisas, do mesmo modo, ao mesmo tempo. Há um ideal de homogeneização. A segunda não seria um fim em si mesma, mas fruto de um arranjo, de um acordo, de uma negociação. As diferenças são consideradas, pois, afinal, nem todos chegam juntos sempre, no mesmo lugar. Respeitar isso seria realmente respeitar o aprender.

A serviço de que estaria a avaliação? Para D. Margarida, a resposta é clara: a serviço da submissão. O importante seria aprender quem manda e quem obedece. E a avaliação escolar seria um instrumento eficiente para isso. Para que a avaliação formativa entre em prática constante é preciso que se integre a uma pedagogia diferenciada, com uma visão mais igualitária da escola e ligada, principalmente, ao princípio da educabilidade: o quanto se acredita na capacidade do outro aprender.

#### **e) O discurso pedagógico para legitimação da burocracia governamental**

---

<sup>133</sup> ATHAYDE, op.cit., p.47, nota 132.

<sup>134</sup> PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed, 1999.

O discurso pedagógico buscaria não a melhoria do ensino, mas a legitimação das políticas públicas da burocracia governamental. Quando D. Margarida afirma que não pode sair do programa, está fortalecendo o processo burocrático de fazer-se apenas o que se manda, tornando-se ela mesma uma burocrata. O discurso pedagógico ao rejeitar, por exemplo, a progressão continuada, reitera de certa forma a burocracia governamental, no que diz respeito a dificultar os processos de desenvolvimento. Não entro aqui na discussão da viabilidade ou não dessa política, mas na estrutura proposta. Para negar essa política, a Educação busca também dados estatísticos, além de embaralhar aspectos em níveis diferentes. José Mario Pires Azanha explicita, com muita clareza, em seu texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*<sup>135</sup>, a confusão que o senso comum carrega entre questão política e aspecto pedagógico, no que se refere ao ensino público.

Democracia, como o nome indica, é um regime direcionado para o povo e, se o objetivo é o ensino *democrático*, deve-se levá-lo a um maior número de pessoas:

Mas a escola tem um traço que a singulariza: a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas.<sup>136</sup>

Nesse sentido, uma escola aligeirada é melhor que nada. Em outras palavras, o aspecto pedagógico não está vinculado ao político: este trata de levar a educação ao maior número de pessoas, oferecendo-se a melhor qualidade de ensino possível. No discurso tradicional, entretanto, essas duas questões unem-se, como se fossem uma só, estampadas na afirmação: “não se pode ensinar bem com tanta gente em sala de aula”. No entanto, se o objetivo é o ensino *democrático*, deve-se levá-lo a um maior número de pessoas.

#### **f) O discurso pedagógico controlador**

Pretendendo controlar alunos e professores, o discurso pedagógico não aceita nenhum traço de indeterminação (pretendendo inclusive que esta desapareça). Não há lugar para o

---

<sup>135</sup> AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006. p. 53.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 64.

inesperado. A ideia principal que carrega essa fixação pelo controle está contida na concepção “preparar para a vida”. D. Margarida enfatiza que “só há uma maneira de enfrentar um problema com segurança e eficiência: é ter o conhecimento completo de todas as possibilidades de solução e de todas as possibilidades que cada uma dessas possibilidades ofereceria.”<sup>137</sup> Acrescenta, afirmando aos seus alunos que eles não existem, que não importam. Com isso, D. Margarida está, poderíamos dizer, abolindo o humano das possibilidades da vida. Assim, eliminando-se a ação humana, elimina-se também a esfera do contingente: “D. Margarida determina. D. Margarida não pode ter surpresas porque D. Margarida prevê.”<sup>138</sup>

### **g) O discurso pedagógico conciliador**

O discurso pedagógico não gosta de conflito. Busca sempre a síntese, ou o melhor dessa e daquela teoria. A exigência extrema para se obter a máxima conciliação é a obediência. O discurso pedagógico destaca-se pela sua busca incessante pela obediência. Diríamos que muito acima do ensinar.

### **h) O discurso pedagógico normativo e descritivo**

O discurso pedagógico, em seu aspecto normatizador e descritivo, não diz o que *é*, mas o que *deve ser*. Passa da descrição rapidamente para a prescrição. Sua eficiência está em ser aceito ou não, independente de sua ligação com a realidade. Utiliza-se de variedade de citações para instrumentalização da informação, e não por uma firme adesão a quaisquer uma dessas citações. Usa-as para reafirmar a si mesmo como discurso.

Quando D. Margarida afirma “*D. Margarida molda vocês*”, lança mão de um slogan educacional. “Os slogans proporcionam símbolos que unificam as ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. [...] Assemelham-se aos slogans religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário.”<sup>139</sup> Nessa metáfora de moldar, conformar, formar, “a pessoa que escolhe o molde é inteiramente responsável pelo resultado.”<sup>140</sup> Ressalta-se aqui, mais uma vez, o viés prescritivo: o discurso pedagógico sabe como deve ser,

<sup>137</sup> ATHAYDE, op.cit., p.51, nota 132.

<sup>138</sup> Ibid., p. 52

<sup>139</sup> SCHEFFLER, Israel. As definições em Educação; Os slogans educacionais; As metáforas educacionais. In: \_\_\_\_\_, *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1974. p. 46.

<sup>140</sup> Ibid., p. 63.

inclusive o aluno, pois “a forma do molde é fixada antes do processo de moldagem e permanece constante durante todo o processo.”<sup>141</sup>

### **i) O discurso pedagógico na busca do mais novo**

O discurso pedagógico, quando se inclina para aderir aos discursos e teorias mais recentes, sem o tempo necessário para avaliação crítica, passa atribuir à tradição um valor negativo. O objetivo é valorizar o científico, o mais moderno, o mais recente. Mantendo totalidade das formas de saber, o discurso pedagógico reaparece na sua forma totalizante. A valorização excessiva do *know-how*, ou seja, dos conhecimentos técnicos, da busca do novo, pode levar a um nocaute: uma derrubada à lona pela pancada e retirada da consciência (o que dá ao discurso pedagógico seu poder total).

### **j) O discurso Margarida**

Após esse percurso pelo discurso do texto teatral *Apareceu a Margarida*, podemos perceber quais são as ideias de professor, de disciplina, de escola que a chamada Pedagogia Margarida transmite, e destacamos:

- Há uma incoerência entre o princípio filosófico de um projeto pedagógico onde todos podem aprender com valores ético-morais facilitadores do convívio em sociedade, com a realidade autoritária e antidemocrática dentro da escola: D. Margarida apresenta uma organização escolar marcada pela verticalidade e autoritarismo. .<sup>142</sup>
- A presença *fantasmagórica* dos alunos. No texto, é como se eles não existissem. As ações da professora dirigem-se para conter e moldar;
- Preocupação excessiva com o ensinar e a quase despreocupação com o aprender. E o ensinar está fundamentado na forma tradicional onde o professor detém o conhecimento que, se não aparece em forma de boas notas nas avaliações, a *culpa* é dos alunos, que não aprendem, por motivos alheios à boa vontade da escola. D. Margarida é uma professora tipicamente conteudista, como tantos professores em sala de aula.

---

<sup>141</sup> SCHEFFLER, op.cit., p.63, nota 139.

<sup>142</sup>Loc.cit.

- D. Margarida pode até ter domínio do conteúdo, mas não uma grande paixão por ensinar. Falta-lhe leveza, bom humor e talento: “a aula exige do professor uma flexibilidade mental, uma perspicácia, criatividade, maturidade e senso de humor para se adaptar ao que a situação do momento coloca.”<sup>143</sup>

Exposto o que chamamos de Pedagogia Margarida, tomando como metáfora a peça *Apareceu a Margarida*, passaremos à Pedagogia Rousseau, lembrando que não há essa *pedagogia* explícita na obra do pensador: nós é que a nomeamos assim, para fins deste trabalho.

#### 4.10 Pedagogia Rousseau

Para Rousseau, toda aquisição de conhecimento é lenta e laboriosa e, ao contrário da D. Margarida, que acredita ser o professor o responsável por toda formação do aluno, para ele há três mestres: a natureza, as coisas e o próprio homem.

As origens do movimento, incluindo aí o movimento para o conhecimento, seriam a paixão e a necessidade. As duas paixões primitivas seriam o amor-de-si e a piedade, como já mostramos no capítulo 3. A piedade é, para Rousseau, a fonte de todas as virtudes sociais. Só ela, e quando ela falha, somente a lei, sufocam a má conduta.

De forma concisa, destacamos uma ligeira noção da pedagogia do ensino dos sentidos, em seu *Emílio*, em que encontramos suas ideias de arte e, por consequência, de estética:

É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! [...] Para aprender a pensar, devemos portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nosso órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se inteiramente independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito.<sup>144</sup>

A ideia de que seria necessário exercitar os sentidos para aprender a pensar coloca a percepção estética em destaque. Transforma os órgãos do sentido em *instrumentos da inteligência*, com a função de fornecer informações ao cérebro. Rousseau, destaca, assim, a importância de dar-se especial atenção ao corpo, como forma de ter uma mente mais

<sup>143</sup> GARCIA, Olgaí Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. *Revista de Educação*, v. 104. Brasília: AEC, 1997. p. 82.

<sup>144</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 137-140, nota 14.

inteligente, pois a primeira forma de inteligência seriam as percepções sensórias, que podem e devem ser aprimoradas:

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. Exercitá-los os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles. Nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira que aprendemos. Para bem saber a música, não basta executá-la; é preciso compor (e aprender as duas coisas juntas). E a música deve ser ensinada como quiserdes, desde que sempre seja apenas como diversão.<sup>145</sup>

Em seu Livro II, no *Emílio*, Rousseau trata especialmente sobre a educação dos sentidos. Dessa parte da obra, destacamos o seguinte ensinamento sobre música: “O homem tem três tipos de voz, quais sejam, a voz falante ou articulada, a voz cantante ou melodiosa, e a voz patética ou acentuada, que serve de linguagem para as paixões e anima o canto e a fala. [...] Uma música perfeita é aquela que reúne da melhor forma essas três vozes”.<sup>146</sup>

Cabe à música, em sala de aula, reunir essas possibilidades nos alunos. Rousseau, aqui, traz, para o instrumento natural de todo ser humano, a voz, a condição da música perfeita. Pede que se perceba “em todas as coisas, nada de supérfluo”<sup>147</sup>, buscando o equilíbrio. Esclarece também que não deve haver pressa para ensinar a ler música<sup>148</sup>, pois afastaria do ouvido, e deslocaria a atenção para os olhos. A musicalidade percebe-se pelo ouvido.

Rousseau faz uma relação entre a música e a linguagem, como já foi dito, e discorre que fazer música começa por “fazer frases bem regulares, bem cadenciadas”.<sup>149</sup>

Finalmente valoriza que, “para bem saber a música, não basta executá-la, é preciso compor, e uma coisa se deve aprender com a outra, sem o que jamais a saberemos bem”.<sup>150</sup>

Percebemos claramente em Rousseau uma alternativa para a pedagogia centrada no professor, que chamamos de Pedagogia Margarida.

Com a incrementação do ensino de música nas escolas públicas, seja como disciplina, seja como conteúdo, é preciso levar em consideração, como coloca Passmore, a sala de aula como uma instituição social<sup>151</sup>, ainda mais a sala da escola pública, onde o social se apresenta

<sup>145</sup> Extraído de VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Maria de Fátima Simões Francisco. Paris: PUF, 1995. p. 325-336.

<sup>146</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 187, nota 14.

<sup>147</sup> Loc. cit.

<sup>148</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 188, nota 14.

<sup>149</sup> Loc. cit.

<sup>150</sup> ROUSSEAU, op.cit., p. 187, nota 14.

<sup>151</sup> PASSMORE, John. O conceito de ensino. In: \_\_\_\_\_. *The philosophy of teaching*, London: Duckworth, 1980. p. 17.

como é na realidade, sem máscaras. Ali é preciso identificar com clareza e respeitar aquele a quem se quer ensinar algo. Como explica Garcia, “Qualquer modificação na sala de aula tem que partir da necessidade de abandono e superação da domesticação/imposição para colocar de forma mais intensa a participação.”<sup>152</sup> E o papel do professor é de grande responsabilidade. É preciso que se integre a uma pedagogia diferenciada, com uma visão mais igualitária da escola e ligada, principalmente, ao princípio da educabilidade: o quanto se acredita na capacidade do outro aprender.

Nesse sentido, o aprendizado da música poderia contribuir com noções de relações sociais. Afinal, como nos explica Rousseau em seu *Discurso sobre a Origem das Línguas* “tudo no universo não é senão relação.”<sup>153</sup> A música poderia representar a possibilidade das relações sociais cidadãs, pois sua prática impõe noções de conjunto, respeito ao outro, saber ouvir, reconhecer seu lugar no todo. Além da possibilidade da abstração que, como nos explica Roland Barthes, “a forma mais elevada da expressão artística deve se procurar na literalidade [...] sendo necessário que toda forma tenda para abstração.”<sup>154</sup>, em que a música, acredita-se, entraria como fruição transformadora, pois estado de natureza é um estado sensível, de percepções pelos sentidos e de sentimentos e “ninguém duvida que o homem seja modificado pelos seus sentidos.”<sup>155</sup>

Sob uma outra perspectiva, como explica Adorno, “a enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.”<sup>156</sup>. Assim, corre-se o risco de utilizar no ensino de música uma enxurrada de informações e, conseqüentemente, valorizar a indústria cultural.

É o que se pretende discutir, pois a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social.<sup>157</sup> Qual seja, necessita-se atenção e reflexão para que aquela não perca sua lógica para encampar a que já existe socialmente.

---

<sup>152</sup> GARCIA, Olgair Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. *Revista de Educação*, v. 104. Brasília: AEC, 1997. p. 74.

<sup>153</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.189, nota 48.

<sup>154</sup> BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 2007. p. 171.

<sup>155</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Op. cit., p. 188.

<sup>156</sup> ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 15.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 114.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como! Não deve haver nenhum espetáculo na República? Pelo contrário, deve haver muitos deles. Nas Repúblicas eles nasceram, nelas os vemos brilhar com um real ar de festa. A que povos convêm mais reunir muitas vezes seus cidadãos e travar entre eles os mais doces laços do prazer e da alegria, do que aos que têm tantas razões para se amarem e para permanecerem unidos para sempre? Já temos os prazeres dessas festas públicas, tenhamo-nas em ainda maior número, e ficarei ainda mais encantado. [...] Com a liberdade, em todos os lugares onde reina a abundância, o bem-estar reina também. Plantai no meio de uma praça uma estaca coroada de flores, reuni o povo e tereis uma festa. [...] Fazei com que cada um se veja e se ame nos outros, para que com isso fiquem todos mais unidos.<sup>158</sup>

Encerramos aqui nossa proposta de análise de algumas possíveis decorrências da aplicação e viabilidade da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera o art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a inclusão do parágrafo 6º, introduzindo o conteúdo de música nas escolas públicas a partir de agosto de 2011, tendo por base, para essa nossa reflexão, os princípios teóricos de Jean-Jacques Rousseau, por meio, principalmente, de seus dois *Discursos*, *o Ensaio sobre a Origem das Línguas*, e *Emílio ou Da Educação*.

Evidentemente, não esperamos com este trabalho finalizar as discussões que têm ocorrido entre músicos, profissionais e amadores, com formação acadêmica, e professores, diretores, pessoas ligadas à área da Educação. Ao contrário: esperamos, modestamente, ter contribuído para a discussão.

Feito o percurso, destacamos três pontos importantes a seguir.

### 5.1 A implementação da lei

Segundo o *Manual de Redação da Presidência da República*,

Não se concebe que um ato normativo de qualquer natureza seja redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão. A transparência do sentido dos atos normativos, bem como sua inteligibilidade, são requisitos do próprio Estado de Direito: é inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos. A publicidade implica, pois, necessariamente, clareza e concisão.<sup>159</sup>

Analisando-se o texto de lei supracitado, pode-se concluir que este não se apresenta de forma clara a facilitar sua imediata compreensão e, assim, sua execução.

<sup>158</sup> ROUSSEAU, op.cit., p.128, nota 38

<sup>159</sup> BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002.

Em nossa análise teórica, verificamos alguns equívocos, que atrapalham a clareza do texto:

**a) O texto não define precisamente qual o profissional que será responsável pela transmissão do conteúdo musical**

Não estando claro se será o professor de artes ou outro que se tornará responsável pela transmissão do conteúdo específico, a lei gera uma perturbação na estrutura escolar, fazendo com que se discuta o que ela própria já deveria ter definido. Tal discussão, a nosso ver, desvia do verdadeiro foco que seria a implementação da própria lei.

**b) Não valoriza a formação específica para a área**

Essa questão poderá gerar, na prática, infundáveis discussões, como o item anterior e, pior, um ensino do conteúdo de forma superficial. Há vários métodos de ensino musical disponíveis, alguns deles questionáveis, mas o que é temerário é que não se conheça o conteúdo a ser transmitido.

Não podemos concordar com a ideia de que a possibilidade de contratação de autodidatas dispense a formação específica para o ensino de música, como preconiza o veto à exigência de formação na área, como já foi dito no segundo capítulo deste trabalho. Seria, sim, obrigação do Estado, preocupar-se com a formação necessária para a transmissão desse conteúdo específico, e não, como nos parece, eximir-se desta responsabilidade, e aceitando que músicos, mesmo que excelentes, venham a lecionar na rede pública sem preparo para essa função. Não é possível exigir que se *saiba* música para ensinar se esta não estava contida na formação do professor. Ou o Estado se responsabiliza por essa formação ou a ideia principal da Lei, de transmissão de conteúdo musical, estará seriamente comprometida, até mesmo inutilizada.

**c) Torna obrigatório um conteúdo artístico em detrimento da obrigatoriedade de outras possibilidades expressivas, sem justificar-se**

Mesmo sendo da área musical, não compreendemos por que a lei prioriza um modo artístico em detrimento de outros. Parece-nos aqui que a lei é inútil, considerando-se que já

existe a disciplina de Artes, que deve englobar de modo geral os conteúdos artísticos, segundo os PCNs. Para que esse artigo que exige o conteúdo musical?

A lei gera mais discussões que podem ser intermináveis com temas como “é preciso ter curso para ser professor? Quem deve dar aulas: Amador ou profissional? Quem será professor do conteúdo? Haverá contratação extra para esse fim?”, do que realmente provocar mudanças efetivas na formação musical do aluno.

## 5.2 A questão da cidadania

Pudemos perceber, ao longo da análise do texto que, como ponto de chegada da educação, o cidadão passa ao largo da lei. Não se esclarece a que cidadão a sociedade aspira. Existem muitas definições sobre o conceito de cidadania, e podemos encontrar uma reflexão sobre o tema com Moacir Gadotti:

Embora haja consenso em torno do valor da cidadania, ela é compreendida de formas muito diferentes e até antagônicas. Cidadania é essencialmente consciência/vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania. O conceito de cidadania, contudo, é ambíguo. Em 1789 a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. É uma concepção restrita de cidadania. Existe hoje uma concepção consumista de cidadania sustentada na competitividade capitalista. Ela se restringe ao direito do cidadão de exigir a qualidade anunciada dos produtos que compra. Seria uma cidadania de mercado. Em oposição a essa concepção restrita existe uma concepção plena de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais. Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista/construção dos direitos acima mencionados, que devem ser garantidos pelo Estado. É uma cidadania que visa também à conquista e construção de novos direitos. O cidadão que é cumpridor das leis, paga impostos e escolhe seus representantes políticos está exercendo a cidadania. Mas a cidadania plena é mais exigente. Ela cria direitos, novos espaços de exercício da cidadania e esta implica em instituições e regras justas.<sup>160</sup>

Há muitos trabalhos destinados a definir ou analisar o conceito de cidadania. Não foi nosso foco. Acreditamos que o pensador Rousseau possa ter contribuído fornecendo uma reflexão sobre a condição de cidadão, estando sempre vinculado à sociedade a qual pertence. Mais que isso, até. O pensador nos ajuda a construir a relação entre cidadania e sociedade: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a direção

---

<sup>160</sup> GADOTTI, Moacir. *Cidadania planetária: pontos para reflexão*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998. p. 1.

suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo.”<sup>161</sup>

A essência do cidadão estaria em pertencer à república, à nação e dela perceber seus direitos e deveres:

Essa pessoa pública que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade*<sup>162</sup>, e, hoje, o de *república* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano*, quando ativo, e *potência* quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana e súditos quando submetidos às leis do Estado.<sup>163</sup> Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente.<sup>164</sup>

Rousseau consegue trazer a síntese de uma questão complexa, entre obediência e liberdade, síntese que caracteriza o cidadão que nos apresenta: “[...] A essência do corpo político reside no acordo entre a obediência e a liberdade, e as palavras *súdito* e *soberano* são correlações idênticas cuja ideia se reúne numa única palavra: *cidadão*.”<sup>165</sup>

Não acreditamos que, do modo como se apresenta no texto da Lei, a implementação do conteúdo de música vem a contribuir de maneira significativa para a formação do cidadão.

### 5.3 Música nas escolas

Parece-nos interessante que haja, sim, o ensino de música nas escolas, na mesma medida em que valorizamos também as outras formas de expressão artística.

Como o foco deste trabalho é o ensino da música, sabemos que ela trabalha ativamente o escutar. Aprender a escutar é de grande valia para a vida em sociedade. No entanto, podemos nos perguntar: afinal, qual é a escuta que se espera construir? Outro pensador francês, Roland Barthes, nos fornece três tipos de escuta:

Um primeiro tipo de escuta, o ser vivo dirige sua audição (o exercício de sua faculdade fisiológica de escutar) para *índices*: neste nível nada distingue o animal do

<sup>161</sup> ROUSSEAU, op.cit, p.33, nota 42.

<sup>162</sup> O verdadeiro sentido dessa palavra quase se perdeu inteiramente entre os modernos. A maioria considera um burgo como sendo uma cidade e um burguês como cidadão. Não sabem que as casas formam o burgo, mas que são os cidadãos que fazem a cidade. (Loc. cit., nota 64.).

<sup>163</sup> Ibid., p. 33.

<sup>164</sup> Ibid., p. 32.

<sup>165</sup> Ibid., p. 105.

homem: o lobo escuta um ruído (eventual) de caça, a lebre um ruído (possível) de agressor, a criança, o namorado escutam os passos que se aproximam e que poderão ser os passos da mãe ou do ser amado. Esta primeira escuta é, se assim podemos dizer, um *alerta*. A segunda é uma decifração; o que se tenta captar pelo ouvido são *signos*; aqui, sem dúvida, é a vez do homem; escuto da mesma maneira que leio, isto é, mediante certos códigos. A terceira escuta, enfim, cuja abordagem é moderna (o que não quer dizer que seja superior às outras duas), não visa – ou não espera – signos determinados, classificados: não aquilo que é dito, ou emitido, mas aquele que fala, aquele que emite: deve ser desenvolvida em um espaço intersubjetivo, em que “escuto” na verdade quer dizer “escuta-me”; a escuta apodera-se, pois, para transformá-la e lançá-la sem cessar no jogo de transferência, de uma “significância” geral, que já não é concebível sem a intervenção do inconsciente.<sup>166</sup>

Parece-nos que essa “segunda escuta” de que trata Barthes, pode ser apreendida nas salas de aula. Sugerimos, ao final deste trabalho, que o conteúdo musical nas escolas seja considerado, também, sob o aspecto da formação da escuta, observando as diferentes formas de ouvir e escutar, como dito acima, e relacionando-as com a cidadania – escutar seria aspecto fundamental da vida em sociedade.

Barthes nos apresenta, ainda, além de possibilidades para a escuta, uma teoria sobre “duas músicas”, aspectos de certa maneira já colocados por Rousseau, mas aqui encarados de outra forma:

Há duas músicas (pelo menos sempre pensei assim): a música que se escuta e aquela que se executa. São duas artes inteiramente diferentes [...] O amador, categoria definida mais por um estilo do que por uma imperfeição técnica, já não existe mais; os profissionais, puros especialistas cuja formação é absolutamente esotérica para o público (quem conhece hoje em dia, os problemas da pedagogia musical?), já não tem aquele estilo do amador perfeito cujo valor era encontrado em um Lipati, um Panzéra, por que despertava em nós não a satisfação, mas o desejo, o desejo de *produzir* aquela música<sup>167</sup>.

Retomamos aqui a importância de se considerar a execução e fruição musicais tanto quanto o fazer música: a composição. De modo geral, são mais valorizadas a execução e a fruição, nessa ordem. Ou, dito de outro modo, não se ensina a *ouvir* música, mas a executá-la. Consideramos que a transmissão de conteúdo musical nas escolas deve estar atenta a esta diferenciação: fruir, executar e compor. Sem a postura crítica de perceber a importância da composição para a expressividade do cidadão, o ensino musical nas escolas poderá não passar de mera repetição de músicas – e, muito provavelmente, de músicas conhecidas por meio da mídia, que não levam em conta, na sua maioria, o critério qualidade para escolha do repertório, mas sim o comercial.

<sup>166</sup> BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 216.

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 231.

Outro pensador importante, Aristóteles, também dedicou parte de sua teoria sobre a educação musical na Grécia, bem antes de Rousseau, e acreditamos que sua contribuição enriquece nossa reflexão proporcionada por Rousseau:

Nossa primeira indagação é se a música não deve ser incluída na educação, ou se deve, e em qual dos três tópicos que já discutimos sua eficácia é maior: na educação, na diversão ou no entretenimento. É necessário incluí-la nos três, e ela parece participar da natureza de todos eles. A diversão visa ao relaxamento, e o relaxamento deve ser forçosamente agradável, pois ele é um remédio para as penas resultantes do esforço; há consenso quanto ao fato de o entretenimento dever ser não somente elevado, mas também agradável, pois estas são duas condições para a felicidade. Ora: todos nós afirmamos que a música é uma das coisas mais agradáveis, seja ela apenas instrumental, seja acompanhada de canto, [...], de tal forma que também por este motivo se deve supor que a música tem de ser incluída na educação dos jovens.<sup>168</sup>

Tanto Rousseau quanto Aristóteles consideram que a música deva integrar a educação da criança, e que deva ser essencialmente entretenimento.

#### 5.4 Conclusão

Muitas pessoas gostariam de tocar algum instrumento, cantar ou saber ler partitura. Entretanto, o ensino de música nos conservatórios é voltado para a formação de profissionais, tendo a preocupação principal dirigida ao treinamento do virtuose instrumental ou vocal e, em segundo plano, os cursos de composição. O intérprete musical – virtuose, técnico – libera o ouvinte de qualquer atividade e anula a possibilidade de produzir, porque sua excelência é tamanha que inibe qualquer ação nesse sentido. É comum a sensação de que tocar instrumento é muito difícil. As *execuções* das obras-primas, nos grandes centros culturais, tornam-se mais importantes que o ato de musicar, gerando um mercado de consumo caro e elitizado, em que se compra o ingresso para assistir passivamente a uma execução esperadamente impecável. Os preços dos ingressos e o alto nível na execução carregam a música para um patamar inacessível ao público em geral. A música, primorosa pela execução, encaixa-se, de maneira exata, num dos erros dos músicos, que Rousseau destaca: o de transformá-la apenas em som, em técnica. Há, assim, a cisão na música: a música que se escuta e a que se executa. Seria necessário desaparecer também com outra dualidade: com a oposição artista e público, recolocando o homem, em essência um ser criador, em posse integral de sua natureza criativa.

---

<sup>168</sup> ARISTÓTELES, op.cit., p.1339, nota 97.

A prática musical nas escolas é incomensuravelmente mais importante que o ensino acadêmico e endurecido de um conservatório, no que diz respeito à formação do cidadão e na democratização de acesso a essa linguagem expressiva. Comparamos escola pública e conservatório para que se perceba que, na implementação dessa nova lei, não se incorra no risco de tentar copiar o ensino de um conservatório tradicional de música para a sala de aula. Com o afeto que nos sugere Rousseau, que a prática de música nas escolas públicas opte pelo artista amador, não vise a formar o profissional em música. E o amador também no outro sentido, daquele que ama música. Não é só o esporte que pode ser antídoto para uma série de males que afligem nossas crianças e adolescentes: a música, dança, teatro, poesia também, desde que em moldes de criatividade, de produção, de posse, e não de imposição. E, permitindo o fazer musical nas escolas aceitando o amador e a diferença, valorizando a beleza da música regional, suas peculiaridades e, principalmente, sua forma de ser feita, pode-se retomar a formação de bandas nas escolas e o toque nos coretos.

A política cultural, em geral, tem vivido muito da indústria cultural e de *eventos*, que, justamente por serem eventuais, não instalam a possibilidade de continuidade no fazer, no criar, no aprender musical. Descobrir-se atuante não é privilégio de artistas ou intelectuais profissionais. Seria um direito do cidadão, igual ao de ter acesso à educação ou à saúde. Todos deveriam ter direito a praticar arte, fosse música, teatro, cinema, dança, pintura, literatura. O direito de ir e vir poderia ser visto não apenas como o da liberdade de andar de lá para cá, mas como o de se expressar livremente, pela forma artística preferida.

Como afirma Daniel Barenboim, pianista e maestro, judeu nascido durante a Segunda Guerra e israelense por nacionalidade, que de um encontro com o escritor palestino Edward Said, no início da década de 1990, decidiu promover suas visões compartilhadas de coexistência pacífica no Oriente Médio, criando a Orquestra West-Eastern Divan, com jovens músicos com idades entre 14 e 25 anos do Egito, Síria, Líbano, Jordânia, Tunísia e Israel. A ideia era fazer música em terreno neutro: a orquestra. Assim, o pianista e maestro argumenta:<sup>169</sup>

Se você estuda música no sentido mais profundo da palavra – todas as relações, a interdependência das notas, das harmonias, do ritmo, e a conexão de todos esses elementos com a velocidade; se você tem em mente a irrepetibilidade essencial da música, o fato de que ela é diferente a cada execução, porque ocorre num momento

---

<sup>169</sup> Com sua fundação criou creches (com música creches música) em Ramallah e em Berlim em 2004 e 2005; inspirou a criação de um Projeto de Educação Precoce na Infância Music?, um projeto de Educação Musical no Oriente Médio e uma Academia de Estudos de Orquestra, em Sevilha, apoiou a educação musical na Cisjordânia e em Nazaré. (BARENBOIM, Daniel. *About*. Disponível em: <<http://www.danielbarenboim.com/index.php?id=86>>. Acesso em: 17 fev. 2012.).

distinto –, você aprende muita coisa sobre o mundo, a natureza, o ser humano e as relações humanas. E, portanto, a música é, sob muitos aspectos, a melhor escola da vida, realmente. E, contudo é, ao mesmo tempo, uma via de escape do mundo. E é com essa dualidade da música que chegamos ao paradoxo. Como é possível uma coisa que pode ensinar tanto sobre o mundo, a natureza, o universo – e para as pessoas mais religiosas, sobre Deus – funcione como um avião de escape dessas mesmas coisas que ela é claramente capaz de ensinar? E, para mim, esse é um pensamento fascinante sobre o efeito da música.<sup>170</sup>

Democratizar a cultura seria criar condições contínuas de acesso ao produzir. Incentivar a formação de grupos de teatro, de dança, de bandas de música, de corais. Estimular o hábito de debates de ideias em centros culturais, escolas, bibliotecas. Ampliar a rede de oficinas culturais e dos lugares onde se possa descobrir o prazer da prática do jogo criativo, do pluralismo, da liberdade de expressão, da discussão. A censura hoje teria adquirido formas disfarçadas e requintadas e, sem perceber, vivemos como marionetes dessa cultura de massa: cantamos as mesmas músicas (geralmente ruins); vestimos as mesmas roupas (as que estão nas lojas que derivam de alguma fonte impositiva, como uma novela); assistimos aos mesmos filmes (lixos de outros países). Vivemos alheios a nós mesmos. Praticar cultura seria criar condições para uma atitude mais crítica como consumidores de arte e, principalmente, perante a vida.

A festa democrática da cultura consiste também em imaginar como o mundo poderia ser de outra forma; não só conhecer, mas transformar; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando. Apropriar-se da transformação da realidade cultural é exigir poder fazer arte. Quem, afinal, nunca sonhou em tocar um violão, dançar ou cantar? Apossar-se do fazer cultural é sentir a experiência de tornar-se artista, um ser que transforma a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. É perceber-se criador. É unir-se com o todo.

Praticar arte é assenhorear-se da magia que lhe é inerente: saber-se capaz de conhecer e mudar o mundo. Lembremos: Platão, em sua *República*, expulsa os imitadores, mas aceita o músico: “admitirás na cidade os fabricantes e os tocadores de flauta.”<sup>171</sup>

A análise dos parâmetros em que se implementa o conteúdo musical nas escolas públicas se constitui numa reflexão filosófica com vários desdobramentos, alguns dos quais abordamos neste trabalho, e esperamos contribuir com a discussão que se apresenta tanto na área dos profissionais de música quanto dos profissionais da educação.

<sup>170</sup> BAREMBOIM, Daniel. SAID, Edward (org.). *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. p. 129.

<sup>171</sup> PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores). p. 92.

Assim, finalizamos com um pensamento de Rousseau, filósofo que nos guiou neste trabalho: “Garantem-me que a educação da juventude é geralmente muito melhor do que era antigamente; o que, porém, só se pode provar mostrando que ela tenha formado melhores cidadãos.”<sup>172</sup>

Esperamos que este seja a consequência principal da implementação da nova lei: formar melhores cidadãos.

---

<sup>172</sup> ROUSSEAU, op.cit, p.117, nota 38.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ATHAYDE, Roberto. *Apareceu a Margarida*. Brasília: Brasília, 1973.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

BARENBOIM, Daniel. *About*. Disponível em: <<http://www.danielbarenboim.com/index.php?id=86>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

\_\_\_\_\_; SAID, Edward (org.). *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

\_\_\_\_\_. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 19 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 19 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 1: Introdução aos PCN.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 1997. v. 6: Arte.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I: Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Cidadania planetária: pontos para reflexão*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

GARCIA, Olgair Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. *Revista de Educação*, v. 104. Brasília: AEC, 1997.

OLIVEIRA, Naylor. A física da música. *Revista Eletrônica de Ciências*, São Carlos: USP, v. 25, abr. 2004.

PASSMORE, John. O conceito de ensino. In: \_\_\_\_\_. *The philosophy of teaching*, London: Duckworth, 1980.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed, 1999.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a D'Alembert*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Confissões*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

\_\_\_\_\_. Da sociedade geral do gênero humano. In: \_\_\_\_\_. *Manuscrito de Genebra*. Trad. Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1962.

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Do contrato social*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).

SCHEFFLER, Israel. As definições em Educação; Os slogans educacionais; As metáforas educacionais. In: \_\_\_\_\_. *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1974.

TOMÁS, Lia. *Ouvir o logos: música e filosofia*. São Paulo: Unesp, 2002.

VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Maria de Fátima Simões Francisco. Paris: PUF, 1995.

ZAHAR. *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.