

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

NATHAN TEJADA DE PODESTÁ

Formação musical sob as perspectivas da complexidade:
fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades formativas
nas sociedades digitais

São Paulo
2022

NATHAN TEJADA DE PODESTÁ

**Formação musical sob as perspectivas da complexidade:
fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades formativas
nas sociedades digitais**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Música.

Área de concentração: Musicologia

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Pires
Cabrera Berg

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Podestá, Nathan Tejada de
Formação musical sob as perspectivas da complexidade:
fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades
formativas nas sociedades digitais / Nathan Tejada de
Podestá; orientadora, Silvia Maria Pires Cabrera Berg. -
São Paulo, 2022.
230 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música
/ Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São
Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Música. 2. Educação. 3. Educação musical. 4.
Complexidade. 5. Sociedade da informação. I. Berg, Silvia
Maria Pires Cabrera. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: PODESTÁ, Nathan Tejada de.

Título: Formação musical sob as perspectivas da complexidade: fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades formativas nas sociedades digitais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg por ter me introduzido no universo das teorias da complexidade, as quais permitiram reelaborar questões de pesquisa na concepção desta tese; pela orientação, correções, sugestões e críticas.

Aos professores doutores Magali Oliveira Kleber, Eliana Cecilia Maggioni Guglielmetti Sulpicio, Noeli Prestes Padilha Rivas, Júlio César de Melo Colabardini, Marcos Câmara de Castro, Rosemara Staub de Barros, Lucas Eduardo da Silva, Paulo Eduardo de Barros Veiga, Daniel Marcondes Gohn e Gustavo Silveira Costa, pela disponibilidade, interesse, colaborações e críticas na avaliação da pesquisa.

Aos professores doutores Rogério Luiz Moraes Costa, Pedro Paulo Salles e Marcos Aurélio Bulhões Martins, pelo compartilhamento de experiências de formação artística e pedagógica durante o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, que me permitiu refletir sobre possibilidades de desenvolvimento musical a partir das metodologias da complexidade.

Ao Rafael Leite e à Mirian Zarate Villalba, pelo auxílio com as questões administrativas relacionadas aos exames de qualificação e defesa.

À Larissa Quachio Costa, pelo auxílio com a correção e formatação do texto.

À Thais de Carvalho Rocha, pelo apoio emocional.

À Marilucia Vacchiano, pelo suporte psicológico.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **Formação musical sob as perspectivas da complexidade: fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades formativas nas sociedades digitais.** 2022. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta tese discute a formação musical sob as perspectivas da complexidade em dialogismo com as concepções de Morin (2010, 2011, 2015), Qvortrup (2003, 2006), Jansen (1997), Deleuze (1992) e Lévy (1999), autores principais que embasam esta pesquisa. Tomando como objeto a formação nas sociedades digitais, investigamos como o desenvolvimento das estruturas de comunicação em rede e a popularização do acesso aos dispositivos digitais com conexão à internet projetam, no âmbito das políticas educacionais, instituições de ensino e indivíduos, interesses educacionais diferenciados, que ressignificam as disputas em torno do currículo e da formação escolar. Analisamos como essas transformações levam ao estabelecimento de formas de acessos e exclusões aos conhecimentos musicais e sua capacidade de produção e investigamos caminhos para a elaboração de propostas formativas de música através das perspectivas da complexidade. Ao destacarmos que as tecnologias digitais de informação e comunicação promovem um aumento do acesso à informação, questionamos se esse fato representa aumento das possibilidades de formação ou se as formas sociais de organização em torno das informações levam a uma redução das possibilidades formativas. Para responder a esse questionamento, atualizamos dados de mapeamento da oferta de formação musical e acessos e exclusões à educação musical no Brasil – causadas pelas transformações tecnológicas em curso e pelas reformas educacionais implementadas no país. Através de metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa realizamos revisões bibliográficas, análises documentais e coleta e análise de dados sobre Instituições de Ensino Superior com curso de música no Brasil. Nesse processo, mediante a contraposição dos modelos de sociedade do conhecimento (QVORTRUP, 2006; JANSEN, 1997; LÉVY, 1999) e sociedade de controle (DELEUZE, 1992; MORIN, 2010), analisamos aspectos formativos e deformativos das transformações que destacam a necessidade de revisão do conceito de formação para responder os desafios complexos colocados pelas sociedades digitais. Por meio do cruzamento de dados das pesquisas quantitativas e qualitativas, demonstramos que o aumento do acesso à informação, quando não vem acompanhado de transformações qualitativas nas formas de aprendizagem, resulta na instauração de uma espiral de simplificações – conduzindo a processos não formativos e deformativos, que precisam ser enfrentados, a fim de construir uma visão positiva das sociedades digitais. Essa constatação modifica consideravelmente a compreensão do problema da formação, que passa a ser vista de forma dialética, na relação entre formação e deformação, para culminar na construção de uma ética pedagógica capaz de intervir positivamente na transformação dessa realidade estrutural, através dos processos formativos. De forma mais ampla, destacamos que a teoria da complexidade oferece fundamentos para análise e estruturação dos processos formativos de música, proporcionando o desenvolvimento qualitativo das formas de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, favorece a articulação das redes de ensino-aprendizagem musical, a superação dos ciclos de simplificações e o desenvolvimento de competências de autoformação em direção a um estado de complexidade permanente.

Palavras-chave: Música. Educação. Educação musical. Complexidade. Sociedade da informação.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **Musical education from the perspectives of complexity: foundations for a critical analysis of educational possibilities in digital societies.** 2022. Thesis (Doctorate in Music) – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This thesis discusses musical training from the perspectives of complexity in dialogism with the conceptions of Morin (2010, 2011, 2015), Qvortrup (2003, 2006), Jansen (1997), Deleuze (1992) and Lévy (1999), the main authors that underpin this research. Taking as object the education in digital societies, we investigate how the development of network communication structures and the popularization of access to digital devices with internet connection project, in the scope of educational policies, educational institutions, and individuals, differentiated educational interests, which resignify the disputes around the curriculum and school education. We analyze how these transformations lead to the establishment of ways of accessing and excluding musical knowledge and its production capacity, and we investigate ways to create educational proposals for music through the perspectives of complexity. By highlighting that digital information and communication technologies promote increased access to information, we question whether this fact represents an increase in training possibilities or whether the social forms of organization around information lead to a reduction in training possibilities. To answer this question, we updated mapping data on the offer of musical training and access and exclusions to music education in Brazil – caused by the ongoing technological transformations and the educational reforms implemented in the country. Through quantitative and qualitative research methodology, we carried out bibliographic reviews, document analysis and data collection and analysis on Higher Education Institutions with music courses in Brazil. In this process, by contrasting the knowledge society models (QVORTRUP, 2006; JANSEN, 1997; LÉVY, 1999) and the control society (DELEUZE, 1992; MORIN, 2010), we analyze formative and deformative aspects of the transformations that highlight the need for review of the training concept to respond to the complex challenges posed by digital societies. By crossing data from quantitative and qualitative research, we demonstrate that the increase in access to information, when not accompanied by qualitative transformations in the forms of learning, results in the establishment of a spiral of simplifications – leading to non-formative and deformative processes, that need to be addressed in order to build a positive vision of digital societies. This finding considerably modifies the understanding of the training problem, which is now seen dialectically, in the relationship between training and deformation, to culminate in the construction of a pedagogical ethics capable of positively intervening in the transformation of this structural reality, through formative processes. More broadly, we emphasize that the theory of complexity offers foundations for the analysis and structuring of formative processes of music, providing the qualitative development of teaching-learning forms, which, in turn, favors the articulation of musical teaching-learning networks, overcoming simplification cycles and developing self-training skills towards a state of permanent complexity.

Keywords: Music. Education. Music Education. Complexity. Information Society.

LISTA DE SIGLAS

UNB	Universidade de Brasília
UFAM	Universidade Federal de Amazonas
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
CBM-UNICBE	Conservatório Brasileiro de Música – Centro Brasileiro de Educação
FAMOSP	Faculdade Mozarteum de São Paulo
FPA	Faculdade Paulista de Artes
FMCG	Faculdade de Música Carlos Gomes
FASM	Faculdade Santa Marcelina
UNISANTANA	Centro Universitário Sant’anna
FAMES	Faculdade de Música do Espírito Santo
FAC-FITO	Faculdade Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
FASC	Faculdade Santa Cecília
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
FIC	Faculdade Cantareira
UNIFIAM-FAAM	Centro Universitário FIAM-FAAM
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
FMSL	Faculdade de Música Souza Lina
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UPF	Universidade de Passo Fundo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UECE	Universidade Federal de Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIÍTALO	Centro Universitário Ítalo Brasileiro
UNIBH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UFBA	Universidade Federal da Bahia
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
Católica SC	Centro Universitário - Católica de Santa Catarina

UNNESA	Faculdade Metropolitana da União de Ensino Superior da Amazônia Ocidental
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
CEUNIH	Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UBM	Centro Universitário da Barra Mansa
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UFAC	Universidade Federal do Acre
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIFACCAMP	Centro Universitário Campo Limpo Paulista
UNASP	Centro Universitário Adventista Engenheiro Coelho
EST	Faculdade EST
FCE	Faculdade Campos Elísios
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFG	Instituto Federal de Goiás
IESAP	Instituto Ensino Superior do Amapá
FACESA	Faculdade Evangélica de Salvador
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
IFSERTÃO	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
FASEM	Faculdade Serra da Mesa
IPA	Centro Universitário Metodista Instituto Porto Alegre
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
FADYC	Faculdade Dynamus de Campinas
UFCA	Universidade Federal do Cariri
STBNB	Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil
IF	Fluminense Instituto Federal Fluminense
CEUNSP	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio

UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Rondônia
UCAM	Universidade Cândido Mendes
FABAT	Faculdade Batista do Rio de Janeiro
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNISAGRADO	Centro Universitário Sagrado Coração
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Davinci
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIFAVENI	Centro Universitário Faveni
UNIS-MG	Centro Universitário do Sul de Minas
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde
UNITAU	Universidade de Taubaté
IFCE	Instituto Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SOCIEDADES DIGITAIS	25
1.1 Comunicação, informação e conhecimento	27
1.2 Economia do conhecimento e hipercomplexidade	31
1.3 Sociedade de controle	35
1.4 Recomendação algorítmica do gosto	42
1.5 Cultura digital.....	44
1.6 Redes complexas de ensino-aprendizagem: o desafio da multiplicidade	48
1.7 Pequena síntese	58
2 A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS EDUCACIONAIS	61
2.1 O futuro da educação	61
2.2 Aplicabilidade de modelos educacionais em sistemas sociais diferenciados	67
2.3 O neoliberalismo escolar	73
2.4 Formação ao longo da vida	76
2.5 O currículo e a reinvenção da escola	88
2.6 Complexidade crítica	92
2.7 O novo conceito de formação	94
2.8 Considerações	103
3 ESTRUTURAS DE ACESSOS E EXCLUSÕES À EDUCAÇÃO MUSICAL	107
3.1 Mapeamentos da oferta de educação musical no Brasil	107
3.2 As diferentes etapas do mapeamento	109
3.2.1 Nível macro: políticas de formação musical	110
3.2.2 Nível médio: distanciamentos entre a legislação de ensino e a realidade educacional	111
3.2.3 A distribuição da oferta no Ensino Superior	112
3.2.4 Relação macro X médio	114
3.2.5 Nível micro: a mudança nas formas de aprendizagem	116

3.3 Uma nova etapa	122
3.3.1 Nível macro: reformulações da política de formação em Arte	123
3.3.1.1 Formação ao longo da vida	123
3.3.1.2 Formação musical em perspectiva	127
3.3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular ..	130
3.3.1.4 Educação Infantil e Ensino Fundamental	132
3.3.1.5 A Arte e o Ensino Médio	134
3.3.2 Nível médio: reestruturações educacionais	138
3.3.2.1 Educação Básica: adaptações ao novo currículo	140
3.3.2.2 Educação Infantil	142
3.3.2.3 Ensino Fundamental	144
3.3.2.4 Ensino Médio	150
3.3.2.5 Currículo Paulista: complexidade ou simplificação?	156
3.3.3 Ensino Superior: atualização de dados e avaliação da base utilizada	160
3.3.3.1 A natureza das instituições	164
3.3.3.2 Distribuição territorial	165
3.3.3.3 O número de vagas por modalidade	167
3.3.3.4 Estudo comparativo	168
3.3.3.5 A possível volta da educação artística	171
3.3.3.6 Bacharelados e licenciaturas interdisciplinares	174
3.3.3.6.1 Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI-A) – UFBA	175
3.3.3.6.2 Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LI-A) – UFSB	175
3.4 Nível micro: a canalização das contradições	177
3.4.1 Identificação dos interesses individuais	177
3.4.2 Necessidade de administração da complexidade	178
3.5 Desafios educacionais	181
3.6 Reestruturações necessárias.....	184
4 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS	187
4.1 Novos modelos educacionais	187
4.2 Horizontes de conhecimento em música	188
4.2.1 Meios de informação musical	192
4.3 Pedagogia de mídia	193

4.4 O espaço intermediário de construções coletivas	198
4.5 Redimensionamento das teorias educacionais	199
4.6 Mediação pedagógica	203
4.7 Complexidade curricular	204
4.7.1 A sistematização dos critérios de escolha e filtragem de informação	205
4.7.2 A criação de objetivos comuns	206
4.7.3 O papel dos professores	207
4.8 A contraposição ao neoliberalismo escolar	209
4.9 As visões de futuro	211
4.10 Considerações críticas a partir das metodologias da complexidade	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	221

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado, ao dar continuidade a pesquisas anteriores, ressignifica-as, pela possibilidade de um olhar distanciado, analisando-as sob relações mais complexas. Vale ressaltar que a pesquisa que antecede este doutorado concretizou-se em uma dissertação de mestrado intitulada *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*, na qual analisamos o processo de aprendizagem de 74 indivíduos, entre estudantes de violão e músicos profissionais, e realizamos um mapeamento de ofertas formativas de música na educação básica e Ensino Superior do Brasil para discutir o papel do autodidatismo na formação musical.

Encerrado o ciclo do mestrado, partimos de pressupostos em direção a subsídios que pudessem promover a complexidade na formação musical, ao incorporar o desenvolvimento de estruturas de autoformação nas bases do currículo para culminar em uma proposta objetiva de formação de músicos e professores de música. No curso desse desenvolvimento concentramo-nos nas fundamentações que estruturam o debate com a complexidade, a partir do diálogo de Morin (2010, 2011, 2015) com Qvortrup (2003, 2006), Jansen (1997), Deleuze (1992) e Lévy (1999), realizando uma ponte entre o pensamento desses autores e a investigação a respeito da formação musical no Brasil.

Durante esse processo, deparamo-nos, em nossas análises, com a questão colocada pela simples escolha entre duas preposições: *nas* ou *sob* as perspectivas da complexidade e que revela a complexidade do tema que estamos trabalhando. As opções “Formação musical nas perspectivas da complexidade” e “Formação musical sob as perspectivas da complexidade” parecem carregar consigo o mesmo significado; entretanto permitem estabelecer relações distintas entre as noções de formação musical, e, dependendo da perspectiva da complexidade utilizada, redirecionam seu significado.

A palavra “na”, contração da preposição “em” com o artigo definido “a”, sugere um movimento de orientação para um lugar, situação ou motivo, situando-se “dentro de, junto de, sobre” (HOUAISS, c2004, n.p.). Já a preposição “sob” assinala a situação designada em relação a um ponto de referência superior e corresponde a “condição de”, “estado” de”, “sujeito a influências de” (HOUAISS, c2004, n.p.) e, dessa forma, permite o desenvolvimento de relações mais complexas.

Assim, enquanto “formação musical nas perspectivas da complexidade” sugere a existência de um movimento de orientação dos passos a se seguir na criação de “estratégias para a complexidade”, a opção por “formação musical sob as perspectivas da complexidade”

ênfatiza a fundamentação que estrutura a possibilidade dessa orientação, permitindo discutir não apenas seus caminhos de desenvolvimento, mas os movimentos que os instauram a fim de avaliar os desafios que estes suscitam e as soluções que esta propõe. Por isso optamos, no título, por utilizar a preposição *sob*.

A definição do subtítulo “fundamentos para uma análise crítica sobre possibilidades formativas nas sociedades digitais” aprofunda o direcionamento desenvolvido nesta pesquisa: a partir das perspectivas da complexidade realizamos uma análise crítica sobre as possibilidades formativas de música nas sociedades digitais, extraindo-se desta análise elementos para a construção de uma visão propositiva sobre a formação musical. Os conceitos de complexidade e sociedades digitais estão, assim, diretamente relacionados, fazendo referência aos autores destacados acima, que oferecem óticas de observação diferenciadas para a construção desta crítica.

Para Qvortrup (2003, 2006) e Jansen (1997), o desenvolvimento tecnológico leva a uma ressignificação das relações estruturais da sociedade, com a criação de formas de organização em rede do poder informacional, que conduz a um novo contexto de disputas em torno das capacidades de utilização e filtragem de informação para produção de conhecimento. As sociedades digitais não são diferenciadas apenas em classe, mas por meio de processos de inclusão e exclusão às capacidades de administrar a complexidade, isto é, administrar o excesso de informações e as múltiplas possibilidades de desenvolvimento, para produzir categorias cada vez mais elaboradas de conhecimento que possam ser convertidas em riqueza.

Estas categorias desenvolvem-se, segundo Qvortrup (2006), em um sistema de complexidade crescente, composto por conhecimento factual, recursivo, criativo e evolucionário, ou habilidades, competência, criação e cultura, que têm como objetivo o desenvolvimento de pessoas instituições em sistemas de administração da complexidade (QVORTRUP, 2006).

Para esses autores o aumento da quantidade de informações promove um aumento crescente da complexidade das relações, levando a instauração de um estado de hipercomplexidade. A escola, porém, continua reproduzindo modelos educacionais e hierárquicos das sociedades industriais, levando à necessidade de reavaliação do modo de utilização das informações nos processos formativos e à necessidade de desenvolvimento da complexidade interna para administrar o alto nível de complexidade externa, que constitui parte da realidade estrutural das sociedades digitais (QVORTRUP, 2003, 2006; JANSEN, 1997).

De modo similar, para Lévy (1999), a análise sobre as transformações sociais e tecnológicas deve considerar seus aspectos positivos e negativos para avaliar o movimento

social da cibercultura. As possibilidades técnicas proporcionadas pela infraestrutura dos sistemas informáticos foram inicialmente projetadas nos computadores pessoais e, em seguida, incorporadas na estrutura da internet, provocando reorganizações nos sistemas de comunicação e cultura. Por meio dessas inovações, a conectividade em rede resulta na confluência de tradições orais, escritas e tecnológicas e na possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens individuais e colaborativas mediadas por recursos tecnológicos. Conseqüentemente, a cultura digital traz consigo a necessidade de repensar a educação, o currículo e a formação, em relação às possibilidades e desafios proporcionados por estas transformações.

Para Morin (2010, 2015), a complexidade diz respeito à articulação de saberes de diferentes áreas do conhecimento e às múltiplas determinações e acasos que constituem o mundo fenomênico. Ela guarda uma relação com o caos, no que diz respeito à geração de novas possibilidades, apontando para a necessidade de administração da relação entre ordem e desordem para proporcionar processos de reorganização contínua. Conseqüentemente, o pensamento complexo não se estabelece ao esgotar análises isoladas de pontos específicos, mas ao desenvolver análises profundas sobre os diferentes aspectos que constituem a realidade analisada e estabelecer conexões para criar complexidade.

A complexidade representa um valor fundamental para a educação do futuro, pois o desenvolvimento tecnológico leva a movimentos de reestruturação epistemológica, que provocam a necessidade de enfrentar reducionismos, simplificações, manipulações informacionais e erros de interpretação, na criação de formas complexas de desenvolvimento que acompanhem a complexidade do real, evitando, assim, a instauração de movimentos de regressão social (MORIN, 2010, 2011).

Segundo Deleuze (1992), as transformações que acompanham o desenvolvimento tecnológico vinculam-se mais profundamente a transformações do sistema capitalista e podem ser compreendidas em função do desenvolvimento de novos mecanismos de dominação e controle. Esses mecanismos são marcados por comunicação instantânea e informação permanente, por meio dos quais o controle move uma força reacionária, a serviço do capital, para promover um estado de deformação universal (DELEUZE, 1992, p. 219-226). Nesse processo, “a empresa substitui a fábrica. A formação permanente tende a substituir a escola e o controle contínuo substituir o exame” (DELEUZE, 1992, p. 221), de tal forma que, através da incompletude e da introdução de uma mentalidade de empresa em todos os níveis da escolaridade, a formação passa a ser marcada por uma relação com seu aspecto antagônico: a deformação.

Assim, por meio do diálogo com esses autores, ao focalizarmos a formação nas sociedades digitais, investigamos as diferentes dimensões sociais, políticas, artísticas e culturais que a constituem e os interesses em disputa em torno de sua definição, analisando-os sob a ótica de relações complexas. Desse modo, em relação ao modelo esquemático de Qvortrup (2006), ao pensar o nível da cultura, consideramos que as transformações, apesar de globais, têm características locais (JANSEN, 1982 apud BERG, 2012) e direcionamos a especificidade da investigação à formação musical no Brasil. Buscamos assim verificar se o desenvolvimento de um processo de formação musical segundo as perspectivas da complexidade seria possível no país e procuramos desenvolver caminhos para viabilizar sua realização, com o objetivo de superar os desafios complexos colocados pelas sociedades digitais.

Nesse processo, ao considerar o contexto de complexidade a partir da realidade social brasileira, realizamos uma ponte entre as teorias da complexidade destacadas e a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008, 2018). Para Saviani (2008), a reestruturação da educação no país deve evitar a incorporação acrítica de soluções desenhadas para outras realidades políticas e culturais e construir-se a partir da análise da realidade objetiva da população brasileira.

Segundo a sua visão, o campo da educação é marcado por uma disputa entre interesses de classe inconciliáveis que objetivam promover uma democratização do acesso a um ensino sistematizado ou a manutenção da estrutura vertical de acessos a essas possibilidades formativas. A educação sistematizada promove o desenvolvimento estrutural do ser humano, por meio do pensamento sistêmico-analítico e a recusa em promovê-la é parte de uma estratégia de dominação política. Assim, por esta ótica, torna-se necessário analisar a construção dos discursos educacionais, bem como as reformas educacionais e curriculares em relação aos interesses de se promover o desenvolvimento estrutural generalizado da população – ou da recusa em promovê-lo, que levaria a uma redução e esvaziamento dos currículos de formação. A reestruturação deve, então, considerar o contexto de desigualdade de acesso ao conhecimento sistematizado e a sua compreensão para promover transformações direcionadas a cada área de formação, a partir das quais se desenvolvem relações sistêmicas (SAVIANI, 2018).

Desse modo, por meio da incorporação de um olhar crítico à discussão sobre complexidade, chegamos ao seguinte questionamento: o desenvolvimento tecnológico promove um aumento do acesso à informação, mas será que este fato representa aumento das possibilidades de formação ou a forma como a sociedade se organiza politicamente em torno das informações leva a uma redução das possibilidades formativas?

A partir desse questionamento passamos a investigar em que medida o conceito de formação que se desenha nas sociedades digitais é suficiente para reverter as condições de desigualdade de produção de conhecimento instauradas por essas sociedades, ou possa vir a contribuir para a produção destas condições, através de processos não-formativos e deformativos que se constroem, por meio de reformas educacionais e curriculares, no campo da formação escolar e nos territórios dos currículos.

Tomamos como objeto a formação nas sociedades digitais e avaliamos como o desenvolvimento das estruturas de comunicação em rede e a popularização do acesso aos dispositivos digitais com conexão à internet projetam, no âmbito das políticas educacionais, instituições de ensino e indivíduos, novos interesses de desenvolvimento educacional que ressignificam as disputas em torno do currículo e da formação escolar. Dessa maneira, ao avaliar como essas transformações se estabelecem nas dimensões societárias, institucionais e dos indivíduos – estabelecendo novas formas de acessos e exclusões aos conhecimentos musicais e sua capacidade de produção – apresentamos caminhos para o desenvolvimento de propostas formativas de música através das perspectivas da complexidade.

Assim, a busca por respostas conduz a um percurso para o desenvolvimento desta tese. Esse percurso, sintetizado a seguir, a partir das leituras sumarizadas nesta introdução, fornece-nos condições para poder afirmá-la. O desenvolvimento das tecnologias de informação consolida uma estrutura de comunicação em rede que leva a uma ressignificação das relações estruturais da sociedade, trazendo disputas em torno do modo de utilização de informação para produção de conhecimento e riqueza, que ressignificam também as disputas em torno do currículo e da formação.

Logo, a construção de uma análise crítica sobre as possibilidades formativas nas sociedades digitais não pode considerar apenas os aspectos positivos de sua constituição – sob o risco de culminar em uma visão unilateral, segundo a qual a tecnologia é redentora de todas as vicissitudes educacionais, promovendo por si só o acesso às condições de desenvolvimento em função de moldar livremente o próprio destino. Ao contrário, é preciso ter consciência a respeito da função ideológica desse discurso e estabelecer uma diferenciação entre níveis quantitativos e qualitativos de análise, ao considerar as disputas que se estabelecem em torno das formas de utilização da informação para produzir conhecimento e os interesses diferenciados de promoção de acessos e exclusões a essas condições, para desenvolver uma visão realista, simultaneamente crítica e propositiva, a respeito das transformações sociais e tecnológicas.

Essa avaliação aponta, então, para a necessidade de contraposição entre dois modelos societários antagônicos: sociedade do conhecimento (QVORTRUP, 2003, 2006; JANSEN, 1997; LÉVY, 1999), em que as condições de produção de conhecimento estão amplamente difundidas pela sociedade; e sociedade de controle (DELEUZE, 1992; MORIN, 2010, 2011, 2015), em que a recusa ao desenvolvimento generalizado dessas condições produz simplificações que geram vulnerabilidades à manipulação informacional e à modulação comportamental.

Consequentemente, ao considerarmos este contexto complexo, defendemos a seguinte tese: a análise da sociedade do conhecimento precisa ser confrontada com a análise da sociedade de controle para promover uma redefinição do conceito de formação, em relação às perspectivas de transformação estrutural da sociedade.

Essa tese, ao ser avaliada nesta pesquisa, permite verificar os aspectos formativos e deformativos das informações, que se estabelecem nas estruturas das redes, e explicita como os discursos educacionais moldam-se em torno desses aspectos, produzindo estratégias discursivas diferenciadas – por meio das quais são introduzidos nas estruturas dos currículos movimentos de complexidade e simplificação, que estão vinculados aos interesses de promoção da sociedade do conhecimento e sociedade de controle.

Para tanto, com o objetivo de responder o questionamento, ou seja, se o desenvolvimento tecnológico promove aumento ou redução das possibilidades formativas de música nas sociedades digitais, lançamos mão de uma metodologia complexa que articula pesquisa quantitativa e qualitativa. Através de revisão bibliográfica, análise documental e coleta e análise de dados sobre instituições de ensino superior com curso de música no Brasil, desenvolvemos análises articuladas sobre as dimensões sociais, políticas, educacionais, artísticas e culturais da formação, estabelecendo conexões para que a complexidade seja criada.

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica sobre as sociedades digitais permite extrair fundamentos para a construção da contraposição analítica entre a sociedade do conhecimento e a sociedade de controle, apontando para diferentes concepções organizacionais que têm no modo de utilizar informação sua característica básica de distinção social. A revisão destaca as diferentes formas de utilização de informação para produção de riqueza, os processos de complexidade e simplificação informacional, as relações entre complexidade e caos sistêmico no desenvolvimento de estratégias para alcançar o domínio dos sistemas de informação e os desdobramentos políticos e culturais destas transformações, que estão relacionados à promoção de acessos e às exclusões às condições de produção de conhecimento, resultando em novas possibilidades e desafios em formação musical.

Do mesmo modo, a análise sobre a construção dos discursos educacionais utiliza-se de revisão bibliográfica, para identificar diferentes concepções políticas e pedagógicas que disputam espaço no campo da formação e relacioná-las aos interesses de constituição da sociedade do conhecimento ou sociedade de controle. A análise conceitual utiliza-se do método fenomenológico-dialético definido por Saviani (2008), em que a investigação dos fenômenos de ensino-aprendizagem é contraposta com a pesquisa a respeito dos diferentes interesses políticos que disputam espaço no campo da formação. Por meio dessa investigação, verificamos como as tecnologias modificam o cenário do ensino e da aprendizagem, destacando formas de conhecimento e controle, que alteram os discursos educacionais em direção a perspectivas pedagógicas distintas.

Ao focar a noção de formação ao longo da vida, a pesquisa aponta para a necessidade de redefinição do conceito de formação em relação aos desafios estruturais das sociedades digitais. Essa redefinição se dá de forma dialética, por meio das relações com a informação, em seus componentes de complexidade e simplificação e os interesses diferenciados de sua utilização para promoção de conhecimento e controle. Estabelece-se assim uma relação de contraposição entre complexidade e simplificação e uma relação dialética entre formação e deformação que tem a informação como mecanismo de promoção de transformações.

Em seguida, a partir da redefinição do conceito de formação, examinamos se as transformações sociais e tecnológicas promovem maiores ou menores possibilidades de formação musical no Brasil. Verificamos se as reformas educacionais em curso no país (BRASIL, 2017) favorecem a instauração de um estado de complexidade – relativo ao desenvolvimento de estruturas de autoformação, através da promoção das categorias de conhecimento factual, recursivo, criativo e evolucionário e seu direcionamento à especificidade da formação musical ou, se ao contrário, levam a processos simplificados, ou hiper-simplificados, não-formativos ou deformativos. Nesse processo, estabelecemos a diferenciação analítica, na qual a pesquisa qualitativa articula-se à pesquisa quantitativa para realizar um mapeamento de possibilidades formativas de música na educação formal do Brasil.

Na pesquisa quantitativa, os dados são coletados por meio do acesso ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (cadastro e-MEC), uma base de dados virtual do Ministério da Educação disponível na internet, utilizando-se das ferramentas de busca e filtragem online. A seleção dos parâmetros de pesquisa considera cursos ativos de Música por Unidade da Federação, de natureza pública e privada, nas modalidades presencial e a distância, em graus de bacharelado e licenciatura e o número de vagas de suas especificidades. São

coletados também dados de cursos interdisciplinares de Arte que trabalham com as linguagens artísticas da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

Em seguida, os dados coletados são confrontados com informações divulgadas pelas Instituições de Ensino Superior em suas páginas oficiais na internet sobre os parâmetros avaliados em cada curso. Essa dupla verificação leva a um processo de comparação que permite problematizar divergências entre as informações que compõem a base de dados oficial do Ministério da Educação e as ofertas formativas divulgadas pelas Instituições de Ensino.

O tratamento dos dados se dá por meio do método estatístico (MARTINS, 2009), que considera números totais e porcentagens na descrição e comparação dos fenômenos analisados. Esse método permite realizar representações numéricas das ofertas formativas de música no Ensino Superior, isto é, mapear a totalidade dos cursos e as porcentagens de cada modalidade e grau nas diferentes regiões e estados do país – para refletir sobre os acessos e exclusões às possibilidades de formação musical que estão relacionadas à abertura, manutenção ou fechamento de cursos de música no Ensino Superior.

A aplicação do método estatístico favorece monitorar movimentos de crescimento, estagnação ou redução de ofertas formativas de música nas diferentes modalidades e graus identificados, habilitando a realização de um estudo comparativo com a etapa anterior do mapeamento, apresentada em Podestá (2013). Este estudo permite traçar relações entre os movimentos de crescimento, estagnação e redução de ofertas formativas de música no Ensino Superior e as políticas públicas de formação em arte desenvolvidas em cada período analisado, identificar tendências políticas para a educação superior vigentes no momento da análise e discutir de que maneira as reformas educacionais em curso promovem reestruturações no sistema de ensino, conduzindo a possibilidades diferenciadas de desenvolvimento musical.

Logo após, na pesquisa qualitativa que a esta se relaciona, a análise de documentos enfoca as políticas de formação em Arte destacando as transformações na redação do Art. 26 da LDB, as novas concepções curriculares da BNCC, os materiais didáticos de Arte do Currículo Paulista, além de projetos pedagógicos de cursos de bacharelado e licenciatura interdisciplinares em Arte. As análises de nível macro, médio e microestruturais aprofundam o mapeamento de possibilidades formativas nas sociedades digitais ao verificar como as transformações sociais e tecnológicas projetam no âmbito das políticas de formação, instituições de ensino e indivíduos movimentos de complexidade, ou simplificação, formativos, não-formativos ou deformativos.

Desse modo, com o cruzamento de dados das pesquisas quantitativas e qualitativas, sintetizamos desafios educacionais a serem superados pelos processos formativos, apontando

para a necessidade de reestruturações institucionais, pedagógicas e curriculares, para promover a formação musical e habilitar o desenvolvimento de um estado de formação permanente. Desenvolvemos, assim, alternativas metodológicas para a elaboração de propostas formativas de música a partir das perspectivas da complexidade, indicando caminhos para a superação dos desafios apresentados.

A realização desta pesquisa contribui, assim, para a criação de ferramentas de análise e estruturação de propostas formativas que se direcionam à área da música; mas que, todavia, podem ser interdisciplinarizadas para se pensar o currículo e a formação nas diferentes áreas do saber. Fazendo uma ponte entre autores dinamarqueses (QVORTRUP, 2003, 2006; JANSEN, 1997) e autores cujo pensamento já é bastante difundido no Brasil (MORIN, 2010, 2011, 2015; DELEUZE, 1992; LÉVY, 1999) e articulando as perspectivas da complexidade com a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008, 2018), desenvolvemos instrumentos capazes de avaliar como as transformações sociais e tecnológicas modificam o cenário da formação, tanto em um nível global, quanto na especificidade da formação musical no Brasil, para, a partir desta, identificar problemas e apontar soluções.

Assim, os fundamentos para a realização de uma análise crítica sobre as possibilidades formativas nas sociedades digitais são definidos a partir de cada capítulo, consistindo em uma análise articulada sobre as estruturas de comunicação e produção das sociedades digitais, a construção dos discursos educacionais, a estrutura de acessos e exclusões à educação musical no Brasil e as alternativas metodológicas para o desenvolvimento de propostas formativas em música oferecidas pelas teorias da complexidade.

A estrutura desta tese é composta de quatro capítulos, nos quais o itinerário de pesquisa leva à realização de seu objetivo: discutir a formação musical sob as perspectivas da complexidade para defender a tese apresentada. No primeiro capítulo, realizamos uma revisão da literatura para fundamentar as seguintes discussões: a emergência das sociedades digitais no que diz respeito à sua infraestrutura técnica; as formas de organização em rede e as relações entre informação, comunicação e conhecimento com as teorias da complexidade; as concepções de informação e conhecimento como riqueza, que conduzem a disputas políticas em torno da centralização e descentralização de informações em processos de produção de conhecimento; e as conceituações de “sociedade de controle” e “sociedade do conhecimento” decorrentes dos processos mencionados. Aprofundamos a discussão sobre o relacionamento das tecnologias digitais de informação e comunicação com os processos de simplificação e complexidade informacional, na promoção de formas de inteligência artificial e coletiva vinculadas a essas categorias. Destacamos ainda a confluência de diferentes tradições musicais orais, escritas e

tecnológicas (LÉVY, 1999) que resultam em novas formas de se relacionar com música, sua aprendizagem, criação, difusão e consumo, por meio de tecnologias e mídias. As leituras de Bell (1973;1979), Qvortrup (2003), Morin (2010), Zuboff (2020), Duran (2020b), Lévy (1999), Souza (2018), Deleuze (1992) e Deleuze e Guattari (1992, 1995, 1997) favorecem a construção desse itinerário.

Em seguida, no segundo capítulo, a avaliação da construção dos discursos educacionais se dá com o intuito de refletir sobre como estes tem objetivado a transformação da realidade sociológica delimitada no primeiro capítulo, para atender a interesses distintos de desenvolvimento humano, na promoção da sociedade do conhecimento ou da sociedade de controle. Por meio do diálogo com Lévy (1999), Berg (2012), Laval (2018), Saviani (2008, 2015, 2016, 2018), Silva (2005), Unger (2018a, 2018b), Smith (1996) e Alheit e Dausien (2006), discutimos o papel da escola na criação e difusão de uma versão positiva das sociedades digitais, através da fundação de novos conjuntos de habilidades e competências e de instrumentos para o desenvolvimento da inteligência coletiva. Discutimos também o modo de operação do neoliberalismo escolar na realização de reformas educacionais associadas a interesses político-econômicos de organismos multilaterais para a criação de uma agenda global para a educação. Como consequência, apontamos para a necessidade de redefinição do conceito de formação em relação aos desafios complexos colocados pelas sociedades digitais.

No terceiro capítulo, realizamos um estudo sobre a estrutura profunda da educação musical brasileira iinvestigando como as transformações se desenvolvem nos níveis macro, médio e microestruturais da formação, relacionados às políticas de formação, instituições de ensino e indivíduos. Realizamos uma atualização dos dados da pesquisa anterior que trata da oferta de educação musical nos diferentes níveis, básico e superior, para verificar como o desenvolvimento tecnológico e os discursos educacionais estabelecem e modificam a realidade educacional, no que diz respeito à ampliação da sua estrutura de acessos e exclusões.

Nesse processo, a avaliação quantitativa interessa-se pelo tamanho da oferta de formação musical nos currículos, para verificar se o número de cursos superiores de música e o acesso à educação musical na educação básica apresenta crescimento ou diminuição. Já na avaliação qualitativa, a análise curricular favorece questionar se as transformações conduzem à instauração de um estado de complexidade ou de simplificação e, em que medida, estas podem levar a movimentos formativos, não-formativos ou deformativos. Para tanto, são utilizadas como fontes recortes da LDB, da BNCC, do Currículo Paulista e a base de dados digital do MEC (e-MEC), destacando as relações desenvolvidas entre as linguagens artísticas da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais na construção dos currículos de Arte.

Por fim, no último capítulo, a partir dos desafios mapeados, discutimos a construção de novos caminhos para formação musical com a interlocução de Morin (2010, 2011, 2013), Qvortrup (2003, 2006), Jansen (1997), Berg (2012) e Gohn (2011). Nesse caso, alternativas metodológicas são avaliadas a partir das teorias da complexidade, com o intuito de se promover o desenvolvimento da complexidade interna e externa e superar os ciclos de simplificações que conduzem a tentativas de fechamento e controle nos processos formativos. São apresentados caminhos para o desenvolvimento das competências de aprendizagem individual e coletiva, através de formas de mediação tecnológica nos processos de ensino, pesquisa e criação, por meio das quais culminamos em uma orientação para a superação simultânea de perspectivas pedagógicas fechadas e abertas, na qual a inter-relação entre a ordem e a desordem leva à necessidade de reorganização em processo contínuo. Denominamos esse processo contínuo como “estado de complexidade”, uma vez que o posicionamento que esse movimento induz, requer assumir a complexidade como elemento guia, ótica de observação e ferramenta analítica dos processos formativos, a fim de investigar a singularidade das múltiplas relações e interações que os compõem e, com isso, compreender o que instaura o estado de complexidade na formação musical e porque sua discussão se torna cada vez mais necessária.

Desse modo, para alcançar este “estado de complexidade”, a análise da formação musical não pode pretender debruçar-se apenas sobre um de seus elementos constituintes na construção de relações lineares que pretendam indicar um método para “formação musical na perspectiva da complexidade”. A complexidade não se constitui como uma fórmula pronta que pode ser aplicada a todas as situações para se obter sempre o mesmo resultado, mas precisa considerar em profundidade os diversos aspectos das realidades analisadas, para colocá-los em perspectiva, na compreensão de suas relações estruturais.

Consequentemente, uma análise da formação musical sob as perspectivas da complexidade requer uma metodologia igualmente complexa, que permita confrontar as múltiplas relações que a constitui, para desenvolver uma visão simultaneamente crítica e propositiva sobre a realidade investigada. Para tanto, ao incorporar a complexidade como elemento guia, reestruturamos nossa própria compreensão a respeito do conceito de formação e conduzimos uma série de redefinições entre as formas de informação, conhecimento, ensino e aprendizagem, que passam a ser compreendidas em função das múltiplas determinações e acasos que constituem os fenômenos sociais que conduzem ao processo formativo. Dentre eles, temos as possibilidades de direcionamento aos eventos musicais decorrentes das inter-relações complexas entre a dimensão societária, a dimensão política, a dimensão artística, a dimensão cultural e a dimensão educacional.

Por meio dessa ótica, o desenvolvimento dos meios de informação modifica as relações estruturais da sociedade na direção de novas formas de organização do poder que se desenvolvem em torno da informação, para conduzir a um novo contexto de disputas no campo da formação: esses meios apontam para relações de complexidade e simplificação na estruturação entre diferentes modelos societários – voltados para a reprodução de si por meio de sistemas complexos ou caóticos de organização estrutural. Colocamos, portanto, a questão da complexidade e suas relações dialéticas com a simplificação, como fundamentais no percurso desta tese.

1 SOCIEDADES DIGITAIS

A trajetória desta pesquisa provocou a necessidade de se investigar sobre as novas tecnologias e modos de aprendizagem decorrentes do advento das sociedades digitais e as consequentes influências no ensino e aprendizado de música. O interesse inicial de investigar processos de construção de conhecimento, em relação a concepções educacionais que disputam espaço no campo da formação, conduziu os estudos à análise das transformações sociais e tecnológicas em curso, a fim de se verificar como estas modificam o cenário da aprendizagem musical e, conseqüentemente, o seu ensino.

Nesse contexto, o desenvolvimento dos sistemas informáticos e a popularização do acesso aos dispositivos digitais com conexão à internet têm provocado uma série de transformações na dinâmica de produção social das relações humanas e vêm estabelecendo novas possibilidades e desafios em formação musical. As tecnologias digitais de informação e comunicação ampliam possibilidades de interação, aprendizagem, ensino e criação, mas dão origem a novas disputas em torno dos conhecimentos que enfatizam a necessidade de se repensar o currículo e a formação em relação à sociedade atual: uma tarefa que demanda conhecer a dimensão das transformações sociais e tecnológicas e a maneira pela qual se relacionam com os processos formativos de música.

Ao refletir sobre os fundamentos técnicos desse processo, Lévy (1999) avalia que a emergência do computador, como “[...] calculadora programável capaz de armazenar e executar programas”, promoveu uma “busca sistemática por ganhos de produtividade por meio de equipamentos eletrônicos” (LÉVY, 1999, p. 32), que tomou conta do conjunto das atividades econômicas da sociedade, estabelecendo uma tendência que continua a se desenvolver de forma ativa. A invenção do computador pessoal se apossou de suas possibilidades técnicas de programação, armazenamento de informações e execução de programas para se tornar instrumento de criação de textos, imagens, música e culminar em possibilidades de organização e diversão da população em condições econômicas para acessá-las (LÉVY, 1999, p. 32).

Nos anos de 1980, com o horizonte da multimídia, a informática começou a se fundir com as telecomunicações, a editoração, o cinema, a televisão, resultando em uma transformação qualitativa essencial, na qual “os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação”. Seguindo essa linha reflexiva, o aumento da capacidade de processamento e o barateamento dos custos dos equipamentos começou a promover um “crescimento exponencial da conexão em rede” (LÉVY, 1999, p. 32).

Nesse processo, “[...] como uma corrente cultural espontânea sem um direcionamento ou coordenação central”, a invenção do computador pessoal impôs um novo curso ao desenvolvimento técnico, econômico, social e cultural. Nesse caso, “as tecnologias digitais surgiram como novo espaço de socialização e sociabilidade, de organização e transação, mas também como novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999 p. 32).

Para Araújo (2019), o desenvolvimento da informática criou as bases de uma nova realidade socioeconômica, trazendo uma mudança de perspectiva para a área da informação em ciência e tecnologia e ocasionando um deslocamento: a passagem *da passividade da oferta para a dinâmica da produção*. A autora destaca que, em seu campo de pesquisa, a partir dos anos 1980, a informação deixou de ser vista como um bem livre para se tornar um bem restrito, assumindo a característica de valor de troca, sem, contudo, abandonar seu valor de uso.

A informação torna-se um bem ou uma mercadoria a ser negociada num mercado dominado pelas leis da oferta e da procura, e seu suporte de mercado – sua “embalagem” – é definitivamente identificado com os meios magnéticos de registro e comunicação de dados, ampliando mais ainda o seu já imenso mercado. (ARAÚJO, 2019, p. 40).

Com a expansão desse modelo, resultante do aumento da capacidade de processamento de dados e a redução de custos de dispositivos digitais com conexão à internet, a informação tornou-se um “[...] fator fundamental para a própria reprodução do capital, atuando diretamente no sistema produtivo” (ARAÚJO, 2019, p. 40), seja na produção propriamente dita, seja na administração dos recursos naturais, de trabalho e capital, constituindo um componente essencial no processo de tomada de decisão econômica e política (ARAÚJO, 2019, p. 40-41).

Nesse sentido, a emergência de novas formas de utilização da informação assinala a necessidade de um novo trabalho de observação, concepção e avaliação dos modos de comunicação, pois uma vez que “[...] questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativas e até mesmo epistemológicas de nosso tempo são, cada vez mais, condicionadas a configurações de comunicação” (LÉVY, 1999, p. 82); estas exigem uma renovação teórica, da prática pedagógica e da própria concepção dos processos formativos. Assim, o estudo das relações entre música, cultura e sociedade permite observar como essas transformações sociais e culturais que acompanham o desenvolvimento da técnica levam ao estabelecimento de novos desafios que apontam para a necessidade de se repensar o currículo e a formação em relação às novas formas de conhecimento, aprendizagem e ensino de música dessas decorrentes.

1.1 Comunicação, informação e conhecimento

A investigação a respeito das sociedades digitais aponta concomitantemente para as terminologias "sociedade da informação" e "sociedade do conhecimento". Estas definições, entretanto, são marcadas por ambiguidades e confusões, resultando em uma necessidade de diferenciação.

Para Qvortrup (2003), a compreensão usual de informação decorrente da terminologia "sociedade da informação" se dá em um nível quantitativo, estando relacionada à disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação pela sociedade e à grande quantidade de informação disponível para acesso nas redes. Informação é vista como algo quantificável que pode ser transferível e armazenável, sendo algo similar a uma riqueza material cumulativa, que quanto mais se tem, melhor se pode ser. "O 'sistema maquínico' que produz esta riqueza é a tecnologia digital que transforma material analógico em um denominador comum, a substância digital" (QVORTRUP, 2003, p. 8).

Entretanto, para o autor esta visão quantitativa é reducionista, pois informação tem uma grandeza qualitativa que promove uma diferenciação em processos de desenvolvimento individual e coletivo. O autor cita ainda o trabalho de Bateson, o qual argumenta que informação é "uma diferença que faz a diferença" (BATESON, 2000, p. 459 apud QVORTRUP, 2003, p. 109), por meio da qual constroem-se conhecimentos, ao estabelecer ligações estruturais entre seus elementos constituintes.

Ao conceituar informação, Araújo (2019) considera o amplo escopo das definições em que este termo pode se inserir. Ela destaca que do ponto de vista etimológico, informação é "aquilo que pode dar forma", ao representar uma ideia ou noção, remetendo à imagem criadora de uma estátua com a qual se organiza a forma de um conjunto. Sua produção se dá por meio da organização, isto é, a colocação de alguns elementos em uma ordem, sistema, ou classificação, a fim de comunicá-la. Neste sentido, seria um termo matemático e filosófico que é relacionado à qualidade da matéria a ser organizada, seja esta física ou simbólica (ARAÚJO, 2019, p. 21-23).

Seu conceito é visto tanto como conjunto de dados disponíveis que dão forma a uma estrutura quanto como uma comunicação resultante do processamento, manipulação e síntese de dados, que ao serem transmitidos de uma fonte para outra provocam mudanças qualitativas em sua estrutura. Por outro lado, o conhecimento é visto como uma estrutura complexa de conceitos ligados por suas relações, na qual a informação compõe uma pequena parte de sua complexidade (ARAÚJO, 2019, p. 26). Desse modo, segundo essa concepção, o par

informação-conhecimento deve ser visto de forma dialógica porque a informação, quando recebida, pode alterar a dimensão do conhecimento, expandindo-a ou ressignificando-a.

A autora identifica mais de 400 definições que apontam para a noção comum de que “informação é aquilo que é capaz de transformar estruturas” (ARAÚJO, 2019 p. 28). Essa transformação, contudo, extrapola o quesito conceitual no qual se insere a concepção usual de conhecimento; isso é conhecimento formal (científico/sistematizado) e se dá em diferentes níveis, a saber: infracognitivo, cognitivo individual, cognitivo social e metacognitivo. Araújo, com base nos estudos de Belkin e Robertson (1976) sobre o espectro da informação baseada na categorização, explica os referidos níveis. Apresenta-se a seguir uma síntese dos conceitos de informação e suas estruturas associadas.

- O “infracognitivo” diz respeito à “hereditariedade” (as informações genéticas que constituem uma estrutura biológica); à “percepção” (os órgãos dos sentidos dos diferentes seres vivos que conduzem a percepções diferenciadas de uma mesma informação); e a “incerteza”, um conjunto de possibilidades e expectativas comunicacionais relacionado a mensagens possíveis e que são alteradas na medida em que a mensagem emitida por uma fonte externa é recebida por seu interlocutor.
- O “cognitivo individual” é relativo à “formação de conceitos individuais” que se estabelecem por meio de estruturas semióticas dos diferentes sistemas de linguagem verbal ou não verbal no interior da mente dos indivíduos; e à “comunicação interpessoal” que são construídas por meio destes sistemas com base na imagem que o emissor tem do receptor em uma determinada situação de comunicação.
- O “cognitivo social” diz respeito às “estruturas do conhecimento coletivo” partilhadas por uma comunidade, as quais podem ser, ou não, declaradamente semióticas, incluindo-se aqui o conhecimento tácito, não-verbalizável e o conhecimento sistematizado/escrito.
- O “metacognitivo” diz respeito a qualquer “teoria formal ou modelo científico” que se baseiam em “estruturas cognitivas sociais” (ARAÚJO, 2019, p. 28-30).

Desse modo, através do conceito de estrutura, organiza-se um sistema de complexidade crescente no qual a informação promove transformações internas nas estruturas cognitivas de um organismo. Nesse sistema, as estruturas semióticas – como "textos, livros, partituras, mapas,

entre outros" – são entendidos como informação, pois provocam alterações nos indivíduos que as acessam. Entretanto, nesse processo, as "imagens, notas musicais, caracteres numéricos, alfanuméricos, impulsos eletrônicos", ao serem transmitidas em uma comunicação, podem gerar processos de transformação estrutural (ARAÚJO, 2019, p. 31).

Para a autora, a intensificação dos processos de comunicação na sociedade atual resulta em uma imprevisibilidade, na qual o fenômeno da relevância de cada mensagem é subjetivo e "sujeito a variações de interpretação e julgamento", dependendo dos momentos e das condições de recepção dos diferentes documentos acessados. "O que é relevante para um usuário em um tempo T pode não ser para outro usuário, ou para ele mesmo em um tempo T1 [...]. Cada documento tem a sua relevância, mas esta é alterada conforme a ordem que este é apresentada" (ARAÚJO, 2019, p. 146). Há, então, uma imprevisibilidade de comportamento e o sistema como um todo é sensível às alterações que tais imprevisibilidades vão provocar em suas variáveis, de tal forma que essas alterações não são lineares e não podem ser pré-determinadas, ou previstas, porque esse sistema incorpora o acaso como elemento de sua estruturação.

Para Araújo, o caos é uma nova visão de mundo que conota imprevisibilidade e complexidade. Ao suplantando a regularidade e previsibilidade da física mecânica, em que as relações de causa e consequência são deterministas e o futuro é sempre a reprodução do passado, esse universo complexo, por sua infinidade de variáveis, tem no conceito de ordem a sua antítese: a existência da ordem implica a existência da desordem (ARAÚJO, 2019, p. 142-147).

A ordem contrapõe-se ao acaso, a probabilidade de um número de eventos comportar-se de forma atípica. Assim, a teoria do caos mistura determinismo e probabilidade de forma inesperada: "o caos determinista ocorre onde as formulações são deterministas e as soluções não o são" (ARAÚJO, 2019, p. 145). O caos é caracterizado pela imprevisibilidade de comportamento e por grande sensibilidade a pequenas mudanças nas variáveis iniciais, sendo observado tanto em sistemas simples e complexos. Ele é marcado por uma não linearidade, apresentando respostas não proporcionais aos estímulos iniciais.

Seu comportamento, todavia, pode ser quantificável e previsto, por meio de modelos matemáticos que descrevem seu funcionamento a partir da análise da interação complexa entre seus elementos internos e externos. Estes apontam para princípios de:

- Instabilidade - variações pequenas nas condições iniciais provocam um efeito dominó que eleva grau de incerteza sobre eventos futuros (GLEICK, 2008, p. 9-31);

- Atração - o atrator é um ponto para o qual convergem as órbitas dos elementos constituintes de um sistema na medida em que estes os entrecruzam. A inserção de elementos externos (atratores estranhos) dentro de um sistema operante provoca reorganização de seus elementos estruturais (GLEICK, 2008, p 119-154);
- Entropia - o sistema caótico gera energias de transformação a partir da interação complexa entre seus elementos constituintes (PRIGOGINE, 2002, p. 79-84);
- Fractalização - um sistema de múltiplas variações representados em um eixo multidimensional de coordenadas gera imagens complexas dos fenômenos analisados, apontando para um número infinito de interações passíveis de desenvolvimento, que todavia apresentam entre si “autossimilaridade” aproximada, ou estatística (BARBOSA, 2005, p. 9-19; GLEICK, 2008, p. 213-240).

A consideração da influência do caos sobre os sistemas de informação gera instabilidade. Esta aponta para infinitas possibilidades que levam a uma necessidade de inverter o crescimento exponencial dos sistemas informacionais. Assim, a redução do tamanho do sistema, com a canalização de informações específicas para clientelas determinadas é apontada como uma das saídas para a sua sobrevivência (ARAÚJO, 2019, p. 150-151).

De forma similar, para Qvortrup (2003), a condição paradoxal da sociedade da informação é a redução. A presença do computador por si só não é suficiente para administrar a grande quantidade de informações disponíveis, cujo volume não para de crescer. “O ponto de partida não é estabelecer uma conexão ou link, mas desconectar, isto é reduzir o número de pareamentos do sistema social” (QVORTRUP, 2003, p. 14). Como consequência, para o autor, o ideal por trás do nome “sociedade da informação” deve ser abandonado, a fim de se construir uma versão positiva desta sociedade, que utilize informações para produzir novas categorias de conhecimento.

Nesse sentido, em direção a uma conceituação sobre a “sociedade do conhecimento”, Araújo aponta para a necessidade de desenvolvimento de novos mecanismos de recuperação das informações, isto é, novas formas de acesso e desenvolvimento das estruturas conceituais do conhecimento coletivo (ARAÚJO, 2019 p. 75). A autora indica que as teorias da informação tendem a apontar para uma visão sistêmica em que o fechamento estrutural do constructo teórico se torna incompatível com as noções de imprevisibilidade e o fator de relevância das informações acessadas.

Essa constatação conduz a uma problematização: a localização da mensagem em um banco de dados e seu simples acesso não implica transformação estrutural dos sujeitos. O

acesso por si só não implica estabelecimento de ligações necessárias para a construção de conhecimento, como ocorreria em uma relação determinista de causa e consequência.

Por conseguinte, ao considerar o contexto de diferenciação entre informação e conhecimento, Araújo observa que grande parte da receita econômica gerada com a comercialização de informações na sociedade não decorre de conhecimentos científicos, mas da venda de informações em níveis anteriores de organização. A autora afirma que esta não é uma característica atual, mas um fenômeno que acompanha o crescimento dos sistemas tecnológicos. Citando uma reportagem da *Business Week*, de 1986, a autora destaca que, embora em 1985 1,6 bilhões de dólares tenham sido gerados com a venda de informações em linha, a comercialização de informações científicas correspondiam a apenas 5,7% daquele valor, indicando que a organização do mercado de informação crescia por meio de uma dinâmica cujo consumo não estava relacionado ao conhecimento científico, mas atrelado às mídias de massa e à indústria cultural (ARAÚJO, 2019, p. 33). Sugere-se assim a existência de uma disjunção entre a complexidade do conhecimento e a simplificação provocada pelos modelos informacionais e, conseqüentemente, a emergência de uma relação antagônica entre diferentes concepções organizacionais e societárias que apresentam, na forma de lidar com a informação, sua característica básica de distinção social.

1.2 Economia do conhecimento e hipercomplexidade

O desenvolvimento das redes de comunicação levou ao estabelecimento de um mercado global, marcado por um capitalismo sem fronteiras, que perpassa limites dos estados nacionais para dar origem a novos contextos políticos e econômicos, supranacionais. Esse movimento levou à consolidação de uma “economia política do conhecimento” (QVORTRUP, 2003; UNGER, 2018a), na qual o conhecimento é visto como fonte de riqueza e poder. Sua riqueza se organiza através de uma rede especializada de produção (universidades, instituições de pesquisa, empresas de tecnologia) e distribuição de conhecimento (instituições de ensino, empresas provedoras de serviços tecnológicos, trabalhadores da área de ensino, pesquisa e divulgação científica), estabelecendo-se como nova trincheira política em nível nacional e global (QVORTRUP, 2003, p. 40).

Para Unger (2018a), a economia do conhecimento apresenta um potencial reprimido de transformação da sociedade: um poder que se acumula em franjas, concentrando-se em empresas de tecnologia e dificultando a distribuição marginal, isto é, a distribuição de conhecimento (riqueza) para os diferentes setores da sociedade, o que provoca estagnação e

desigualdade econômica. Conforme expõe o autor, as novas demandas sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico apontam para a necessidade de se criar uma “versão includente da economia do conhecimento”, que permita que os diferentes setores da sociedade participem de seus processos e não apenas se restrinjam à utilização de seus produtos: uma tarefa que assinala a educação e a política como instrumentos de transformação da realidade coletiva.

Entretanto, como destaca Qvortrup (2003), as transformações sociais não acontecem sem disputas. As transformações estruturais decorrentes do desenvolvimento tecnológico não eliminam por si só as desigualdades sociais, mas levam à emergência de um novo tipo de sociedade, marcada por uma pluralidade de centros de observação e tomada de decisão que é diferenciada em classes, ou antes, “[...] processos de inclusão e exclusão moldados pela habilidade de se administrar a complexidade” (QVORTRUP, 2003, p. 3-4).

Segundo essa visão, a sociedade passa a ser organizada em redes e a ordem social se constrói através da “acessibilidade comunicativa”, levando ao desenvolvimento de uma “comunidade de procedimentos” que perpassa as fronteiras dos estados nacionais (independentemente de arranjos políticos e jurídicos). Para o autor (2003; 2006), a complexidade é o desafio central das sociedades contemporâneas sendo preciso promover novas habilidades e competências para administrar a complexidade por meio de conhecimentos diferenciados que favoreçam o desenvolvimento individual e coletivo a fim de superar suas formas de exclusão.

Nesse processo, Bell (1973) contribui para a construção do entendimento a respeito da ressignificação das relações estruturais da sociedade e do aumento progressivo dos seus níveis de complexidade. O autor demarca uma diferenciação da sociedade moderna entre três fases: sociedade pré-industrial, sociedade industrial e sociedade pós-industrial. Segundo a análise, cada uma dessas fases se estrutura sobre um modelo de produção, qual seja agrário, em que o poder está associado à propriedade da terra; industrial, em que o poder se concentra nas mãos dos proprietários dos meios de produção; e informacional, que tem por base os serviços e as relações de poder que se consolidam por meio do conhecimento.

Ao realizar uma previsão social, o autor analisa que a ascensão do setor de serviços e o declínio das atividades industriais promoveram transformações na dimensão do trabalho e uma reestruturação social, com aumento do número de trabalhadores especializados, de tal modo que a classe trabalhadora realizaria a passagem de uma forma a outra. A classe operária seria gradualmente substituída pela “classe do conhecimento” (*Knowledge class*), com *background* social em universidades, instituições de ensino, pesquisa, atividades de informação e empreendimentos de desenvolvimento. Como decorrência desse processo, haveria, de acordo

com Bell, um deslocamento dos conflitos sociais e das disputas por poder, que deixariam de se concentrar em torno do trabalho e das classes e passariam a orbitar em torno da ciência e do conhecimento. A ciência se tornaria a base do novo poder e o conhecimento passaria a ocupar o lugar antes ocupado pela propriedade.

Em sua versão potencial, a sociedade pós-industrial traria um crescimento dos sistemas de ensino e pesquisa, dos setores de saúde e lazer, encorajando a substituição de uma mentalidade econômica por outra, sociológica, que busca a criação e aplicação de conhecimento como forma de produzir riqueza. Por causa disso, enquanto a sociedade industrial preservava o sonho da visão enciclopédica e do controle racionalista dos detalhes, a sociedade pós-industrial se diferenciaria por meio da autorregulação e adaptação recíproca de sistemas complexos, de modo independente de uma observação central, ou ponto de controle, descentralizando seus processos de produção.

Assim, a transição social é compreendida em termos de complexidade, isto é, de mudança de um tipo de complexidade para outro tipo qualitativamente diferente. Ao se estabelecer uma relação dialógica entre Bell (1973; 1979) e Qvortrup (2003), observa-se que sociedade industrial é caracterizada pela "simplicidade complexa", porém a sociedade pós-industrial é baseada em "complexidade organizada". A simplicidade complexa se refere a sistemas mecânicos em que há complexidade, mas cada elemento individual funciona de acordo com princípios simples, orientados por uma coordenação central. Já a complexidade organizada baseia-se no gerenciamento em larga escala de sistemas organizacionais e sociais, nos quais há um grande número de variáveis interagindo, com relativa autonomia em seus percursos individuais (QVORTRUP, 2003; BELL, 1973; 1979).

Partindo desse entendimento crítico, Qvortrup (2003) desenvolve a tese da hipercomplexidade como perspectiva de observação social e ferramenta de análise sociológica. Para o autor, a hipercomplexidade é uma ótica que explica o número crescente de processos de observação e comunicação na sociedade e tem como desdobramentos a confluência de contextos de significação distintos e o desenvolvimento de uma nova semântica social, policêntrica. Segundo a teoria da hipercomplexidade, há um desenvolvimento em direção a uma sociedade com grande número de centros sociais, organizada por um jogo de forças entre os diferentes subsistemas que a compõem através de processos de auto-observação referencial e comunicação coordenada¹. Assim, o desenvolvimento contínuo de campos de especialização, no âmbito de cada um destes subsistemas, promove um aumento constante de complexidade,

¹ A concepção de sociedade como sistema complexo composto por subsistemas sociais que interagem entre si faz referência ao trabalho do sociólogo alemão Nicklas Luhmann (1997).

que representa o desafio básico das sociedades contemporâneas, de tal modo que as análises sociológicas passam a incorporar a complexidade como seu conceito guia.

Com base nessa concepção, Qvortrup (2003) analisa como as transformações resultantes da “sociedade da informação” têm implicações sobre os domínios da razão prática, da razão estética e da razão pura, levando a novos entendimentos sobre as relações humanas, as concepções de arte, ciência, cultura, sobre formas não centralizadas de observação social, comunicação, mídia e organização da esfera pública, em que a internet é entendida como estrutura de comunicação particularmente moldada pela sociedade hipercomplexa. Dessa forma, o paradigma da hipercomplexidade leva a uma concepção do desenvolvimento marcada por três fases ou tendências: tradição, modernidade e hipercomplexidade, cada uma caracterizada por uma semântica social dominante, o teocentrismo, o antropocentrismo e o policentrismo, que governa o entendimento da sociedade sobre si mesma² (QVORTRUP, 2003).

A sociedade hipercomplexa passa a se configurar com o desenvolvimento das estruturas da sociedade moderna, a intensificação da complexidade e o desenvolvimento de novas ferramentas de observação e comunicação resultantes do avanço tecnológico. Este fundamenta uma sociedade diferenciada em subsistemas sociais (como os econômicos, políticos, científicos, artísticos, religiosos, jurídicos, midiáticos e educacionais), que se auto-observam por diferentes códigos e alcançam estabilidade por meio de processos de comunicação coordenada. Essa diferenciação funcional culmina na compreensão da não existência de posições de observação fixas e, simultaneamente, na compreensão das limitações da racionalidade humana para a complexidade. A sociedade hipercomplexa é marcada pela policontextualidade – a existência simultânea de variados contextos de significação –, pelas múltiplas possibilidades de conexão em relação aos limites de pareamento individual e pela necessidade de operações transjuncionais, que permitem passar de uma contextualidade para outra (QVORTRUP, 2003).

Desse modo, a sociedade hipercomplexa não leva necessariamente à maior igualdade social, mas a novos mecanismos de exclusão. As classes e as desigualdades sociais não desaparecem, mas a sociedade passa a ser diferenciada por novos processos de inclusão e exclusão, moldados pela habilidade de administrar a complexidade, sendo o princípio evolucionário o fato de que a complexidade externa só pode ser administrada por um nível

² A noção de semânticas sociais relacionadas a diferentes períodos históricos remete a Foucault (1987). Enquanto Luhmann (1996) trata da multiplicação de epistemes sociais pela modernidade, Foucault sustenta que cada período histórico é caracterizado por uma episteme específica.

correspondente de complexidade interna, que precisa ser desenvolvida tanto no nível individual, quanto no coletivo das instituições e organizações sociais.

Nesse processo, para Qvortrup (2003), a internet tem um papel organizacional central, sendo entendida como “[...] meio de comunicação particularmente moldado pela sociedade hipercomplexa” (QVORTRUP, 2003, p. 10). Ao combinar efeito e estrutura de mídia, a internet favorece a redução da complexidade, permitindo reproduzir a estrutura organizacional do meio físico no meio digital e promover o pareamento entre pessoas e instituições sociais. Entretanto, para o autor, a complexidade só pode ser parcialmente administrada por filtros eletrônicos (ferramentas de busca, algoritmos etc.), sendo preciso o desenvolvimento de pessoas e instituições em sistemas de administração da complexidade.

Em sua visão, as tecnologias de informação e comunicação representam um papel paradoxal, pois promovem problemas como a proximidade eletrônica (a invasão da esfera privada pela esfera pública e a exposição de dados pessoais), a tendência de tornar todas as ações humanas comunicativamente acessíveis e o individualismo com o direcionamento de produtos feitos sob medida para certos perfis de consumo (canais individualizados de informação e sistemas de interação personalizados) e, simultaneamente, representam as ferramentas necessárias para abordar esses problemas, “[...] porque a única forma de administrar a complexidade social é estabelecer ligações entre pessoas e instituições. Então, uma sofisticação da sociedade precisa caminhar lado a lado com a sofisticação das Tecnologias de Informação e Comunicação” (QVORTRUP, 2003 p. 10).

Desse modo, para Qvortrup (2003), as respostas aos desafios estruturais apresentados pelas sociedades digitais devem ser apresentadas em três níveis: tecnológico, organizacional e humano. O tecnológico é relativo à incorporação de estruturas de mídias nos processos formativos e administrativos; o organizacional refere-se à mudança de uma concepção hierárquica para outra colaborativa do ensino e criação; e o humano diz respeito à promoção do desenvolvimento estrutural em direção à complexidade, isto é, promoção de ferramentas estruturais que possibilitem o desenvolvimento da complexidade interna para administrar a multiplicidade de possibilidades externas e culminar no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem.

1.3 Sociedade de controle

A análise dos riscos inerentes aos processos de digitalização da sociedade, complementar à análise sobre as potencialidades de desenvolvimento que as inovações

tecnológicas introduzem, é tomada em consideração por Zuboff (2020) e Duran (2020b). Estes autores desenvolvem um olhar crítico sobre as transformações sociais em curso apontando para a emergência de novas formas de dominação e controle no contexto tecnológico. Suas análises favorecem a compreensão a respeito de uma intensificação dos desafios sociais a serem mediados pelos processos formativos.

Para Zuboff (2020), a tecnologia instaura uma nova fase dentro do contexto do capitalismo: o capitalismo de vigilância. Este é marcado pela ininterrupta coleta, armazenamento, monitoramento e análise de dados que constituem as bases de uma nova lógica de acumulação, resultando em uma ordem econômica que “[...] reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas” (ZUBOFF, 2021, p.7).

Segundo a autora, as plataformas digitais constituem-se como espaços de disputa na nova fronteira do poder informacional. Nesses espaços, por meio do acesso e posse dos dados pessoais, “o direito à privacidade e sua aplicação tem sido usurpada por uma postura de mercado atrevida e alimentada por reivindicações unilaterais às experiências dos outros e aos conhecimentos que destas flui” (ZUBOFF, 2021, p.18). O compromisso com a privacidade da experiência individual é abandonado. Em seu lugar, a experiência individual é traduzida em dados que alimentam sistemas de inteligência artificial que os transformam em “produtos de predição”, possibilitando prever aquilo que o usuário “faria agora, daqui a pouco e mais tarde” (ZUBOFF, 2021, p 19). Desse modo, como a possibilidade de previsão do comportamento é do interesse de muitas companhias, estas plataformas têm enriquecido explorando dados gerados pelos usuários³.

Tais plataformas concentram grande volume de “riqueza, conhecimento e poder” em mercados comportamentais, nos quais predições sobre o comportamento são negociadas e a produção de bens e serviços é subordinada a uma arquitetura de modificação do comportamento. (ZUBOFF, 2021, p. 7). Essa arquitetura constitui-se como uma “[...] estrutura digital onipresente agindo em prol dos interesses do capitalismo de vigilância” (p. 7), uma forma de poder sem precedentes que é caracterizada por extrema concentração de conhecimento e que, por se realizar no âmbito de empresas privadas, não passa pela supervisão das instituições democráticas, resultando em instabilidades no sistema social (ZUBOFF, 2021).

Seguindo caminho similar de análise, Duran (2020b) desenvolve a hipótese de que a digitalização conduz a um estágio diferenciado de organização político-econômico da

³ Dados levantados pela autora estimam que as tecnologias digitais alcançam 7 bilhões de pessoas no mundo, dimensionando a extensão potencial desse mercado do comportamento.

sociedade, o qual o autor denomina tecnofeudalismo. Neste, o desenvolvimento de relações sociais e comerciais é dependente da submissão a normas determinadas por entidades privadas que detêm plataformas de mediação de interesses entre pessoas e produtos em espaços digitais, produzindo formas de dominação social similares àquelas instauradas entre senhores feudais e servos, em torno da permissão da utilização de suas propriedades e da consequente busca pela conquista de novos territórios em que se possa exercer influência.

O autor realiza uma “crítica da economia numérica”, na qual o desenvolvimento econômico se dá por meio da conquista contínua de dados e espaços digitais que permitem acesso a novas fontes de informação e mercados de influência. Ele avalia que, ao contrário da lógica produtiva do capitalismo industrial, em que os donos dos meios de produção precisavam investir recursos em desenvolvimento de base para enfrentar a concorrência, na economia digital, a conquista de territórios e dados não se manifesta na melhoria das condições sociais. Assim, a estagnação econômica que caracteriza o capitalismo contemporâneo e suas falhas sociais (desemprego estrutural, precarização do trabalho e aumento das desigualdades) estariam associadas à “[...] mutação que acompanha o surgimento das tecnologias da informação”, pois ela “[...] afeta os fundamentos do modo de produção” e “[...] desestabiliza seus princípios elementares [...] perturbando as relações competitivas em benefício das relações de dependência, o que perturba a mecânica geral e tende a fazer prevalecer a predação sobre a produção” (DURAN, 2020b, p. 227).

Desse modo, para Duran, este estágio não se constituiria de um avanço, mas uma regressão social na medida em que promoveria um retorno às formas de dominação feudal dentro do contexto tecnológico. Todavia, o autor avalia que, embora a definição dos caminhos sociais a serem seguidos compita às decisões políticas, esses processos, que atingem toda a sociedade, têm sido tratados dentro de uma lógica do direito privado e se mostrado inevitáveis, favorecendo os interesses dos proprietários das plataformas. Por conta disso, segundo sua visão, não haveria uma solução individual para a proteção dos sujeitos diante das plataformas digitais, mas seria preciso refletir sobre uma possibilidade de emancipação coletiva que preserve (e construa) espaços da existência que não sejam totalmente dominados por esse sistema (DURAN, 2020b).

Neste sentido, Zuboff e Duran apontam para perspectivas distintas. Para Zuboff, a construção desse espaço é dependente de regulamentação relativa ao uso de dados, ao direito à privacidade e à emancipação dos dados por meio de leis que “[...] rejeitem a legitimidade fundamental das declarações do capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2021, p. 398). Corporações como *Google*, *Microsoft* e *Facebook*, analisadas pela autora, declaram o direito

de se apossar de experiências dos usuários na internet e transformá-las em dados e, assim, “[...] reivindicar propriedades sobre estes dados e das decisões sobre o seu uso, de produzir estratégias e táticas que nos mantêm ignorantes de suas práticas, e de insistir sobre as condições de falta de legislação requerida para essas operações” (ZUBOFF, 2021, p. 398).

Conforme explica a autora, a emancipação dos dados, isto é, a conquista do direito da posse sobre as próprias informações geradas no espaço digital deve ser feita a partir de uma contra declaração, a ser afirmada massivamente na sociedade, a partir da qual, por meio da regulação legal da posse dos dados, seria possibilitado aos indivíduos decidir a respeito da comercialização de seus dados ou da manutenção de sua privacidade. Entretanto, em sua visão, esse é um processo que deve se construir de forma orgânica, pois cabe a cada geração decidir o seu futuro. Por causa disso, é necessário, primeiramente, adquirir consciência das relações exploratórias desenvolvidas no âmbito do capitalismo de vigilância para avaliar suas relações de custo e benefício.

Por outro lado, Duran (2020a) situa uma possibilidade de desenvolvimento econômico dentro do próprio modelo digital, por meio do qual o conceito de “renda do intangível” se apresenta paradoxalmente como hipótese explicativa a respeito das desigualdades sociais produzidas por esse modelo. De acordo com ele, a renda do intangível indica que se puder controlar esses elementos, também pode-se obter lucros sem esforços produtivos.

Os intangíveis são os ativos como as bases de dados, as marcas, os métodos de organização, ou seja, tudo o que se pode repetir ao infinito sem custos. O tangível [...] são as ferramentas, as máquinas [...] No entanto, se separamos os proprietários do tangível dos proprietários do intangível, vemos que quanto mais aumenta a produção, mais os lucros do intangível estão desconectados do tangível. Os proprietários do intangível fazem um esforço inicial, mas, depois, seus lucros aumentam de forma independente e sem esforço adicional. Ao contrário, os proprietários do tangível precisam continuar fazendo esforços (DURAN, 2020a, n.p.).

Desse modo, a questão central a se considerar na avaliação sobre os custos e benefícios da adesão a esse modo de produção seria que: na economia digital, a acumulação dos lucros favorece os intangíveis, apontando para a lógica da conquista dos territórios por meio de plataformas digitais.

Ao considerar esse cenário complexo, Cassino (2018) avalia que os processos de manipulação e modulação comportamental nas redes digitais levam à instauração de uma “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992). Para o autor, vivencia-se a passagem da “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 1987), na qual instituições disciplinares se estruturam com a função de docilizar comportamentos e vigiar as pessoas – por meio da imposição de processos de coerção (física e psicológica) por uma autoridade sempre presente, com o intuito de se obter o

controle social – para outra “sociedade de controle”, em que os mecanismos de dominação são mais sutis e baseiam-se em “tecnologias de ação a distância, da imagem, do som e das informações” (LAZZARATO, 2006, p. 86 apud CASSINO, 2018, p. 15), a fim de estimular emoções, modular subjetividades, cristalizar comportamentos e construir hábitos.

As sociedades de controle são marcadas por uma inconstância e variação contínua. Nestas, “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis de uma mesma modulação como de um deformador universal” (DELEUZE, 1992, p. 221-222). Elas operam por meio de “máquinas de informática e computadores”, através de comunicação instantânea e informação permanente, para conduzir uma modulação de subjetividades que está a serviço do capital, pelo qual o controle move uma força reacionária (DELEUZE, 1992).

Assim, para Cassino (2018), os conceitos de “modulação algorítmica”, desenvolvido a partir de Deleuze (1992), e “economia da atenção” (SIMON, 1971) aprofundam o entendimento sobre os seus modos de funcionamento. De acordo com o autor, a modulação Deleuziana representa o mecanismo básico de operação da sociedade de controle e tem como objetivo “[...] ocupar espaços nos cérebros utilizando de técnicas de enquadramento mental, de agendamento temático e retenção da atenção” (CASSINO, 2018, p. 21). Ela envolve a manipulação midiática de conteúdos, mas não se restringe ao domínio da mídia tradicional, valendo-se de inteligência artificial para realizar coleta e análise de dados e direcionar informações com o intuito de “modular, cristalizar uma determinada subjetividade desejada na memória e no cérebro das pessoas (CASSINO, 2018, p. 15), para que não apenas os pensamentos, mas os próprios desejos e comportamentos possam ser controlados.

Já para Simon (1971), a atenção humana é um bem escasso e a economia da atenção é uma forma de gerenciar informações que explica como a atenção pode ser capitalizada e tratada como mercadoria (SIMON, 1971). Por meio dessa lógica, quanto mais tempo os sujeitos permanecem conectados nas redes sociais, mais dados eles geram, alimentando banco de dados que refinam a leitura a respeito de seus perfis e potencializando a canalização de informações para influenciar os seus comportamentos.

Os autores apontam, assim, para duas linhas de análise complementares: 1) a estrutura das redes digitais nos coloca persistentemente em bolhas com pessoas que pensam e agem de modo semelhante aos nossos, resultando em processos de modulação da subjetividade que provocam a aproximação dos semelhantes e distanciamento dos divergentes e intensificando processos de polarização social; 2) à medida que se está inserido nas redes digitais gera-se mais dados que aprimoram a leitura sobre nossos perfis e, assim, a eficácia do modelo, cujas amostras

são vendidas para anunciantes e políticos que objetivam conduzir nossas opções de compra e nosso modo de vida (CASSINO, 2018; SOUZA *et al.* 2018).

Entretanto, o aprofundamento da discussão em torno do conceito de modulação algorítmica indica que este é um conceito distinto de manipulação, pois não há na dinâmica das redes digitais uma utilização das informações no sentido de promover uma coerção, mas sim uma persuasão, em que todas as informações são quantificadas e tratadas com o objetivo de direcionar comportamentos e atitudes.

A modulação pode ser apresentada como uma das principais operações que ocorrem nestas plataformas. Modular comportamentos e opiniões é conduzi-los conforme os caminhos oferecidos pelos dispositivos algorítmicos que gerenciam interesses de influenciadores e influenciados. (SOUZA *et al.*, 2018, p. 9).

A canalização de informações para perfis específicos de consumo objetiva induzir desejos e comportamentos que conduzam a ações finais. Vê-se assim que esse processo explora sentimentos primários e deficiências cognitivas para conduzir comportamentos por meio do controle da distribuição de informações para diferentes canais baseados nos perfis de consumo traçados pela análise de big data.

Para aprofundar a compreensão a respeito do modo de utilização política das redes sociais nos processos de modulação comportamental, Da Empoli (2020) desenvolve um enfoque de investigação jornalística com o objetivo de discutir como os “engenheiros do caos” – marqueteiros, ideólogos e consultores políticos – mapeiam interesses por meio de bases de dados de informações disponibilizadas pelos usuários nas redes sociais para direcionar informações personalizadas a cada perfil de consumo e influenciar comportamentos em tomadas de decisão coletiva. O autor identifica a importância da análise quântica de macrodados e de testagens e simulações em ambientes virtuais na definição de ações direcionadas a provocar uma resposta massiva. Nesse processo, duas constatações podem ser extraídas de seu trabalho: 1) notícias falsas e teorias da conspiração são utilizadas para disseminar medo, ódio e influenciar decisões em processos de tomada de escolha coletivas; 2) informações verdadeiras são deslocadas de seus contextos de significação para enfatizar pontos de vista diferentes e, por vezes, dissonantes entre si, mas que são coincidentes com as crenças e valores dos sujeitos que se deseja influenciar (DA EMPOLI, 2020).

Por outro ângulo, Finchelstein (2020) avalia que a mentira tem uma longa linhagem política e intelectual no pensamento ocidental e que está associada à emergência e à eclosão de posicionamentos fascistas. Ao analisar a origem e a história desse discurso, ele observa que o

fascismo opera por meio de um processo de negação da realidade empírica, hipersimplificação dos fatos e ativação de mecanismos inconscientes de busca por instintos primitivos e de sobrevivência, conduzindo à insensibilização, à desordem e ao caos, para alcançar a dominação do outro e afirmar a potência do eu (FINCHELSTEIN, 2020, p. 27-108).

A mentira se converte em estratégia política, através da qual líderes populistas mantêm ativas a sua base de poder por meio da fabricação de versões paralelas da realidade. O autor avalia que o fascismo é a força da destruição, mas os líderes populistas relativizam a história real do nazismo e do fascismo, a fim de normalizar suas políticas. Assim apresentam notícias reais como “fake news” e utilizam notícias falsas como políticas de governo, impulsionando o processo de radicalização do eu para afirmar seu próprio poder e conduzir o processo de transformação caótico da sociedade (FINCHELSTEIN, 2020, p. 109-150).

Nesse sentido, seguindo uma perspectiva complexa de análise que toma como enfoque as transformações em curso no campo da epistemologia, Morin (2010) avalia que as tecnologias oferecem simultaneamente meios de informação e controle. Em sua visão, “a infiltração da técnica na epistemologia dá origem a uma manipulação. A tecnologia tornou-se um suporte epistemológico de *simplificação e manipulação generalizadas*, inconscientes que são tomadas como racionalidade” (MORIN, 2010, p. 112). Assim, “a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação/simplificação/racionalização no âmago de todo pensamento relativo à sociedade e o homem” (MORIN, 2010, p. 112).

Para Morin, “as tecnologias permitem o desenvolvimento de um aparelho capaz de manter sob domínio todos os indivíduos” (MORIN, 2010, p. 115). Elas relacionam-se ao estabelecimento de um processo de tecnocracia e de racionalização, uma forma de racionalidade que é deturpadora da razão. Como consequência, “a epistemologia tecnologizada nos leva a separar e distinguir o que devemos tentar pensar conjuntamente”. Desse modo, para o autor, “a resistência à tecnologização da epistemologia não é problema especulativo, mas vital para a humanidade” (MORIN, 2010, p. 115). Assim, a fim de superar os desafios complexos da contemporaneidade, Morin (2010; 2011; 2015) advoga a necessidade de desenvolver o pensamento complexo que favoreça enfrentar a complexidade do real, isto é, o conjunto de interações, determinações e acasos que compõem o mundo fenomênico. Por conseguinte, é preciso repensar o papel das tecnologias nos processos formativos dos indivíduos e da sociedade como um todo.

1.4. Recomendação algorítmica do gosto

Com o objetivo de discutir a formação musical, a avaliação a respeito dos modos de utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação para mediar as relações com a música torna-se essencial. Apresentando uma contribuição para o desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito desse processo, Santini (2020) analisa como os sistemas de recomendação digitais têm impactos no mercado cultural influenciando modelos de produção, disseminação e consumo de produtos culturais nos novos entornos digitais como a internet.

Para a autora, a música é um laboratório do mercado digital em que há uma convergência dos seus modos de utilização para os sistemas de recomendação. Por meio destes, empresas de tecnologia de informação utilizam-se de algoritmos para produzir uma crença nos sistemas de recomendação com modelo de curadoria cultural. Este define padrões de recomendação e formas de mensuração de audiência online para culminar em modelos de negócio que impactam na construção e reprodução dos usos sociais da informação e cultura no meio digital (SANTINI, 2020).

Os sistemas de recomendação (ou sistemas de filtragem colaborativa de informação) funcionam segundo a lógica de coleta e cruzamento de dados inseridos e gerados pelos usuários sobre conteúdos, pessoas e grupos de interesses nas redes sociais, para definir padrões de recomendação de consumo. Desse modo, funcionam como espécies de mediadores entre produtos culturais e pessoas que buscam oferecer “[...] solução prática e econômica para a recuperação de informação dentro de um contexto de explosão e excesso de informação digital na rede” (SANTINI, 2020, p.44).

Além disso, os Sistemas de Recomendação buscam oferecer um auxílio aos usuários, oferecendo recomendações mais relevantes, segundo seu perfil de consumo, para facilitar o processo de escolha do que se ouvir – a partir da dificuldade (ou incapacidade) de se fazer escolhas, diante das inúmeras opções disponíveis. Ao mesmo tempo, os sistemas de recomendação apresentam-se como ferramenta para facilitar o escoamento da produção, visto que os produtores precisam viabilizar economicamente seus produtos no mercado por meio da reprodução das faixas gravadas, sejam estas escolhidas pelos usuários ou não.

Todavia, Santini (2020) avalia que esse processo é permeado por problemas e dualidades como a falta de legislações específicas para regulação do uso – resultando em práticas como a venda de recomendações (jabá ou payolla)⁴, o não repasse de *royalties* para

⁴ O jabá ou payolla consiste no pagamento por parte de gravadoras para incluir canções na programação de rádios ou televisão. Segundo Santini (2020), essa prática é considerada ilegal nos EUA, onde se entende que ela forja uma manipulação da opinião pública a respeito do reconhecimento e consagração de obras musicais, inviabilizando

artistas e a existência de modelos de reprodução de padrões que resultam em pouca variabilidade, baixas possibilidades de se conhecer outros estilos de música e vir a mudar de gosto.

Os sistemas de recomendação (SR) trabalham com diferentes modelos, que fundam uma probabilidade de relevância, a partir da qual fazem recomendações ao usuário. Estes incluem: Recomendação por gosto do usuário; Recomendação baseada na reputação do artista; e Recomendação baseada na popularidade do artista. Desse modo, os SRs podem levar tanto a descobertas aleatórias quanto a repetição contínua de encontros previsíveis e sem qualquer variabilidade que ocorrem a partir de uma modelagem (SANTINI, 2020, p. 107-110). Entretanto, Santini avalia também outros modelos de Recomendação baseada em conteúdo; Recomendação por preferências; Recomendação sociodemográfica; e Recomendação híbrida, na qual a classificação colaborativa desorganiza fluxos, tornando-os mais misturados, individualizados, imprevisíveis e, conseqüentemente, mais heterogêneos (SANTINI, 2020, p. 113-120).

Ao avaliar as alternativas ao consumo dirigido pela lógica dos SR, Santini desenvolve, em diálogo com Bourdieu (2003), a perspectiva de que saber fazer as próprias escolhas envolve conhecimento. Para escolher é preciso condição de escolha, isto é, conhecer as possibilidades existentes, sabendo diferenciar categorias (de gêneros e estilos de música) de outras possibilidades existentes nas redes. Desse modo, ela defende que é preciso desenvolver competências culturais e artísticas para selecionar e tomar decisões sobre o que consumir⁵. (SANTINI, 2020, p. 102).

Nesse sentido, Santini avalia que a consideração de outros modelos de recomendação é necessária, pois a informação é um vetor para a comoditização da cultura, incluindo todos os tipos de trocas simbólicas existentes no mercado cultural. Através da mineração e o acúmulo de dados os SR contribuem para a centralização da informação e seu uso para estimular perfis de consumo, mas, por outro lado permitem também o acesso aos conteúdos digitais de modo

a democratização da produção de artística; pois, por meio dela, detentores de capital podem subornar meios de comunicação para impor seus produtos às massas. A autora avalia, através da análise do caso da *Last.fm*, que esta prática migrou para as redes, adquirindo uma nova configuração através da compra de números de execuções de uma faixa que é direcionada a cada usuário, em relação a seus perfis de consumo, por meio do controle no fluxo de dados (SANTINI, 2020, p. 227-241).

⁵ Em *O amor pela arte*, Bourdieu (2003) avalia que a competência cultural depende da apreensão de um sistema de categorizações das obras artísticas, que é tipicamente escolar. Essa categorização depende de uma longa iniciação no universo da arte, que permite conhecer diferentes gêneros e estilos artísticos e diferenciá-los uns dos outros por meio da compreensão das características intrínsecas às obras, que as compõem e enquadram dentro de uma categoria artística. Nesse sentido, para Bourdieu, o amor pela arte não nasce repentinamente, como produto de uma vontade imanente ao sujeito; mas, ao contrário, o conhecimento funda a necessidade cultural que leva ao interesse de consumir (e desenvolver), a fim de satisfazê-lo.

rápido, flexível, descentralizado e de forma individualizada (SANTINI, 2020 p. 98). Por conta disso, o controle das novas redes de comunicação se converteu em fator chave para o processo de expansão dos grupos produtores-editores de conteúdos na era digital.

1.5 Cultura digital

Ao analisar as transformações culturais decorrentes do desenvolvimento das sociedades digitais, Lévy (1999) destaca aspectos positivos e negativos. Para o autor, a cibercultura é marcada por empreendimentos da inteligência coletiva, entretanto há uma série de efeitos negativos das redes que precisam ser superados para habilitar a possibilidade de seu desenvolvimento: a) “o isolamento e a sobrecarga cognitiva”, relativos ao consumo contínuo de informações; b) a “dependência” de dispositivos eletrônicos decorrente do uso exagerado e em situações desnecessárias; c) as novas formas de dominação, isto é, o “reforço dos centros de decisão e controle” que levam a um “domínio quase monopolista de algumas potências econômicas” e empresas de alta tecnologia sobre “funções importantes da rede”; d) a “exploração”, o “teletrabalho vigiado” e o deslocamento de operações primárias para países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento para reduzir custos de produção; e) a “bobagem coletiva”, isto é, os “rumores, o conformismo em rede, ou em comunidades virtuais, o acúmulo de dados sem qualquer informação e o uso dos dispositivos como uma espécie de televisão interativa” (LÉVY, 1999 p. 29-30).

O autor destaca também o conflito de interesses entre o mercado global e os estados nacionais e emergência de uma crítica reducionista, simplificadora e conservadora, segundo a qual o desenvolvimento do ciberespaço ameaçaria a civilização e os valores humanistas, ao promover uma substituição das relações físicas por virtuais e uma nova forma de universalidade supostamente homogeneizante e totalizadora.

Todavia, para Lévy não há substituição, mas sim complexificação da cultura, com crescimentos paralelos e simultâneos de diferentes possibilidades de existência e desenvolvimento. Segundo sua análise, não há uma substituição pura e simples da matéria física pela digital, mas a criação de novas possibilidades que inter-relacionam suas grandezas. “A ascensão do virtual, provoca a do real”, estendendo o universo de escolhas e possibilidades de desenvolvimento, pois participar do movimento da cibercultura leva ao desenvolvimento de novos modos de relação “interativa e comunitária”; novos “modos de conhecimento,

aprendizagem e pensamento”; e novos “gêneros literários e artísticos” (LÉVY, 1999, p. 218 - 222).

Nesse sentido, Lévy (1999, p. 254) avalia que o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação instaura um novo ciclo cultural da história da humanidade com a mudança da dinâmica escrita para a hipertextual. Ao analisar a mudança na pragmática da comunicação decorrente desse desenvolvimento o autor distingue três etapas da história cultural da humanidade:

- a das pequenas sociedades fechadas, de cultura oral que vivem uma totalidade sem universal,
- a das sociedades “civilizadas”, imperialistas, usuárias da escrita, que fizeram surgir um universal totalizante,
- por último, a da cibercultura, correspondendo à globalização concreta das sociedades, que inventa um universal sem totalidade. (LÉVY, 1999, p. 254).

Sua categorização, à similitude daquela desenvolvida por Qvortrup (a respeito das semânticas sociais teocêntrica, antropocêntrica e policêntrica), aponta para o aumento da complexidade social, pois cada etapa não elimina a anterior, mas as relativiza, adicionando camadas suplementares. Ou seja, assim como se encontra na sociedade uma confluência entre a semântica social do teocentrismo, antropocentrismo e policentrismo, encontra-se também uma confluência entre as tradições de cultura oral, escrita e tecnológica, indicando possibilidades ampliadas de desenvolvimento musical.

Para Lévy (1999), em um primeiro tempo, nas sociedades orais, a humanidade é constituída de uma multiplicidade de totalidades culturais dinâmicas ou de tradições mentalmente fechadas em si mesmas. Os homens são os membros da tribo. Não existem referências ou valores universais que se apliquem ao conjunto da humanidade, mas valores locais que adquirem sentido à medida que se reafirmam por meio de seus mitos e ritos.

Em um segundo tempo, as condições de civilização instauradas pela escrita levam à descoberta da universalidade, da imposição de valores culturais que se afirmam válidos para todo o conjunto da humanidade. O escrito e o impresso trazem a possibilidade de ampliação da memória social, promovendo um deslocamento entre a mensagem e a situação de sua emissão, provocam um aumento da complexidade, mas trazem consigo a tendência à totalização, isto é, um fechamento semântico à unidade do sentido, que afirma sua importância e validade pela exclusão de outras possibilidades (LÉVY, 1999).

No terceiro estágio, o desenvolvimento tecnológico promove a confluência de tradições culturais distintas, uma expansão de possibilidades de desenvolvimento e a ruptura com

posições centrais de observação. Nele, a dinâmica hipertextual promove um retorno diferenciado à cultura oral.

A cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala e em órbita completamente diferente. A nova universalidade se constrói por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades em criação que lhes dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1999, p. 15).

Constitui-se, assim, uma universalidade das redes que se dá por um processo constante de cocriação coletiva, em um contexto de extrema complexidade em que há uma confluência de manifestações culturais e artísticas e uma multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano, mas simultaneamente a emergência de um movimento conservador, contrário a estas transformações.

Por meio do exemplo da música, Lévy inter-relaciona os diferentes estágios da cultura indicando as transformações em suas formas de apreensão, produção e reprodução musical. Nas sociedades de cultura oral a música é recebida por audição direta, imitação e evolui por meio da reinvenção de temas e gêneros imemoriais, relacionados aos contextos ritualísticos de sua execução (LÉVY, 1999).

A escrita da música, por outro lado, permite uma nova forma de transmissão, não mais de corpo a corpo, do ouvido a boca e da mão ao ouvido, mas por meio do texto. Se a interpretação, ou seja, a atualização sonora continua sendo objeto de uma iniciação, de uma imitação, ou reinvenção contínua, a parte escrita da música, sua composição a partir de agora encontra-se fixada, separada do contexto de sua recepção, o qual é dependente da aprendizagem de seus códigos formais (LÉVY, 1999, p. 139).

“Baseada na escrita e em uma combinatória de sons tão neutros quanto possível, isto é, separada de aderências mágicas, religiosas ou cosmológicas que compõem o seu contexto ritual o sistema musical ocidental se apresenta como universal” (LÉVY, 1999, p. 139-140). Nesse sistema, a tradição escrita reforça a figura do compositor que assina a obra pretensamente original. A escrita condiciona uma evolução histórica na qual cada inovação se destaca nitidamente das formas precedentes, de tal forma que se pode falar na existência de um laço que inter-relaciona a escrita, a universalidade e o autor.

Porém, em um terceiro momento, o desenvolvimento das técnicas de reprodução levou a música a novo estágio do ciclo cultural. Nele, a gravação fixou estilos de interpretação e regulou sua evolução. A gravação registra e arquiva a performance fundando uma "tradição de

gravação", que permite a manipulação e edição da performance em estúdio, por meio de técnicas de mixagem, na criação de obras, sem as quais estas não seriam possíveis, e fundando referências de alta performance para reprodução ao vivo, de tal modo que a gravação passa a ser tratada como original (LÉVY, 1999, p. 140).

A digitalização promoveu uma intensificação dessa cultura de gravação, levando-a a um novo estágio, ao colocar os estúdios digitais ao acesso dos orçamentos individuais. Para Lévy, entre suas inovações está o padrão MIDI, que permite criar uma sequência de instruções musicais a ser executada por sintetizadores que a traduzem em timbres variados de instrumentos existentes ou criados virtualmente, expandindo possibilidades de criação musical. O estúdio digital, por sua vez, traz o sequenciador, o sampler, os programas de mixagem e arranjo, que permitem controlar todas as etapas do sistema de produção da música, desde a concepção ao trabalho final, sem passar por intermediários introduzidos pelos sistemas de notação e gravação corporativa, centralizada (LÉVY, 1999, p.140-141).

Nesse processo, a dinâmica de audição e criação coletiva também se alteram com a possibilidade de criação a partir de samples, amostragens, transformações por meio de mixagens, de modo mais ou menos independente dos conhecimentos específicos que estruturam as teorias e os sistemas musicais. Ao analisar os movimentos criativos de música eletrônica dentro da cena Techno, Lévy avalia que a cibercultura inventa uma nova tradição musical, “uma forma original de tecer o laço cultural” (LÉVY, 1999, p.141). Esta não é mais como na tradição oral ou de gravação, uma repetição, ou inspiração a partir de uma audição. Também não é mais como na tradição escrita, a relação de interpretação que se cria entre a partitura e a sua execução, nem a relação de referência, progressão e invenção competitiva que tem lugar entre compositores; mas, ao contrário, é uma criação coletiva.

Essa nova tradição cultural dispensa a totalização das formas escritas, mas não as suplanta, apresentando-se como outra possibilidade criativa que não subsume as demais. Ou seja, o fato de esse processo estar disponível não significa que os outros não sejam mais utilizados, válidos ou pertinentes, nem tampouco que não se possa combinar aspectos das diferentes abordagens na criação de novas formas artísticas. Ao contrário, à medida que esses processos se tornam confluentes torna-se mais necessário pensar na forma como essas tradições se inter-relacionam e questionar a importância de suas diferentes formas de aprendizagem no desenvolvimento musical para pensar sobre sua incorporação nos processos formativos.

Essa análise, contudo, necessita considerar os diferentes interesses que disputam espaço no campo da formação, articulando-se, de forma não linear, à avaliação sobre a ampliação de horizontes de conhecimento em música proporcionada pela cultura digital, a partir da qual pode-

se extrair fundamentos para a criação de estratégias para o desenvolvimento de complexidade na formação musical.

A investigação a respeito da cultura digital representa, assim, um passo em direção a esse desenvolvimento. Essa investigação sugere a existência de uma ampliação potencial de possibilidades formativas em música, em que perspectivas pedagógicas distintas podem ser desenvolvidas através de práticas musicais das tradições orais, escritas e tecnológicas, sugerindo ainda a possibilidade de articulação de formas de aprendizagem das diferentes tradições musicais como parte de um mesmo processo formativo, o que leva a se questionar acerca da possibilidade dessa articulação e sobre quais seriam as implicações de seu processo de desenvolvimento.

1.6 Redes complexas de ensino-aprendizagem: o desafio da multiplicidade

A estrutura de comunicação em rede promove um “aumento geral das relações e contatos de todo o tipo” (LÉVY, 1999, p. 214) e demarca uma diferenciação entre um momento anterior, em que as informações eram escassas, para outro momento, em que há um excesso de informações (QVORTRUP, 2003). Nesse processo, os sujeitos não são apenas compartilham experiências musicais em seu universo mais próximo de relações sociais, mas também interagem com grupos fisicamente distantes, trocando informações a respeito de assuntos do seu interesse. Assim, ao estabelecer ligações concretas entre pontos distintos, por meio de ações de comunicação coordenadas, estruturam-se redes complexas de ensino-aprendizagem, como a representada pelo esquema abaixo na Figura 1.

Figura 1 - Redes complexas de ensino-aprendizagem



Fonte: Qvortrup (2006).

Cada indivíduo desenvolve múltiplas relações nos variados espaços onde socializa. Nesse complexo, alguns centros são mais próximos e intensos, outros mais esparsos. Porém, por mais distantes que estejam, eles se conectam sistemicamente para compor uma estrutura dinâmica de produção de conhecimento e desenvolvimento intelectual que está em constante expansão.

Entretanto, ainda que as redes configurem uma característica inexorável das sociedades digitais, constituindo a “infraestrutura global de telecomunicações” (CASTELS, 2020, p.108), a criação de redes de ensino-aprendizagem não se dá espontaneamente. Seu estabelecimento se dá por meio de um trabalho formativo, de constituição da forma através da organização estrutural dos seus elementos constituintes: um trabalho educacional de criação das disposições que permitam sua operação.

A criação de redes de ensino-aprendizagem é decorrente do estabelecimento de ligações entre seus pontos constituintes e da articulação de informações, saberes e experiências entre os seus participantes. Assim, a instauração da nova pragmática da comunicação (LÉVY, 1999, p. 113-121), em que há produção de informações e troca de dados em fluxo contínuo, não deve levar a uma confusão entre os conceitos de ensino e aprendizagem nem à redução de um pelo outro, de tal modo que uma diferenciação se torna necessária.

A aprendizagem é um processo cognitivo não-linear, dinâmico, relacionado a figuras biográficas de experiência (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) e à transformação de estruturas internas do indivíduo (VYGOTSKY, 2007), que pode se ramificar e expandir em todas as direções. O ensino, por outro lado, consiste em uma atividade coordenada, uma comunicação direcionada a um aspecto específico da realidade que afirma sua pertinência e validade dentre as múltiplas possibilidades de aprendizagem existentes.

Entretanto, a capilaridade dos processos de aprendizagem, isto é, o fato de que se criam novas possibilidades através das anteriores não significa necessariamente o estabelecimento de conexão direta entre pontos díspares. Nesse sentido, a figura do rizoma (apresentada na página 52) aponta para um processo potencial de criação contínua, de novas possibilidades de desenvolvimento, que é potencializado pelo acesso ilimitado às informações presentes nas redes.

Desse modo, assim como aumenta possibilidades de acesso à informação, a comunicação em rede parece promover um distanciamento entre o ensino e a aprendizagem e uma tentativa de dissociação entre estes conceitos para afirmar a independência da aprendizagem em relação ao ensino. Porém, se por um lado o acesso generalizado a informações

favorece a compreensão de que os processos formativos não se restringem à escola, por outro, o ensino e a formação também não permanecem estáticos, mas evoluem com a sociedade, de modo a promover o seu desenvolvimento.

O ensino é então entendido como um processo de mediação cultural que se estabelece por meio de um recorte, entre as possibilidades existentes, entre tudo aquilo que se sabe e o que se pode ensinar (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Por causa disso, as múltiplas possibilidades de desenvolvimento levam a necessidade de fazer escolhas e selecionar os caminhos a serem trilhados com o intuito de se desenvolver.

Do ponto de vista da organização curricular, esse processo é estrutural. Entretanto, do ponto de vista dos sujeitos em processo formativo, o currículo parece apresentar uma estrutura estreita frente à multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento existentes na sociedade. Sua convergência no campo da formação inter-relaciona o entrelaçamento dos pontos de vista distintos, que disputam espaço e legitimidade nos territórios dos currículos e a geração contínua de novas possibilidades de desenvolvimento que disputam a atenção e os interesses dos indivíduos.

A multiplicidade, aspecto fundante da cultura tecnológica, constitui-se também como seu maior desafio. Nessa perspectiva, Qvortrup (2003; 2006) e Jansen (1997) indicam a necessidade de desenvolvimento de "fórmulas de contingência", que permitam reduzir momentaneamente a complexidade com a canalização de interesses para uma área de especialização, para que a abertura contínua de novas possibilidades de desenvolvimento não leve a uma estagnação: a morte pela complexidade, isto é, a impossibilidade de desenvolver qualquer opção diante do grande número de possibilidades e da tentativa de desenvolvimento simultâneo de todas as opções.

De forma similar, Lévy avalia os riscos de se perder em meio ao labirinto caótico das redes de comunicação digital. De acordo com ele, "o ciberespaço se constrói sobre sistema de sistema, mas este é o sistema do caos. Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, um labirinto universal [...]" (LÉVY, 1999, p. 111).

Consequentemente, a abertura constante de novas possibilidades e caminhos que, não podendo ser aprofundados, são percorridos apenas superficialmente, sem estabelecer ligação direta entre aqueles já percorridos anteriormente, culmina em uma tendência de fragmentação das aprendizagens e em uma simplificação dos conhecimentos desenvolvidos, pois os percursos de aprendizagens são constantemente interrompidos por novos estímulos e substituídos por outras aprendizagens potenciais que finalizam antes mesmo de se concretizarem.

Essa fractalização relativa à mudança contínua de interesses pode ser, então, entendida por meio da interlocução com Deleuze (1992). Para o autor, a variação permanente é a expressão de um mecanismo de controle que faz parte de uma “moldagem auto deformante”, isto é, uma modulação integrante de um processo de deformação universal que, ao se consolidar, passa a ser conduzido pelo próprio indivíduo (DELEUZE, 1992, p. 221-222).

A esse respeito, Morin (2015) avalia o problema do “paradigma simplificador”, que integra o processo de tecnologização da epistemologia. Para o autor, “a simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo”. O autor afirma ainda: “ou o princípio da unidade separa o que está ligado”, promovendo disjunção, “ou unifica o que é diverso”, levando a uma redução (MORIN, 2015, p. 59).

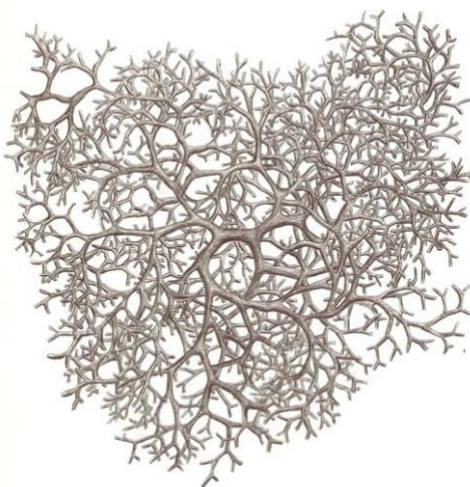
Assim, a diferenciação entre educação e aprendizagem é relativa à diferenciação do modo de tratamento das multiplicidades que apontam para relações diferenciadas entre a complexidade e o caos. Seu problema é amplamente discutido por Deleuze e Guattari (1995), que o articulam como componente conceitual. Para os autores

[...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios básicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades, a suas relações, que são devires, a seus acontecimentos, que são heceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaço tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI apud BRITO, 2007, p. 258-259).

Haesbaert e Bruce (2002) explicam que a filosofia de Deleuze e Guattari pode ser denominada como “teoria das multiplicidades”. Através dela superam-se as dicotomias entre consciência e inconsciência, natureza e história, objetividade e subjetividade, corpo e alma, política e vida. O rizoma é uma proposta de construção do pensamento em que os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência, aos quais os outros conceitos devem se remeter. Ele funciona através de encontros e agenciamentos, de uma cartografia das multiplicidades (HAESBART; BRUCE, 2002).

Para Deleuze e Guattari (1995), “o rizoma é um mapa aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, fruto de uma experimentação, é da ordem do movimento ao contrário do modelo da árvore, que ‘volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Figura 2 - A aprendizagem como processo rizomático e não-linear



Fonte: Deleuze e Guattari (1995).

Nota: a aprendizagem é processo rizomático, não-linear que pode se ramificar em todas as direções e se expandir para todos os lados.

Na complexidade, as atividades creditadas ao acaso abrem portas para novos caminhos de desenvolvimento, novos rizomas. O contato com novas culturas musicais pode redirecionar o interesse individual. Dessa forma, o processo adquire momentos de estabilidade para em seguida, num novo evento, abrir caminho para novos rizomas. Assim, por mais que haja uma multiplicidade de caminhos e uma diversidade de processos de aprendizagem, alguns veios podem se estabilizar momentaneamente, ou por espaços maiores de tempo (BRITO, 2007).

Nesse trajeto, contam a força das várias esferas que influenciam os interesses e os modos de organização dos conhecimentos dos sujeitos, como as instituições de ensino e outros vetores informacionais que entram em uma disputa pela atenção individual, com o intuito de influenciar os seus comportamentos. Estes constituem territórios instaurando processos de territorialização relativos à tentativa de estabilização.

Sobre o território, Günzel (s.d. apud HAESBAERT; BRUCE, 2002) avalia que este não é apenas um local físico, mas também comportamental, psicológico, subjetivo, sociológico, geográfico e cultural. O autor discute a visão de Deleuze e Guattari, considerando o território em um “sentido etológico”, como

[...] o ambiente de um grupo (por exemplo, um coletivo de lobos, de ratos ou um grupo de nômades) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura uma certa estabilidade e localização. (GÜNZEL, s.d. apud HAEBERT; BRUCE, 2002, p. 6).

E acrescenta: “[...] exatamente no mesmo sentido, o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal, hábitos dele ou dela) pode ser visto como um ‘território’, no sentido psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta” (GÜNZEL, s.d. apud HAEBERT; BRUCE, 2002, p. 6).

Para Guattari e Rolnik (1996),

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros seres existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

O território diz respeito ao pensamento e ao desejo e se estabelece no agenciamento das forças sociais e de desejos individuais. Assim, o conceito de território torna-se extremamente amplo; pois, como tudo pode ser agenciado, transformado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado. Ou seja, se há território há territorialização e também há rota de fuga e reterritorialização. É dessa forma que Haesbaert e Bruce (2002) consideram “a territorialização e a desterritorialização, como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 1).

Nesse sentido, a aprendizagem como processo rizomático, é vista como a criação contínua de novas possibilidades de desenvolvimento. Nesse caso, as instituições educacionais afirmam um conteúdo cultural, difundindo saberes, conhecimentos, identidades, através do currículo (SACRISTÁN, 2013), mas os sujeitos socializam em diferentes espaços e são perpassados por informações de modo contínuo, de tal modo que a formação se constitui em uma dinâmica complexa, na qual inter-relacionam a multiplicidade de possibilidades e a singularidade das decisões: um processo dinâmico de múltiplas formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento musical ao longo da vida dos indivíduos.

Nessa dinâmica, cada vetor informacional exerce influência, disputa atenção e busca se territorializar em uma tentativa de se afirmar como centro do processo formativo, mas os sujeitos não são simplesmente determinados, uma vez que também determinam seus próprios caminhos de desenvolvimento (SAVIANI, 2008, p. 57), aceitando ou refutando as informações recebidas, dedicando-se a elas ou descartando-as, convergindo à territorialização ou recusando

sua estabilização para buscar desenvolver rotas de fuga na geração de novas possibilidades de desenvolvimento.

Pode-se falar então na existência de um duplo relacionamento entre determinação social e autoafirmação, no qual a sociedade busca reproduzir a si mesma (BOURDIEU; PASSERON, 1975; DURKHEIM, 2012), mas os sujeitos estão envolvidos na criação de novas possibilidades de existência. Nesta, a discussão sobre liberdade e necessidade torna-se central, pois a abertura de possibilidade de aprendizagem não implica aprendizagem em si, mas tão somente em um potencial de realização, de tal forma que o excesso de liberdade esconde novos riscos biográficos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Ao discutir esse processo, Saviani (2008) avalia que a liberdade é uma dimensão essencial da estrutura humana, que integra, junto com a consciência e a situação, os aspectos a serem mediados na construção de uma educação sistematizada, que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano. O homem é um ser autônomo e livre – que se engaja e envolve-se pessoalmente em cada tomada de posição –, cujas ações desenvolvidas sobre si podem intervir sobre sua natureza e sua cultura, alterando seus níveis de consciência sobre a própria situação em que se encontra (SAVIANI, 2008, p. 50-69).

Nesse sentido, as discussões políticas que buscam afirmar uma suposta influência negativa da escola na formação das personalidades individuais representam uma estratégia de disputa na nova fronteira do poder. Sobre essa discussão, é preciso enfatizar que, enquanto a liberdade salienta que o homem é capaz de tomar decisões, capaz de querer, fazer escolhas e engajar-se por elas, o capitalismo da vigilância procura influenciar os desejos e as vontades individuais buscando conduzir os processos de tomada de decisão coletiva.

Assim, é por meio da formação que os sujeitos se tornam agentes da própria história, ao desenvolverem as ferramentas para afirmar sua liberdade e colocarem-se ativamente em função da transformação de si, a fim de contemplarem os próprios interesses e desejos de desenvolvimento. Entretanto, a liberdade é um processo dialético que articula a “liberdade de escolha” e “liberdade de adesão”, trazendo consigo consequências, pois a escolha de um caminho implica necessariamente a eliminação de outras possibilidades (SAVIANI, 2008). Esse processo é particularmente desafiado pela experiência socializada nas redes, que, diante da abertura contínua de novas possibilidades, conduz à necessidade de aprender a administrar os múltiplos interesses de forma complexa. Tem-se aqui uma ressignificação da noção de autodidatismo que se constrói em relação ao novo contexto social.

Nesse contexto, o potencial de aprendizagem é relativo à soma de todas as possibilidades de aprendizagem existentes na sociedade, mas a aprendizagem em si implica

uma transformação das estruturas internas através de um trabalho de desenvolvimento que envolve colocar-se ativamente em função da própria transformação, ao trabalhar as informações acessadas com o intuito de se desenvolver. Ou seja, o simples acesso à informação não implica aprendizagem nem determina conhecimento, do mesmo modo que a criação de novas possibilidades de desenvolvimento não significa a concretização do processo formativo.

O potencial de aprendizagem é, portanto, uma ferramenta que pode medir o distanciamento entre tudo aquilo que se pode aprender e aquilo que realmente se aprende. Na sociedade digital, o potencial de aprendizagem é alto e tende ao infinito, mas sua realização é limitada pelas capacidades individuais, que precisam ser desenvolvidas para potencializarem-se. Pode-se compreender então que há uma dinâmica no processo de formação, no qual a fundação de interesses e afetividade movem o indivíduo a querer fazer e decidir realizar. Essa noção pode ser sintetizada pelo esquema abaixo:

Informação – interesse – ação – aprendizagem-formação de conhecimento

Nesse processo, a convergência entre querer fazer e decidir realizar não está dissociada da dimensão afetiva e volitiva da aprendizagem, pois a fundação de afetos leva à necessidade de satisfação dos interesses. Entretanto, a exposição contínua a novas informações pode levar a uma fundação constante de novos interesses e à tentativa de desenvolvê-los em trajetórias paralelas de formação, resultando na ruptura do ciclo de desenvolvimento representado acima e em uma conseqüente disputa por atenção e tempo relativos à necessidade de aprofundamento para consolidação de aprendizagens.

Desse modo, a imagem do rizoma apresentada anteriormente é contraposta à da superposição de planos de aprendizagem distintos, relativos a aprendizagens fragmentadas que não estão articuladas entre si. Ou seja, a abertura constante de novas possibilidades pode vir a subverter a própria estrutura rizomática e promover processos distintos, opostos, contraditórios, concorrentes, situados em diferentes dimensões, mas nunca conectados. Essa superposição constitui-se como uma estrutura caótica que reproduz fragmentos estruturais, sem, contudo, estabelecer alguma conexão entre os conhecimentos desenvolvidos⁶.

⁶ A série de três obras intituladas *Not wanting to say anything about Marcel*, de John Cage, produzida em 1969, exemplifica o tipo de estrutura fragmentada formada pela superposição de planos distintos em que se inscrevem eventos particulares sem conexão entre si. Cage fixa placas de vidro, uma em frente as outras, sobre uma estrutura de madeira e, em cada uma delas, inscreve caracteres distintos e fragmentos de palavras, para compor uma instalação que, vista em perspectiva, produz um efeito visual caótico. Essas obras podem ser acessadas, junto a outras instalações, desenhos e pinturas do compositor em <https://www.wikiart.org/en/john-cage>.

Por essa ótica, a tentativa de fundamentar uma proposta pedagógica no terreno da multiplicidade parece ser antevista e criticada por Saviani (2008). Para ele, multiplicidade não funda por si só um valor educacional, mas constitui-se como desafio a ser superado. O caráter de superposição de possibilidades das multiplicidades é visto pelo autor como constituinte de um conjunto desorganizado e sem sentido, em relação ao qual advoga-se a necessidade de se estabelecer ligações estruturais (SAVIANI, 2008).

Sob esta perspectiva, não basta criar novas oportunidades de aprendizagem para constituir rizomas ou superposições, mas é preciso criar as conexões entre os processos. Estabelecer as ligações estruturais para construir redes, projetando criticamente a forma de estruturação da sociedade no interior dos indivíduos. Essa visão aponta para uma necessidade de expansão contínua direcionada a um objetivo comum previamente definido como forma de condução dos processos formativos.

A multiplicação de vetores informacionais e de pontos de conexão decorrentes do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação promovem uma mudança nas formas de organização social, que passam de formas centralizadas e hierárquicas de organização para novas formas de organização descentralizadas, em rede. Nestas, o acesso, a troca e o armazenamento de informações tornam-se cada vez mais rápidos e fáceis. As barreiras de tempo e espaço que anteriormente dificultavam a circulação de informações são superadas com conectividade instantânea e ilimitada.

Nesse estágio, as fronteiras de tempo e espaço não estão mais presentes, pois a interatividade traz consigo a telepresença, isto é, a possibilidade de estar presente, independentemente de se ocupar o mesmo espaço físico em um mesmo momento, sem prejuízo para a compreensão de seu contexto (QVORTRUP, 2003, p. 169-175). As redes trazem a possibilidade de se comunicar em alta velocidade, por meio de processos de comunicação síncrona e assíncrona, instaurados por serviços de teleconferências, e-mails e aplicativos de troca de mensagens. Desse modo, o espaço virtual constitui-se como uma ampliação do espaço físico e das possibilidades de articulação de diferentes espaços-tempo na constituição do aqui e agora.

Considerando esse contexto, a formação musical não está mais restrita ao tempo da aprendizagem escolar e ao espaço da sala de aula, mas há uma confluência de tradições musicais distintas, ativando diferentes tipos de conhecimento artísticos e, simultaneamente, uma sincronicidade entre processos de aprendizagem distintos que se superpõem de modo contínuo. A cultura oral encontra a escrita que encontra a tecnológica. Essa superação de fronteiras leva à constituição de um tempo-espaço complexo, de múltiplas dimensões de aprendizagem, que

se superpõem no curso da formação, ao inter-relacionarem o desenvolvimento individual às possibilidades de interação com eventos musicais que são ampliadas do espaço físico para o virtual.

Como consequência, há uma intensificação de complexidade no pensamento sobre formação. Nesse caso, não apenas a escola se apresenta como espaço formativo, mas há uma multiplicação de possibilidades de acesso à informação e um reconhecimento de atividades advindas de outros espaços não-escolares como constituintes da formação individual.

O conceito de formação deixa de ser visto como algo restrito a apenas um tempo e espaço, que decorre somente das atividades estruturadas no currículo e passa a ser visto de forma dinâmica, em função da articulação das redes de ensino-aprendizagem, isto é, de vetores positivos de constituição cultural que emergem em diferentes tempos e espaços das comunidades locais e globais. Nesse processo, não há mais apenas uma perspectiva válida de formação, mas uma multiplicidade de possibilidades formativas que buscam se afirmar como verdadeiras, resultando em uma intensificação das disputas em torno do campo da formação e do currículo.

No nível individual, esse processo gera novos desafios com a abertura contínua de novas possibilidades de desenvolvimento, o excesso de informações e o deslocamento do processo para o eixo subjetivo, no qual se espera que os sujeitos assumam um papel ativo, tomando decisões e tornando-se corresponsáveis pelo próprio desenvolvimento, em um contexto em que sua atenção é alvo de disputa e seus interesses são constantemente modulados. Nesse nível, as possibilidades ampliadas de aprendizagem não necessariamente significam possibilidades ampliadas de formação, pois o excesso de informações traz a perda da atenção, dificuldade de assimilação e a dificuldade de se manter engajado com os mesmos objetivos no trilho de um mesmo propósito formativo. Desse modo, esses deslocamentos trazem o questionamento sobre a adequabilidade entre a formação e as demandas da sociedade atual, isto é, se a forma como se promove a formação é a melhor forma que poderia ser promovida e se indivíduos e sociedade estão preparados para enfrentar esses desafios complexos.

Do mesmo modo, o aumento de possibilidades educacionais não implica por si só sua realização, pois as transformações condicionam um novo contexto de disputas políticas e por poder, em torno dos currículos. Aponta-se então para uma necessidade de avaliação da forma pela qual as transformações têm se projetado sob o desenvolvimento dos sistemas de ensino e nas propostas curriculares de formação musical e, simultaneamente, para a necessidade de desenvolvimento de novas ferramentas que permitam mediar esse processo de forma crítica.

1.7 Pequena síntese

A investigação sobre os interesses que disputam espaço no campo da formação aponta para formas de reestruturação do poder em torno das informações que apresentam relações diferenciadas com a simplificação e a complexidade, revelando a existência de estruturas centralizadas e descentralizadas de produção de conhecimento e riqueza. Por meio dessas relações, observa-se que à medida que a informação é incorporada à estrutura do processo de produção, de trabalho e capital, a capacidade de produzir conhecimento torna-se central para o desenvolvimento individual e coletivo, relacionando-se à possibilidade de emancipação dos sujeitos frente às novas formas de dominação e controle nas sociedades digitais.

A noção de complexidade relaciona-se com o aumento dos processos de observação e comunicação na sociedade, vinculando-se à ideia de sociedade do conhecimento, isto é, à utilização das estruturas de comunicação em rede para acesso e compartilhamento de informações, em processos descentralizados de produção de conhecimento e riqueza direcionado a um objetivo comum. Por outro lado, a noção de simplificação relaciona-se com a eliminação da complexidade pelo enfoque em apenas um dos aspectos constituintes da realidade analisada, vinculando-se à ideia de sociedade de controle, que tem como princípio a variação contínua, a centralização e o direcionamento de informações para influenciar comportamentos em processos de tomada de decisão.

Nesse sentido, a investigação sobre as sociedades digitais aponta para novos desafios de estruturação dos processos formativos que levam a questionar estruturas hierárquicas de administração e organização social. Sua descrição redimensiona a discussão sobre o acesso às informações e a capacidade de produção de conhecimento.

Nas sociedades digitais, com o acúmulo de dados, o simples acesso às informações disponíveis não é mais suficiente para produzir conhecimento, mas torna-se necessário pensar em informações relevantes para cada contexto, direcionando-as para situações específicas de aprendizagem e estabelecendo ligações entre as informações selecionadas, para promover transformações individuais e coletivas. Por um lado, os recursos tecnológicos favorecem pensar em formas de aprendizagem autônomas, por meio do acesso às informações disponíveis nas redes e da imersão em situações musicais mediadas por tecnologias e mídias. Por outro lado, o aumento da quantidade de informações traz consigo o desafio do excesso de opções, as disputas pela atenção e a geração contínua de novas possibilidades de aprendizagem, de tal modo que se torna necessário promover o desenvolvimento da complexidade interna para administrar o alto nível de complexidade externa.

O aprofundamento da investigação em direção a um mapeamento dos desafios a serem superados pelos processos formativos mostra que estrutura de rede permite uma ampliação dos contatos, mas traz consigo a necessidade de se analisar criticamente as relações com a informação, pois se quantitativamente há uma expansão do acesso, qualitativamente há a inclusão de um processo caotizante de simplificação e manipulação informacional, que se relaciona a interesses de constituição da sociedade de controle.

A convergência ao modo de utilização da internet por meio da mediação de plataformas privadas de redes sociais e *streaming* leva a refletir sobre seus modos de funcionamento através da coleta e análise de dados de usuários para formar perfis de consumo e direcionar informações com o intuito de prender a atenção e influenciar comportamentos em tomadas de decisão. Nessas plataformas, o fluxo de informações recebidas passa a ser direcionado por interesses capitais que privilegiam algumas informações, em detrimento de outras, buscando conduzir escolhas individuais para alcançar respostas coletivas, de tal forma que, nesse processo, os próprios gostos musicais, interesses e desejos de desenvolvimento passam a ser influenciados por esses mecanismos.

Por outro lado, a pesquisa aponta que a cultura tecnológica promove uma confluência de diferentes tradições musicais (orais, escritas e tecnológicas), na qual as possibilidades técnicas proporcionadas pelos recursos tecnológicos favorece a mediação de aprendizagem por tecnologias e mídias, que podem ser direcionadas para caminhos distintos, dentro de cada uma dessas tradições, de tal forma que se torna preciso canalizar os interesses para um objetivo de aprendizagem para saber o que selecionar para se desenvolver.

Vê-se assim que, se por um lado, os recursos tecnológicos favorecem pensar novas possibilidades de ensino, aprendizagem e criação musical, para desenvolvimento da inteligência coletiva; por outro, os processos de inteligência artificial têm objetivado mapear interesses individuais para modulá-los em direção ao interesse de consumo de unidades centrais de comando. Consequentemente, a identificação da possibilidade de articulação de redes de ensino-aprendizagem musical aponta para a existência de aprendizagens autônomas, direcionadas aos interesses individuais, e as consequentes dificuldades em concretizá-las, exigindo pensar em novas formas de aprendizagem e ensino relacionadas aos desafios complexos que emergem nessas sociedades.

Como síntese, a revisão bibliográfica aponta para dois desafios principais: 1) diante da multiplicidade de opções e possibilidades de aprendizagem existentes nas sociedades digitais torna-se necessário desenvolver mecanismos de filtragem e articulação de informações para construir novos conhecimentos e desenvolver a capacidade de se formar nesse contexto; 2)

diante da tentativa de influenciar interesses individuais e modular comportamentos coletivos, torna-se preciso desenvolver mecanismos de defesa para afirmar a própria capacidade de escolha, o que depende de conhecimento a respeito das possibilidades musicais existentes para além de tendências de mercado e padrões de consumo. Vê-se então que o papel da aprendizagem não substitui o do ensino, mas que é preciso ampliar referências ao conhecimento crítico e direcionar o uso de ferramentas tecnológicas para um objetivo de aprendizagem; estruturar o processo formativo para evitar simplificações e reducionismos; e promover o desenvolvimento da complexidade interna para que os processos formativos não sejam subsumidos por sua própria complexidade.

Assim, devido às tendências de simplificação e fractalização presentes no modo de organização das informações nas redes digitais, a promoção da complexidade nos processos formativos faz-se cada vez mais necessária. Entretanto, em seu processo de construção, torna-se importante verificar como as propostas educacionais têm procurado mediar a complexidade social e os desafios que esta apresenta.

Diante desse quadro, ao avaliar a construção dos discursos educacionais voltados para a satisfação de demandas das sociedades digitais, questiona-se em que medida as propostas formativas elaboradas em direção à nova realidade social possam vir a fundar os mecanismos necessários para promover a articulação das redes de ensino-aprendizagem musical e o desenvolvimento da complexidade interna e externa ou produzir processos simplificados e vinculados a mecanismos de controle contínuo. Como consequência, o próprio conceito de formação passa a ser questionado. De que maneira podemos defini-lo?

2 A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, a avaliação da construção dos discursos educacionais se dá com o intuito de refletir como este objetiva a transformação da realidade sociológica apresentada no Capítulo 1 e possa se converter em maiores ou menores oportunidades de desenvolvimento musical. Interessa-nos considerar essa construção sob a ótica de contraposição analítica da sociedade do conhecimento com a sociedade de controle e verificar como os discursos tem se desenvolvido nos campos educacionais e políticos a fim de atender interesses formativos distintos. Deste modo as exposições e definições de terminologias não representam uma defesa apressada de sua utilização, mas decorrem da necessidade de situar um campo observacional que permita avaliar suas possibilidades educacionais, seus potenciais de transformação social e seus limites de desenvolvimento.

2.1 O futuro da educação

Para Lévy (1999), a reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação “deve levar em conta uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1999, p.157). Esta deve considerar: 1) a velocidade do surgimento e renovação do saber e saber fazer; 2) a relação indissociável entre trabalho, aprendizagem e produção de novos conhecimentos; 3) o fato que as tecnologias modificam funções cognitivas humanas tais como memória, imaginação, percepção e raciocínio, estabelecendo novas formas de mediação das relações com o saber.

De acordo com o autor, as tecnologias de informação, o saber fluxo e os modelos de trabalho baseados em trocas de conhecimento modificam profundamente os dados do problema da formação⁷. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado ou definido com antecedência, pois os percursos e perfis de competências tornam-se todos singulares. Estes não podem mais ser centralizados em torno de um único modelo a se constituir; mas, ao contrário, sua configuração torna-se uma responsabilidade compartilhada, sendo esta simultaneamente individual e coletiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Para tanto, novos modelos de organização e construção dos conhecimentos tornam-se necessários.

⁷ O saber-fluxo diz respeito à confluência de saberes e culturas que constituem a cultura tecnológica em relação ao qual não há um fechamento estrutural, mas a geração contínua de novas possibilidades.

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos convergindo para saberes superiores, a partir de agora devemos preferir conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, se reorganizando de acordo com objetivos ou os contextos nos quais cada um ocupa uma posição singular evolutiva. (LÉVY, 1999, p.158).

O saber fluxo promove uma dissolução das separações entre tempos de aprendizagem e trabalho demandando uma nova concepção organizacional e curricular. A aceleração da temporalidade social faz com que os conhecimentos tenham uma duração limitada. Nessa realidade, os sujeitos não são mais confrontados com saberes estáveis, com classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim a um fluxo caótico de saberes de curso dificilmente previsível, no qual deve-se agora aprender a navegar.

“O velho esquema com o qual se aprende a uma profissão para exercê-la durante o resto da vida encontra-se ultrapassado” [...]. A própria noção de profissão torna-se problemática” (LÉVY, 1999 p. 173), na medida em que as atividades profissionais vão se reinventando continuamente a partir dos novos saberes desenvolvidos. Desse modo, para o autor, seria melhor pensar em termos de competências variadas e transferíveis que permitam uma adaptação a diferentes contextos de aplicação.

Essa abordagem coloca em questão a divisão clássica entre período de aprendizagem e de trabalho, assim como a orientação a uma única profissão como modo principal de identificação econômica e social das pessoas. “Por meio da formação contínua [...] está sendo construído um contínuum entre tempo de formação, por um lado, e tempo de experiência profissional e social do outro. No centro deste contínuum, todas as modalidades de aquisição de competências (inclusive a autodidática) vêm tomar seu lugar” (LÉVY, 1999, p. 174). A formação profissional tende a integrar-se com a produção fazendo com que “a virtualização das organizações e das empresas” passe a corresponder a uma “virtualização da relação com o conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 174), superando a distinção entre presencial e online ainda presente na reflexão sobre formação e ocasionando uma superação das fronteiras de espaços formativos que associam percursos educacionais a itinerários curriculares, vinculados a instituições e organizações escolares como única perspectiva válida de formação.

Essa concepção aponta para um contexto de aprendizagens autodidáticas e colaborativas para as quais é preciso desenvolver competências ampliadas. Nesse contexto, espera-se, de um lado, que os sujeitos aprendam a utilizar as informações disponíveis nas redes para consolidar

novos conhecimentos e, de outro lado, espera-se que eles saibam articulá-las a projetos coletivos orientados por princípios comuns para consolidar elaborações conjuntas⁸.

Para Lévy, uma reestruturação educacional torna-se necessária para consolidar este ideal. Em sua visão, duas reformas são essenciais aos sistemas de educação e formação. A primeira é a “aclimatação dos dispositivos e espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano da educação” (LÉVY, 1999, p. 57). Esta aclimatação inclui: a) a criação de uma educação híbrida e a inclusão de hipermídias, redes de comunicação interativa e as tecnologias da cibercultura; b) A estruturação de um novo estilo de pedagogia que favoreça ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e coletiva em rede. A segunda modificação é relativa ao reconhecimento das experiências adquiridas.

Se as pessoas aprendem nas atividades sociais e profissionais a escola perde o monopólio de transmissão e criação do conhecimento. Estes devem tomar para si a missão de orientar os percursos individuais e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes as pessoas, incluídos aí os saberes não acadêmicos. (LÉVY, 1999, p. 158).

Entretanto, a realização desse ideal precisa superar uma série de dificuldades, como a resistência encontrada no próprio meio acadêmico, que diz respeito à abertura e reconhecimento dos saberes não acadêmicos e das classes populares e à incorporação das tecnologias e mídias nos processos formativos. Essas posições apontam para uma discussão ideológica e outra epistemológica.

A discussão ideológica desenvolve-se em vertentes distintas. Uma assinala a tendência classicista e elitista do conhecimento e da universidade, que é denunciada nos trabalhos de Bourdieu (1975, 2002, 2011) e de autores da chamada teoria decolonial (QUIJANO, 2005, 2010; LANDER, 2005, 2010; SANTOS, 1995, 2010; 2011). A outra ilustra a crítica reducionista e conservadora a respeito das transformações tecnológicas sintetizada por Lévy: a simples consideração da cibercultura “[...] coloca você do lado da IBM, da CIA, do capitalismo financeiro internacional, do governo americano, tornando-o um apóstolo do neoliberalismo [...] um arauto da globalização [...]” (LÉVY, 1999, p. 12). Essa crítica apresenta-se desarticulada do movimento social da cibercultura e à medida que procura se afastar deste, afasta-se também de suas possibilidades de transformação social.

⁸ Ao discutir este processo por meio da análise das relações de aprendizagem desenvolvidas por estudantes em um curso superior de música no formato EAD, Gohn (2013) avalia que as aprendizagens individuais sustentam as colaborativas, possibilitando o desenvolvimento de projetos coletivos.

A terceira vertente estabelece uma diferenciação analítica entre a sociedade do conhecimento e sociedade de controle como síntese das novas disputas políticas que se desenvolvem em torno do conhecimento. Ela aponta para uma dialética do positivo e do negativo, ao demonstrar potencialidades e desafios instaurados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e indicar novas formas de exclusões e dominações que trazem a necessidade de se repensar o acesso, currículo e a formação.

A discussão epistemológica, por sua vez, aprofunda a necessidade de expansão de paradigmas que orientam a construção do conhecimento no campo educacional, com a necessidade de superação da visão racionalista e cartesiana, tradicionalmente identificada como modo de produção dos conhecimentos no campo científico, e a incorporação da complexidade como elemento guia para a elaboração curricular (QVORTRUP, 2006).

Do ponto de vista de sua viabilização, a dificuldade central reside na pluricentralidade, isto é, a necessidade de articulação dos inúmeros pontos de vista que constituem a cibercultura, em que não há uma hierarquia, mas uma multiplicidade aberta de pontos de vista, resultando em uma articulação transversal, rizomática. Esse estado gera confusão, sendo necessária a criação de instrumentos de indexação e pesquisa, mediante um mapeamento dos interesses dos participantes do processo formativo e o desenvolvimento de mecanismos de filtragem, que permitam reduzir momentaneamente a complexidade social, canalizando cada interesse às atividades que permitam a sua realização.

Além disso, à medida que a complexidade coloca em perspectiva diferentes pontos de vista, ela exige considerar a inacessibilidade do todo. Na web não há um “fechamento dinâmico ou estrutural [...]”. Ela incha se move e se transforma permanentemente. A *World Wide Web* é um fluxo” (LÉVY, 1999, p. 160), são inúmeras fontes que inundam de informação. A abertura constante coloca em confronto o saber enciclopédico que espera dominar o conjunto dos saberes, tornando o projeto racionalista de domínio do saber ilusório, intangível. O conhecimento se torna intotalizável, indominável e o todo fica fora do alcance da capacidade humana (LÉVY, 1999, 160-161).

Assim, a imagem da arca é utilizada por Lévy como metáfora da necessidade de enfrentamento do “dilúvio informacional” que constitui a cibercultura. Como a apreensão de todo o conhecimento humano por um único indivíduo é impossível, torna-se mais necessário pensar em *zonas de familiaridade* que permitam "aprisionar o caos ambiente," favorecendo leituras situadas de contextos de atuação específicos. Não se deve, portanto, pensar na construção de uma única arca, cujo modelo formatado favoreça todos os sujeitos a navegar em uma mesma direção. Mas, ao contrário, deve-se estruturar o processo individual de sua

construção, fornecendo os instrumentos de navegação, para que cada pessoa possa “[...] reconstruir totalidades parciais a sua maneira” (LÉVY, 1999, p.161), de acordo com seus próprios critérios de pertinência, os quais precisam ser identificados e incorporados à estrutura do currículo.

Entretanto, essa organização não deve se tornar rígida ao ponto de provocar um fechamento estrutural; pois, desse modo, essa reestruturação apenas reproduziria o modelo tradicional de ensino, com uma característica vocacional, caindo no risco de redução de possibilidades formativas – devido à possibilidade de canalização precoce à especialização que potencializaria os conhecimentos que se tem, mas não fundaria as disposições para desenvolvimento de novos interesses. Ao contrário, as “zonas de significação” devem ser mutáveis, abertas para estabelecer novos pontos, novas conexões, em devir. Estas devem permanecer abertas para a incorporação de novas influências, ao permitir a expansão das próprias redes de conhecimentos. Assim, para Lévy, a “reencarnação do saber” demanda participação cooperativa resultando em um conhecimento individual a respeito do funcionamento das redes e, simultaneamente, um conhecimento coletivo que é propagado nas redes a fim de constituí-las (LÉVY 1999, p. 160-165).

Desse modo, o ponto principal a ser considerado é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem.

A grande questão da cibercultura (...) não é tanto a passagem do "presencial" à "distância" nem do escrito e do oral tradicionais a multimídia. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento auto gerenciado, móvel, contextual das competências. (LÉVY, 1999, p. 172).

Logo, a preocupação essencial para garantir sua efetivação não deve ser “[...] transferir os cursos clássicos para formatos hipermídia”, mas “estabelecer novos paradigmas de aquisição do conhecimento e construção dos saberes” (LÉVY, 1999, p. 170- 171). Deve-se, assim, traduzir a perspectiva da inteligência coletiva no campo educativo, apontando para o ideal de aprendizagem cooperativa. Este consiste em um processo mútuo de ensino-aprendizagem em que professores e estudantes partilham recursos materiais e informacionais. Nesse caso, os “professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente seus saberes disciplinares e competências pedagógicas” (LÉVY, 1999, p. 171).

Essa função destaca um papel diferenciado para o professor na organização do ensino, pois uma vez que as informações podem ser acessadas na web e em bancos de dados das

instituições, o papel do professor não pode ser apenas a difusão de informações e a transmissão de conhecimentos. Sua atuação deve incluir o “[...] acompanhamento e gestão de aprendizagens; o incitamento, a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada de percursos de aprendizagem, etc.” (LÉVY, 1999, p. 171).

Caminhando nessa direção e ao pensar em formas de superação das dificuldades apresentadas, Jansen (1997) observa que as transformações sociais e tecnológicas colocam em xeque o modelo tradicional de ensino, levando a uma percepção social de crise da escola. Para o autor, essa crise seria resultado da facilidade de acesso à informação e da ausência de preparo para este processo. De acordo com ele, a escola foi construída sobre uma visão humana típica do período industrial e perpetua modelos centrados no professor. A sociedade industrial precisava de previsibilidade e, por isso, a escola foi direcionada a formar pessoas previsíveis⁹. Porém, na sociedade digital, a escola ainda não deixou claro o tipo de pessoa que se quer formar, o aluno racionalista, previsível, ou o indivíduo criativo, autônomo. O autor compreende que o desenvolvimento não deve ir apenas na direção técnica e racional, da formação para o trabalho, mas promover o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a transformação social. Assim, o cerne dessa ideologia seria o desenvolvimento das potencialidades individuais, independentemente para onde essas potencialidades se direcionem.

Ao compreender que a escola precisaria se adaptar às estruturas da sociedade digital, Jansen propõe um ensino individualizado, com quebra da hierarquia escolar em relação aos papéis de professor e aluno. Ele sugere que não mais apenas se ensine, mas que se compartilhe atividades e que cada pessoa possa contribuir para este processo. Para tanto, a função da escola seria a de promover o desenvolvimento individual e coletivo, o que deveria acontecer em uma rede integrada em que cada pessoa pudesse trabalhar socialmente suas potencialidades. A escola deveria ser o local de encontro para que essas pessoas possam se ajudar a formar a própria vida: “Elas têm que ter o direito e o dever de escolher o próprio caminho e a responsabilidade sobre o que aprende e transmite nessa estrutura” (JANSEN, 1997, p. 61-62). O que se aprende, o que se ensina e como se contribui é responsabilidade de cada pessoa, integrando professores e alunos em torno dos interesses individuais e coletivos.

Ao estudar o pensamento educacional de Qvortrup e Jansen, Berg (2012) destaca a necessidade de se revisar modelos educacionais, dada a complexidade das formas de

⁹ As raízes dessa previsibilidade estão no pensamento racional remetendo ao iluminismo do século XVII (JANSEN, 1997). Entretanto, ainda que o século XVIII tenha sido construído sob a égide da tecnicidade, do racionalismo e do liberalismo, o homem racional foi destruído com a segunda guerra mundial – absolutamente irracional, imoral e anti-humana (JANSEN, 1997).

socialização e a grande quantidade de informações que devem ser processadas a fluxos cada vez mais rápidos. A sociedade digital-cognitiva resulta em multiplicidade, confluências e sincronicidades, produz novas realidades e traz novas demandas que exigem novos atributos individuais e coletivos. Novas estruturas colaborativas sustentam a organização em rede, reivindicando o desenvolvimento de novas formas sociais de criação de conhecimento e novas maneiras de lidar com a informação. Se o papel da escola antes era o de manter e transmitir informações, os educadores agora também precisam favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas para esse contexto: acessar, extrair, interpretar informações, estabelecer ligações para produzir conhecimento, adaptar e criar.

Qvortup (apud BERG, 2012), destaca a necessidade de desenvolver *competências de aprendizagem* (a capacidade de aprender e continuamente ressignificar sua própria aprendizagem); *competências de comunicação* (essenciais para a colaboração social: capacidade de comunicação, selecionar o que é pertinente em uma determinada situação e ser capaz de entender o ponto de vista de outras culturas); e *competências de formulação* (capacidade de observar valores latentes que ainda não foram externalizados e que, portanto, envolvem pensamento, habilidades de relacionar e formar opiniões). Desse modo, o sistema educacional não deve apenas armazenar e manter informações, mas propiciar o desenvolvimento de competências voltadas à pesquisa, à produção do conhecimento e à *criação*, seu patamar mais elevado.

2.2 Aplicabilidade de modelos educacionais em sistemas sociais diferenciados

Pensar a aplicabilidade desses modelos e propostas educacionais, no Brasil, exige uma reflexão mais aprofundada a respeito de seus diferentes contextos de realização. As reflexões de Lévy são realizadas a partir do contexto europeu, tendo como interesse central a implementação da economia do conhecimento. Do mesmo modo, os modelos educacionais propostos por Qvortrup e Jansen foram inicialmente pensados para as sociedades dinamarquesas, em um momento de transição social decorrente da digitalização da sociedade com o intuito de promover o desenvolvimento individual e social para este contexto. Para Berg (2012), trata-se de modelos estruturais de ensino passíveis de aplicação em diferentes áreas do saber que não se limitam as sociedades escandinavas, pois a digitalização das sociedades se tornou uma realidade mundial. “A complexidade destas relações, longe de ser um fenômeno restrito a sociedades pós-industriais, é um fenômeno global, dada o acesso às informações e a rapidez com que estas se propagam.” (BERG, 2012, p. 229-230).

Há, no entanto, uma categoria no quadro esquemático de Qvortrup (BERG, 2012, p. 233), em que a categoria por ele denominada de Cultura exerce uma função essencial – nesta categoria estão inseridas todas as instituições e todas as condições socioeconômicas e culturais que permitem a realização do modelo por ele proposto. Esta é a categoria variável que permite, dentro do modelo escandinavo, a realização do modelo proposto por Qvortrup e que, ao mesmo tempo, impede parcial ou totalmente, a realização do modelo em outras sociedades, como a brasileira (BERG, 2012).

O quadro é composto por categorias de conhecimento que exigem estímulos diferenciados, produzindo qualificações distintas que levam a resultados específicos. Por meio dele, apresenta-se um sistema de complexidade crescente, no qual as categorias fazem referência uma as outras para construir conhecimentos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ordem, em que a informação é utilizada para produzir conhecimento e conhecimento é utilizado para produzir complexidade. Esse sistema tem no último nível a necessidade do estímulo de evolução social, por meio do desenvolvimento dos sistemas de educação.

Quadro 1 - Categorias de conhecimento

Forma de conhecimento	Estímulo	Qualificações	Resultados
Habilidades	Estímulo de aprendizagem direto	Conhecimento factual	Efeito Proporcional
Competência (Relevante)	Produção de conhecimento	Capacidade de reflexão	Efeito exponencial
Criação	Produção	Meta-Reflexão	Salto quântico
Cultura	Evolução Social	Sistemas de educação geral	Troca de paradigmas

Fonte: Berg (2012).

A implementação no Brasil, portanto, depende da consideração dos diferentes contextos político-econômicos a que a aplicabilidade se refere, para se compreender suas potencialidades e desafios. A comparação demonstra que a sociedade dinamarquesa é uma sociedade igualitária, com alto índice de desenvolvimento humano e grande nível de distribuição das oportunidades. Já no Brasil as diferenças de oportunidades de desenvolvimento se aceleram acentuadamente.

O *ranking* da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado em 2020 como parte do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) mostra que o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Dinamarca é 0,940, apontando para o 10º lugar entre os 189 países considerados. Nesse *ranking*, o Brasil ocupa o 84º lugar com a marca de 0,765. O *ranking* apresenta uma escala que vai de 0 a 1 e mensura o IDH com base em três critérios: expectativa de vida, anos previstos e média de anos de escolaridade e a renda nacional per capita. Sua divisão aponta para três níveis de desenvolvimento humano: baixo (de 0 a 0,499), médio (de 0,5 a 0,799) e alto (de 0,8 a 1)¹⁰.

Entretanto, a simples consideração do IDH, como média das conquistas de desenvolvimento humano de um país, não é suficiente para uma comparação eficaz, pois este mascara a desigualdade na distribuição do desenvolvimento entre a população no nível do país. Por esse motivo é necessário considerar também o IDHAD (Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade), que apresenta melhor aproximação do quadro da realidade populacional, ao descontar o valor médio de cada dimensão analisada de acordo com o seu nível de desigualdade¹¹.

Dados de 2018 indicam que o IDH brasileiro era de 0,762, indicando a 79ª posição. O IDHAD, contudo, registra 0,574 e a 85ª posição. Tais dados mostram uma perda de desenvolvimento humano que inter-relaciona o médio nível de desenvolvimento humano do país à grandes desigualdades de distribuição de expectativa de vida, nível de escolaridade e renda. Embora a Dinamarca também apresente diferenças relativas aos valores de IDH e IDHAD, essa diferença é positiva, resultando em uma melhora do posicionamento do país no *ranking global*. Dados de 2018 apontam para o IDH de 0,939, relativo a 10ª posição. Já o IDHAD indica 0,873 relativo a 7ª posição, demonstrando equidade distributiva das oportunidades de desenvolvimento¹².

Nesse contexto, as proposições de Jansen para um ensino individualizado que visa à formação de recursos humanos especializados objetivam superar a escassez de recursos naturais do país e promover o desenvolvimento social a partir das potencialidades individuais. Do mesmo modo, as proposições de Qvortrup encontram um terreno ideal para superação das novas

¹⁰ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/veja-o-ranking-completo-de-todos-os-paises-por-idh/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

¹¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_IDH_ajustado_%C3%A0_desigualdade. Acesso em: 9 jun. 2022.

¹² Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-mede-nivel-de-qualidade-de-vida.htm#:~:text=Como%20funciona%20o%20IDH,o%20desenvolvimento%20%C3%A9%20considerado%20a%20lto>. Acesso em: 4 mar. 2022.

formas de exclusão causadas pela necessidade de administração da complexidade. Entretanto, no Brasil, há uma série de desafios estruturais a serem superados para a instauração da hipercomplexidade, revelando que a análise da sociedade do conhecimento precisa ser confrontada com a da sociedade de controle, a fim de se compreender os desafios educacionais que a sociedade requisita. Nessa análise, a articulação das estruturas educacionais leva à constituição das redes de ensino-aprendizagem, mas a fragmentação estrutural promove mecanismos de controle e dominação.

Ao considerarmos os diferentes contextos políticos em que essas ideias se desenvolvem, vê-se que na União Europeia e nos chamados países do bloco ocidental há consenso em torno da concepção de sociedade do conhecimento, há a compreensão de que o investimento de recursos em instituições de ensino e pesquisa e na elaboração de políticas de formação ao longo da vida, que objetivam generalizar a educação e a aprendizagem pela sociedade, são centrais para a geração de riqueza (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; BATISTELLI; MELLO, 2021; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2005; TOMASI, 2013).

Por outro lado, como apontam Moraes, Silva e Castro (2017), esse cenário também é marcado por disputas políticas, com dissenso em torno daquilo que é considerado conhecimento válido, implicando em distribuição desigual de recursos financeiros, com canalização de investimentos para algumas áreas consideradas mais importantes para geração de riqueza do que outras. As chamadas ciências da vida, isto é, Biomedicina, Engenharia Genética, e Farmacologia recebem a maior parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, em detrimento de pesquisa básica e das ciências humanas, de tal forma que a distribuição de recursos promove um crescimento do sistema educacional, mas em ritmo desigual, no que concerne as diferentes áreas do conhecimento (MORAES; SILVA; CASTRO, 2017)¹³.

Entretanto, a reprodução desse processo no Brasil e na América Latina é ainda mais problemática, pois o consenso a respeito da necessidade de investimento público massivo em educação, pesquisa e desenvolvimento não está ainda formado. Ao contrário, tem-se como parte das discussões a argumentação de que a possibilidade de investimento em educação está atrelada ao PIB (proporcionalmente menor que o de países da União Europeia), que demanda

¹³ Os autores apresentam uma comparação entre os modelos de educação superior desenvolvidos nos Estados Unidos, França e Alemanha, fornecendo amplo suporte para a constatação das desigualdades distributivas de oportunidades existentes no Brasil.

maior geração de receita para satisfazer a necessidade de investimento em educação, tornando as disputas mais incisivas (GOMES, 2020; CARVALHO, 2011; CHAVES, 2014)¹⁴.

Além disso, tem-se um reconhecimento tardio do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida. Ao passo que, no início dos anos 2000, a comissão europeia define, por meio do *Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida*, linhas diretrizes para implementação de políticas de formação relacionadas à expansão de ofertas formativas e do campo educacional – com a criação de novos ambientes de aprendizagem que combinem aspectos formais, não formais e informais da aprendizagem – materializando uma discussão iniciada na década de 1960 a respeito dessa necessidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; SMITH, 1996), no Brasil, somente em 2018 o reconhecimento legal do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida pela LDB funda as bases para estruturar as discussões a respeito de sua implementação.

Unger (2018a) destaca que essa dissincronia temporal (na qual o Brasil sempre se vê numa posição relativa de atraso em comparação com os países ocidentais) tem como raiz o colonialismo mental, pelo qual o atraso educacional se relaciona à estrutura agrária retrógrada e à condição de subordinação semicolonial. Para o autor, um sistema de produção primário requer uma educação primária, ao passo que um sistema de produção complexo demanda uma educação complexa. A modernização do sistema de produção, com investimento em outras possibilidades de geração de riqueza, é fundamental para a superação da condição colonial e os entraves infraestruturais ao desenvolvimento econômico e cultural do país.

Unger aponta para a necessidade de se diversificar a matriz econômica, ao agregar valor humano e qualificar a produção de ponta em larga escala nas diversas áreas do conhecimento, com investimento maciço em educação. Em sua visão, o caminho para superação do colonialismo mental requer abandonar a aplicação direta de ideias e modelos que foram desenvolvidos para outras realidades econômicas e culturais e potencializar a produção do que nos é característico a partir de nossa própria cultura (UNGER, 2018a, 2018b).

Por outro lado, Saviani (2008, 2018) avalia que o campo educacional no Brasil é marcado por uma série de disputas políticas impulsionadas por interesses de classe que dificultam a articulação das estruturas educacionais para a implementação de um sistema de ensino que proporcione o desenvolvimento humano da população. Segundo sua visão, no contexto da sociedade capitalista um projeto de formação do homem livre não é visto como

¹⁴ O PIB – Produto Interno Bruto é a soma de todas as receitas, advindas de produtos, bens e serviços produzidas por um país em um período determinado de tempo). Os autores supracitados apontam a desindustrialização como fator de queda do PIB que reflete diretamente sobre a capacidade de investimento público em educação.

algo interessante pela burguesia, sendo entendido como ameaçador à sua permanência no poder, uma vez que oferece mecanismos para a libertação dos processos de exploração social.

Saviani (2015, 2016) chega a questionar se há uma real disposição e preparo político para a resolução dos desafios estruturais relativos à criação de condições para a prática de um ensino sistematizado. O autor considera o papel do Congresso Nacional na elaboração contínua da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da educação nacional (LDB). Ele avalia que este processo é marcado por uma alternância entre estratégias de conflito e conciliação entre partidos direita e esquerda que tem funcionado como um instrumento para manutenção do poder nas mãos dos dominantes, levando à consolidação de uma democracia restrita a apenas uma parcela da população que pode participar de seus processos e que exclui de forma não-deliberada pessoas e grupos dos processos educacionais de formação da cidadania.

Para Saviani, a LDB é marcada por uma concepção produtivista de educação, norteadas por princípios de produtividade e racionalidade, tendo como premissa “[...] a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2015, p. XVI). Nesse contexto, com a predominância de composições parlamentares conservadoras e o direcionamento limitado de recursos o resultado é a reprodução da fragmentação estrutural, o aceleração da formação e uma redução progressiva de itinerários formativos. Saviani alerta que as discussões em torno da readequação curricular para demandas da sociedade tecnológica têm se inserido nesse processo: a formação de uma massa trabalhadora que possa reproduzir a estrutura de classes na sociedade globalizada (SAVIANI, 2018).

Em sua visão as discussões políticas em torno da necessidade de readequação curricular devem ser olhadas com atenção, pois como o Congresso Nacional representa interesses da clientela que o elege, a argumentação relativa às novas demandas da sociedade da informação pode se converter em instrumento de reprodução das desigualdades de acesso e a um esvaziamento do currículo e da formação, por meio da via legal. Para o autor é necessária uma mudança de paradigmas políticos com convergência a um projeto que permita a articulação das estruturas educacionais ao interesse de democratização do ensino que emerge da sociedade brasileira. Nesse sentido, é importante trabalhar para a formação de uma bancada de congressistas articulados ao interesse educacional de transformação da realidade social da população para além dos interesses do mercado, mas é fundamental também promover a formação dos sujeitos por meio de uma educação sistematizada direcionada à realidade educacional objetiva da população brasileira (SAVIANI, 2008). Esta, por sua vez, deve se construir por meio da análise das condições estruturais do ensino, para que se possa elaborar

propostas voltadas para sua transformação, evitando, assim a incorporação acrítica de modelos educacionais feitos para outras realidades sócio-políticas.

2.3 O neoliberalismo escolar

Ao tomar em consideração as transformações sociais em curso, Laval (2019) investiga as relações entre a globalização liberal e as reformas educacionais emergentes no sistema de ensino francês. Ele analisa que as reformas educacionais dizem respeito à introdução de uma mentalidade de gestão administrativa no âmbito da educação escolar que, entretanto, não estão restritas à França, mas desenvolvem-se mundialmente. Tais reformas se caracterizam por: redução do financiamento público, introdução de financiamento por publicidade ou patrocínio, cobrança de mensalidades, aumento de taxas de matrícula, transferências de recursos públicos para a iniciativa privada, revogação de estatutos de universidades públicas e interferência externa na administração escolar.

Laval destaca o caráter sistêmico das transformações que consiste em mudar o funcionamento do sistema educacional por meio de um conjunto sucessivo de medidas isoladas. Para ele, esses processos estão interligados em uma “lógica normativa de conjunto” que leva a uma “nova razão do mundo”: a racionalidade do capital transformada em lei geral da sociedade. Assim, as transformações, analisadas sob uma perspectiva de conjunto, levam à compreensão da existência de um “neoliberalismo escolar”, na qual a transformação do estado destaca a importância decisiva do conceito operacional de capital humano (LAVAL, 2019, p. 9-10).

Por meio desse conceito, a qualificação de recursos humanos se torna importante na competição entre empresas transnacionais. O ensino se torna o grande mercado dessa qualificação e a escola perde autonomia, sendo lançada à condição de parceira das empresas, subordinada aos interesses do mercado (LAVAL, 2019).

Essas transformações não estão inscritas nos quadros da política nacional, mas se relacionam a um quadro mundial de políticas educacionais e econômicas, que envolvem centros de poder supranacionais, voltados à elaboração de conceitos e políticas, fora do Ministério da Educação ou outros ministérios e universidades. Dentre esses centros, destacam-se a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁵.

¹⁵ Barreyro (2018) avalia que estes organismos estão envolvidos na criação de uma agenda política globalmente estruturada para a educação, definindo tendências políticas para esse campo. Nesse caso, os estados nacionais têm cada vez menos autonomia frente a outras instituições que compõem a governança da educação superior em nível

Esses órgãos promovem um “arcabouço de inteligibilidade” composto de eufemismos que impõem mecanismos de submissão e controle através de discursos aparentemente positivos de mobilização, liderança, motivação, suporte, convencimento e projeto, no qual os promotores do neoliberalismo escolar operam por uma estratégia incremental que promove mudanças no sistema de ensino com medidas isoladas em zonas específicas que só ganham sentido se relacionadas umas às outras. Por meio dessas medidas, a educação vai deixando de ser um bem público e adquirindo o caráter de mercadoria, um bem privado comercializável que sofre os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e resultados (LAVALL, 2019, p, 7-8).

A nova escola neoliberal não é mais igualitária; mas, ao contrário, muito mais desigual. A submissão das escolas e universidades aos interesses econômicos e os princípios competitivos da economia capitalista não diminui os mecanismos de reprodução escolar, mas o fortalecem, intensificando as exclusões sociais¹⁶. (LAVALL, 2019, p. 11).

Para o autor, o Brasil está na vanguarda da escola neoliberal, pois além de apresentar baixas taxas de matrículas em universidades e alto grau de desigualdade entre estudantes de origens sociais diferentes, há uma grande intervenção do capital no ensino¹⁷. Em sua visão, as

global. Esses organismos atuam como uma espécie de governança supranacional que intervém elaborando, propondo ou financiando políticas educativas e fornecendo ênfases e modelos de educação, os quais os estados e governos interpretam e traduzem, de acordo com as prioridades nacionais. Entretanto, como não há hierarquia entre o nacional e o internacional é preciso examinar as relações mútuas, pois é possível a existência de discursos distintos paralelos, ou mesmo híbridos que se relacionam com as posições educacionais assumidas por cada governo.

¹⁶ Laval (2019) desenvolve uma linha analítica que se funda no pensamento de Pierre Bourdieu para quem o currículo está implicado em relações de poder. Para Bourdieu (1975), o currículo é marcado por uma disposição classista e promove uma reprodução das estruturas de dominação da sociedade capitalista. A dinâmica da reprodução social é vista como um processo econômico que está centrado na reprodução cultural, pois através da reprodução da cultura dominante a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. Silva (2020, p. 35), com base no pensamento de Bourdieu, afirma que “[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, estrutura-se por meio de um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. As crianças das classes dominantes apresentam mais facilidade para compreender esse código, pois estiveram imersas nele durante toda sua vida. Porém, para as crianças das classes baixas, este código é de difícil compreensão. O resultado, avalia Silva, é que “[...] as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (SILVA, 2020, p. 35).

¹⁷ De acordo com Trow (2005), o percentual de matrículas no Ensino Superior é um fator condicionante para a análise das condições de acesso à educação pela população e permite mensurar o crescimento do sistema educacional de um país. Considerando os dados da população entre 18 e 24 anos este se caracteriza como “sistema de elite” quando até 15% da população está matriculada no Ensino Superior; “sistema de massa” quando de 15 a 50% da população está matriculada; e “sistema de acesso universal” quando acima de 50% da população entre 18 e 24 anos está matriculada no ensino superior.

Considerando a taxa líquida de matrícula, Gomes e Moraes (2012) argumentam que até o início dos anos 2000 o sistema educacional brasileiro se constituía como um sistema de elite, mas que a transição para o sistema de massas começou a se estabelecer em 2002 quando 15% da população brasileira (de todas as faixas etárias) estava matriculada no Ensino Superior. Para os autores, desde a redemocratização, a criação de um sistema de massa vem

ações encabeçadas pelo governo Bolsonaro ameaçaram intensificar este processo, pois apresentaram uma orientação para construção de um sistema de ensino privado a distância (LAVAL, 2019).

O caráter de capitalismo escolar e universitário que esse movimento produz inclui estratégias como corte de investimentos em educação pública, tentativa de alteração da forma de financiamento da educação superior, redução do financiamento de pesquisas (LAVAL, 2019, p. 7; 12-14). Para Laval, é preciso criar um antídoto contra essa lógica na qual a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas deve se estender à lógica social de mercadorização da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Ou seja, não basta apenas defender o setor público, é preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases da escola pública (LAVAL, 2019, p. 14).

Ao mesmo tempo, é preciso ter em mente que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial, e que a *lógica de conjunto do neoliberalismo só pode ser enfrentada com articulação supranacional*. Para isso, é preciso intensificar o intercâmbio entre professores e pesquisadores de diferentes países; coordenar as lutas e as resistências em nível internacional e redefinir em escala mundial um modelo alternativo de escola democrática, igualitária e aquém aos interesses econômicos que põe em risco a liberdade dos pesquisadores e professores não apenas no Brasil, mas no resto do mundo (LAVAL, 2019, p. 13-14). Destaca-se assim a necessidade de articulação das redes de ensino-aprendizagem, como forma de se promover este enfrentamento.

sendo perseguida como política de estado perpassando a atuação dos diferentes governos por meio de estratégia de promoção de crescimento combinado entre a iniciativa pública e a privada. Entretanto há diferenças no modo de atuação dos diferentes governos. Enquanto no governo FHC o crescimento se deu em ritmo acelerado com a participação decisiva do setor privado causada pela abertura do setor educacional para o mercado e a criação de instrumentos de financiamento estudantil com taxas de juros reduzidas, no governo Lula, a expansão se deu por meio de Parcerias Público Privado (PPP) e expansão da rede de universidades federais (GOMES; MORAES, 2012).

No âmbito das PPP destaca-se os programas PROUNI que oferecia bolsas de até 100 % em universidades particulares para estudantes da rede pública, e FIES – programa de financiamento estudantil que oferecia créditos a baixas taxas de juros. No âmbito público, além da criação de novas universidades federais, o Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – objetivou ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais (GOMES; MORAES, 2012).

No governo Lula, esse crescimento aconteceu com um ritmo mais lento sob os discursos de democratização do acesso à educação superior à população de baixa renda, por meio de políticas afirmativas, reparatórias, através de cotas raciais e sociais que objetivavam amenizar as desigualdades educacionais causadas pelo sistema capitalista. Como resultado, dados do INEP de 2014 apontam para 21,2% da população matriculada entre 18 e 24 anos e 32,1% das matrículas de todas as faixas etárias, indicando a consolidação de um sistema de educacional de massa (GOMES; MORAES, 2012).

2.4 Formação ao longo da vida

O debate sobre a expansão do campo da educação, que culmina na compreensão a respeito da necessidade de articulação de redes de ensino-aprendizagem, começou a ganhar notoriedade ao final da década de 1960 e início da década de 1970, quando as políticas educacionais passaram a focar nas necessidades de grupos em desvantagem. Segundo Smith (1996), havia naquela época uma preocupação sobre a inadequação dos currículos, a percepção de que o crescimento econômico e educacional não estavam no mesmo patamar e de que os trabalhos e os empregos não emergiam diretamente como um resultado dos esforços educacionais.

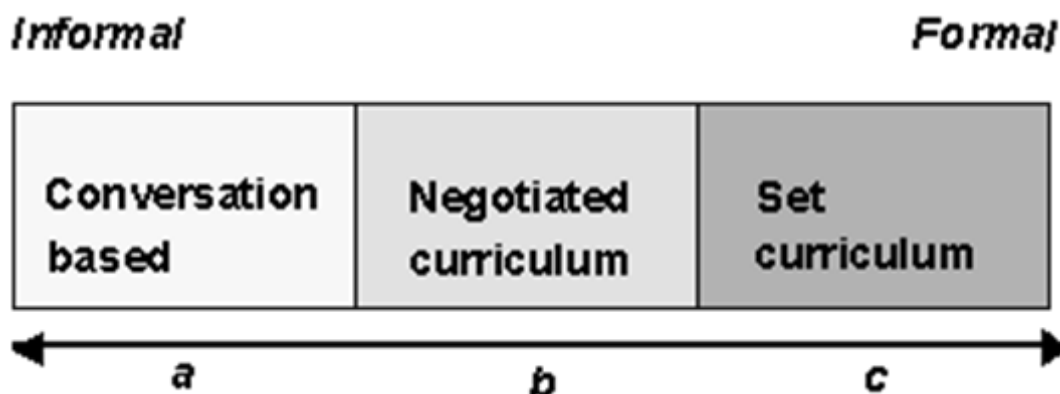
A percepção de que os sistemas de educação formal estavam se adaptando muito lentamente às mudanças socioeconômicas em curso levou ao entendimento de que a mudança deveria vir não apenas da escola, mas que deveria também envolver outros setores sociais de maneira mais ampla. Esse processo consolidou um movimento na UNESCO em direção às noções de “educação para a vida” e “sociedade da aprendizagem” (SMITH, 1996). Fundamentado no pensamento de Smith (1996), emergiu desse movimento uma tripartição do sistema educacional:

- - *Educação formal*: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos, as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- - *Educação não formal*: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possuem objetivos de aprendizagem;
- - *Educação informal*: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos na experiência cotidiana e nas influências educativas de seu meio - na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

Para Smith (1996), as diferenças entre educação formal e não formal podem ser entendidas em função de seus propósitos, duração, conteúdo, sistema de prática educacional desenvolvida e ferramentas de controle. A educação formal é hierárquica, academicamente

centrada, voltada à instituição e a produção de credenciais, mas a educação não formal estrutura-se como um processo autogerido, centralizado na prática, nos interesses da comunidade e dos estudantes, não se baseando em credenciais. Em termos curriculares as diferenças entre educação formal, não formal e informal podem ser sumarizadas pelo esquema apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Diferenças entre educação formal, não formal e informal



Fonte: Smith (1996, p. 10).

No extremo informal (a) o processo educativo é baseado na conversa; no extremo formal (c) o currículo é previamente definido; já na educação não formal (b) o currículo é negociado entre os estudantes e o professor (SMITH, 1996).

Gohn (2011) avalia que a educação não formal faz parte de uma cultura política que possibilita a alocação de recursos públicos para o financiamento de atividades educacionais desenvolvidas para além das fronteiras escolares com a finalidade de reverter o quadro social de desigualdade de oportunidades educacionais existentes na sociedade. A autora destaca o papel das ONGs no desenvolvimento educacional de populações em situação de vulnerabilidade social e econômica e desenvolve uma discussão ampla refletindo sobre a coexistência do formal, não formal e informal como instrumentos complementares de transformação social.

De acordo com ela, a educação não formal é parte da formação de todos sujeitos, refletindo o fato de que as relações e práticas sociais consolidam conhecimentos e saberes fundantes de nossa subjetividade, compreensão e possibilidade de agência sobre a realidade. Esta inclui a valorização de conhecimentos locais, da cultura popular, cultura de massas e de outros conhecimentos historicamente excluídos do currículo oficial – valores da cultura política, do trabalho, da vida comunitária cotidiana –; do bem estar; educação tecnológica e

mediática; além da própria aprendizagem de conteúdos escolares em espaços não escolares, fundamentando a compreensão a respeito de uma *educação ao longo da vida* emancipadora e formadora de práticas que levam a pensar e agir com autonomia (GOHN, 2011).

Entretanto, se tais conceitos apresentam uma potencialidade para pensar a expansão de ofertas educacionais para além de itinerários formativos escolares e a reestruturação do currículo, mediante a incorporação de novos temas e formas de mediação das relações sociais, a sua incorporação como ferramenta analítica de processos formativos tem sido marcada por uma dicotomia: a fusão das dimensões políticas e cognitivas da educação. Já se observou anteriormente que

Falar em processos de aprendizagem e em formação é também falar em educação e envolve considerar um aspecto cognitivo (referente ao desenvolvimento que o processo promove no indivíduo) e, também, um aspecto político e legislativo, que instrumentaliza a ordem pública, e é referente à educação formal. Esse aspecto define a organização social, o papel da educação escolar nessa ordem e integra a realidade cultural dos indivíduos em sociedade, implicando em maiores ou menores possibilidades de acesso à educação musical formal, conforme ela se realize. (PODESTÁ, 2013, p. 200).

Essa fusão leva a percepção que as categorias não são precisas, porque elas não aprofundam a questão da forma de aprendizagem e do tipo de desenvolvimento que esta promove e ora podem estar se referindo a um aspecto, ora a outro. Logo, sua utilização deve ser vista com cautela.

Gohn (2011), ao considerar a dimensão política como fator de aplicabilidade dos conceitos, pensa a intencionalidade como fator de separação entre a educação não formal e a informal. Para ela, a educação formal é “[...] a educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas” (GOHN, 2011, p. 105-106). A educação informal é a “[...] educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.” (p. 107). Esses processos, segundo a autora, resultam num tipo de educação *não intencional* em que se aprende sobre assuntos diversos, sem que se tenha um interesse ou um objetivo claro de aprendizagem. Já na educação não formal “[...] existe a *intencionalidade* de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos” (p. 107). Assim, define educação não formal como “[...] ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” (p. 108) e destaca o papel político das ONGs nesses processos.

Já Afonso (2001) opta por trabalhar com a divisão entre processos educativos *escolares* e processos educativos *não-escolares*, notando que este último abarca a educação não formal e

a informal. Ele afirma, contudo, que “[...] o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas e complementaridades várias” (AFONSO, 2001, p. 31).

Wille (2005), ao revisar estes conceitos também destaca a existência de uma “interpenetração” entre a educação formal, não formal e informal, observando uma imbricação e uma pluralidade, em um processo de formação que não se restringe à escola. A autora adota a terminologia; mas reflete, apoiada em Arroyo (2000), estar “[...] à procura de denominações mais precisas que deem conta de contemplar toda essa diversidade” de formações não-escolares relacionadas ao desenvolvimento musical (ARROYO, 2000 apud WILLE, 2005, p. 40).

Ao considerar a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento existentes na sociedade, Marandino (2017) questiona se ainda vale a pena pensar a divisão entre educação formal, não formal e informal. Para ela, as tentativas de definição dos termos têm promovido melhor compreensão sobre as práticas educativas desenvolvidas em diferentes instituições e organizações sociais e isso as justificariam. Entretanto, ela observa que as experiências reais de educação e aprendizagem nem sempre se enquadram totalmente nessas definições e sugere que as categorias não devam ser vistas como processos estanques, mas que se deve considerar que os indivíduos realizam um continuum de atividades nos múltiplos espaços onde socializam.

Sua leitura, entretanto, precisa ser vista de forma crítica, ao considerar a fusão entre as dimensões políticas e cognitivas da educação implícitas a esses conceitos, para chamar a atenção que a adoção dessas categorias na tentativa de explicação da complexidade da formação musical – em que o desenvolvimento não pode ser visto apenas em função de um fator, o escolar – traz consigo implicações políticas. Nesse sentido, a proposição de formação musical enquanto processo dinâmico de múltiplas formas de ensino e aprendizagem que promovem o desenvolvimento musical ao longo da vida dos indivíduos, sintetizada a partir das análises dos processos de aprendizagem de 70 estudantes de violão e quatro músicos profissionais (PODESTÁ, 2013), busca superar essa dicotomia, ao tratar os aspectos separadamente, para então relacioná-los.

Essa definição leva considerar, no nível das trajetórias de vida, as diferentes ações realizadas e os desenvolvimentos musicais que estas concretizam. Por meio dela, aponta-se para a existência de redes de informações, aprendizagens e desenvolvimento conectando indivíduos por meio de interesses musicais em comum, a partir da qual se indica uma relação entre diferentes tipos de conhecimentos musicais: um conhecimento fluído, tido como “intuitivo” e outro conhecimento teórico, abstrato ou “racional”, relacionando-os com o nível

de sistematização do processo de aprendizagem que cada pessoa desenvolve (PODESTÁ, 2013).

Nesse sentido Guy, Lahire e Thin (2001), indicam alternativas para avaliação do tipo de desenvolvimento cognitivo que as diferentes práticas culturais promovem nos indivíduos. Tais autores comparam a forma de organização de sociedades tribais (onde a escrita não está presente), com aquela observada em sociedades marcadas por uma forma escritural de desenvolvimento das relações sociais. Desse modo, eles delimitam a diferença entre um saber objetivado pela escrita e outro saber oral, destacando o retorno que estes processos têm sobre o desenvolvimento cognitivo individual. Os processos mediados pela escrita implicam numa retomada crítica sobre o agir, numa relação mais distanciada, analítica e crítica sobre o conhecimento. Já o processo ágrafo conduz a outra relação em que os saberes não são objetivados e estão fundidos no “saber-fazer”, não estando dissociados do fazer, do agir: “não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua utilização” (GUY; LAHIRE; THIN, 2001, p. 22).

Desse modo, uma análise das ideias apresentadas anteriormente mostra que a formação *escolar* é considerada legítima e a formação *não-escolar* passa por um processo de valorização por meio do qual começa a ser considerada como constituinte dos processos formativos e ganhar espaço nas novas formulações políticas a respeito do desenvolvimento educacional, mas não obtém o mesmo reconhecimento legal na sociedade em termos de concessão de graduações e diplomas. O processo não-escolar pode estar *difuso* nas práticas culturais, ou ser *organizado* segundo os mesmos critérios escritos que estruturam a atividade escolar. Além disso, este pode acontecer de forma *deliberada* (na qual o indivíduo conscientemente colhe e trabalha informações) ou de forma *não-intencional*, (na qual o indivíduo é envolvido na atividade ou corrente de informações e acaba aprendendo sobre um determinado assunto mesmo que não tenha tido a intenção de aprender). Vê-se também que há uma *relação entre o nível de sistematização do processo de aprendizagem e o tipo de desenvolvimento cognitivo* que este promove no indivíduo em que: um processo de aprendizagem sistematizado está relacionado com maior consciência sobre a prática, compreensão abstrata e capacidade de verbalização sobre o fazer e um processo de aprendizagem menos sistematizado implica conhecimento incorporado ao saber-fazer, com menor capacidade de verbalização sobre a prática, conduzindo à reflexão sobre a necessidade de articulação dos saberes que constituem sua complexidade.

Vê-se, assim, que a transposição desses conceitos da dimensão política e administrativa da educação para a dimensão analítica dos processos formativos traz consigo a necessidade de desenvolvimento crítico. No campo da análise das aprendizagens, os conceitos estabelecem

uma divisão rígida, estanque, que não permite acompanhar a “complexidade do real” (MORIN, 2011), em que há uma articulação de saberes e o desenvolvimento é marcado por múltiplas determinações e acasos relacionados as singularidades das trajetórias individuais de desenvolvimento.

Essa delimitação em categorias torna-se, portanto, artificial, levando à falsa impressão de que as diferentes formas de aprendizagem não se perpassassem mutuamente, de tal forma que pudessem ser alocadas em contextos distintos de promoção de competências cognitivas específicas que lhes constituem em espaços distintos (escola, clube, teatro, casa, etc.). A transposição revela uma contradição em relação a multiplicidade de tempos e espaços formativos que constitui a cultura digital, na qual há superposições de culturas, tipos de conhecimento e formas de aprendizagem e ensino. Revela uma fragmentação que não encontra espaço na análise dos processos formativos, pois esses integram toda a experiência vivida.

Como forma de ilustração desse processo Guy, Lahire e Thin (2001) observam que a forma escolar de desenvolvimento das relações sociais está amplamente difundida pela sociedade e organiza por meio de seus critérios hierárquicos os espaços não-escolares de desenvolvimento. Do mesmo modo, a experiência vivenciada como estudante inclui, desde a Educação Básica – que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio –, socialização e troca de saberes não mediados por relações escritas em atividades desenvolvidas no interior das escolas. Além disso, nas sociedades digitais, há um fluxo contínuo de informações que nos atravessam enquanto sujeitos nas redes, de tal forma que, se por um lado a segmentação por espaços físicos torna-se cada vez mais anacrônica, por outro, a discussão sobre a forma como são conduzidos os processos formativos torna-se cada vez mais necessária.

Desse modo, a construção de uma visão crítica deve considerar a necessidade de articulação de redes de ensino e aprendizagem como forma de superação das fragmentações. Esta tarefa, contudo, precisa considerar os interesses favoráveis e contrários à sua realização, em relação aos quais evidencia-se a função política dessas categorias. Nesta dimensão, os conceitos tem uma funcionalidade específica: a de orientar a construção de políticas de formação.

Ao aprofundar a investigação nesse campo, Batistelli e Mello (2021) enfocam os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida e contribuem, por meio de estudo bibliográfico e análise documental, para a discussão a respeito de um deslocamento paradigmático no campo das políticas de formação. Para os autores, os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida vem passando, desde sua origem, por uma série de

transformações e ressignificações, resultando em confusões históricas a respeito de sua aplicabilidade. Eles avaliam o papel de organismos internacionais como a Unesco e a OCDE na definição conceitual e de orientações para a formulação de políticas de formação, que ao inter-relacionarem o desenvolvimento social, tecnológico e econômico, ao desenvolvimento dos sujeitos tem levado a um *deslocamento progressivo do eixo da educação para o da aprendizagem*.

A revisão histórica leva a diferenciar os conceitos de educação e aprendizagem como representantes *de interesses distintos que disputam espaço no campo da formação*: um interesse voltado à formação humanística, autogovernança e superação das desigualdades que está presente no conceito de educação ao longo da vida e outro interesse de autoformação, desenvolvimento de habilidades e competências a fim de aumentar possibilidades de empregabilidade e geração de renda, síntese da noção de “aprendizagem ao longo da vida”. Os autores enfatizam que ao longo do processo histórico de discussão conduzida nestes organismos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Nesse, processo houve um deslocamento progressivo em que o conceito de educação ao longo da vida passou a ser substituído pelo de aprendizagem ao longo da vida e teve seu uso descontinuado (BATISTELLI; MELLO, 2021).

Educação ao longo da vida, no início dos anos setenta, foi associada com o mais abrangente e integrado objetivo de desenvolver indivíduos e comunidades mais humanas em face da rápida mudança social. Por outro lado, a interpretação da aprendizagem ao longo da vida, nos anos noventa, busca reciclar e aprender novas habilidades que permitiriam aos indivíduos lidar com demandas do local de trabalho em rápida mutação. (MEDEL-AÑONUEVO *et al.*, 2001, p. 4 apud BATISTELLI; MELLO, 2021, n.p.).

Essa mudança do conceito tem sido justificada por estes organismos afirmando que o foco na noção de “aprendizagem”, em substituição ao termo “educação” é a possibilidade da “valorização da agência humana”. Porém, essa valorização tem sido acompanhada das ressalvas que esta não deve resultar em uma submissão da educação às demandas do mercado, ou em desvalorização social das instituições escolares (BATISTELLI; MELLO, 2021).

A análise histórica demonstra, contudo, que, se por um lado há uma tendência de convergência política ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, por outro lado, há, em voga, por parte da academia internacional, a defesa de uma “*Educação ao Longo da Vida Ambidestra*” que considera tanto as necessidades econômicas e de formação para o trabalho, quanto a necessidade de mudança social, emancipação social e coletiva (BATISTELLI;

MELLO, 2021). Assim, aponta-se para a convergência a um *conceito híbrido de educação e aprendizagem ao longo da vida* que favoreça pensar os mecanismos de sua implementação curricular, ao promover competências ampliadas de ensino e aprendizagem.

Ao avaliar essa posição, Silva (2005) adota uma postura crítica para explorar as relações entre formação, trabalho e aprendizagem, entendendo-as como significativas de “subjetividades (inter)atuantes na construção de si e do mundo”. De acordo com ela, estes são “domínios interdependentes e dinâmicos no processo permanente de autocriação dos indivíduos nos espaços-tempos da sua biografia, designadamente de formação e profissional” (p. 2071).

Formação e trabalho, constituem-se como “espaços-tempos de investimento, de aprendizagem e de (re)construção de sentido(s) individuais e sociais e, portanto, especialmente relevantes na produção de dinâmicas identitárias que acompanham as trajetórias (sic) individuais”. (SILVA, 2005, p. 2071).

Em sua visão, o discurso contemporâneo sobre formação possui uma dimensão mais funcional do que moral e ética, pois à medida que associa o déficit das estruturas econômicas e sociais ao déficit educacional requisita sua ativação ao longo da vida, deslocando, contudo, a tarefa das instituições para os indivíduos e contribuindo para construir uma narrativa em torno da *responsabilização individual pelo próprio sucesso, ou o próprio fracasso social*. Trata-se de um projeto que “[...] se insinua como narrativa totalitária e como instrumento de gestão de uma transição entre o social (enquanto problema) e uma cidade que se constrói como um mercado das oportunidades infinitas” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 92 apud SILVA, 2005, p. 2072). Constitui-se assim, como “[...] uma racionalização mais destruidora que criadora e mais perigosa que prometedora, cujas regras são ainda demasiado insuficientes e incertas e as repercussões são visíveis na crise do trabalho e do emprego e nas trajetórias (sic) biográficas dos indivíduos” (SILVA, 2005, p. 2072).

Assim, o campo da formação “[...] tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade” (CORREIA, 1997, p. 23 apud SILVA, 2005, p. 2072). As relações entre a formação e o trabalho se traduzem numa “sujeição da lógica da oferta à lógica da procura” (MATOS, 1999, p. 212 apud SILVA, 2005, p. 2072), transformando a formação em uma instrumentalização retroativa do campo do trabalho que, mais do que uma desadequação da produção de saberes às exigências do mundo do trabalho, parecem traduzir “[...] uma estratégia política de desresponsabilização do Estado face à incapacidade em que o poder político se acha

de articular as expectativas sociais criadas e veiculadas pelo sistema educativo com as oportunidades de trabalho” (SILVA, 2005, p. 2073).

Frente a esse quadro, a formação ao longo da vida passa a ser vista como um conjunto de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade, a fim de manter-se em constante “estado de competência, de competitividade no mercado”, garantindo geração de renda e a própria subsistência. Assim, Silva defende que a aprendizagem não é apenas um valor de troca, mas uma condição da existência que é “mobilizadora do(s) sujeito(s), implicando-o(s) no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo” (SILVA, 2005, p. 2073), ou seja, essa se traduz em uma questão de mobilização e de sentido na aproximação do sujeito ao saber que supõe uma aproximação ao mundo.

Trata-se, para a autora, de uma aproximação ao saber em que a subjetividade e o envolvimento do sujeito em atividades significativas para si são fundamentais. Entretanto, essa aproximação do saber não é apenas epistêmica, mas é também identitária e social. Esta supõe uma relação de identificação e *gestão da própria experiência* em que “aprender adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e àquela que quer dar aos outros” (Idem, p. 2076). Assim, ser em formação é estar em formação por meio de *um processo intersubjetivo* em que se atua no mundo com o fim de formá-lo.

Ao considerar este quadro Alheit e Dausien (2006) defendem a necessidade de se pensar em uma *aprendizagem biográfica*, que incorpora elementos das histórias de vida dos sujeitos à estrutura do currículo. Eles analisam que o objetivo de se ampliar ofertas formativas e estabelecer novos ambientes de aprendizagem - que articulam os processos formais, não formais e informais como parte de uma proposta educativa - é subjacente à compreensão de uma mudança de paradigmas no campo da formação, que todavia, não se encontra completamente mapeada, permitindo apenas definições aproximativas.

Segundo os autores esta mudança é ampla pode ser expressa em diferentes níveis, por meio de uma análise: 1) macroestrutural, inter-relacionando as políticas de formação ao desenvolvimento societário e às formas de capital econômico, cultural e social, para alcançar um novo equilíbrio de forças na sociedade; 2) médio estrutural, com foco nas instituições de ensino, suas transformações curriculares e organizacionais concernentes às formas de mediação e administração do conhecimento; e 3) microestrutural, com foco nos indivíduos, os vínculos sociais que estes estabelecem e suas transformações para responder à exigências sociais e midiáticas cada vez mais complexas.

Entretanto a redefinição do significado social da aprendizagem é marcada por uma contradição interna na qual a formação ao longo da vida é vista sob o duplo aspecto da "instrumentalização" e da "emancipação", ambas vistas como necessárias ao processo de desenvolvimento. A primeira (instrumentalização) está relacionada à aquisição de habilidades e competências relacionadas ao trabalho e à carreira. Já a segunda (emancipação) é relativa às possibilidades individuais de escolha dos próprios caminhos de formação.

[...] a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das "forças de trabalho". Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, n.p.).

Entretanto, para os autores este processo esconde novos *riscos biográficos*, pois o excesso de liberdade pode conduzir a conflitos, rupturas e recusas em relação aos programas instituídos de formação e resultar em déficits de formação decorrentes de vieses equivocados, culminando na necessidade de retomada posterior de estudos a fim de se compensá-los. Aponta-se assim para a necessidade de estruturação das trajetórias e vida por meio das instituições de ensino, ao forjar ferramentas para a auto-gestão das próprias experiências.

A aprendizagem biográfica é vista como “[...] um processo de ligação e (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, uma espécie de ‘segunda ordem’ de processos de aprendizagem” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, n.p.), pela qual os sujeitos ativam as diferentes formas de aprendizagem (formais, não formais e informais) com a intenção de promover transformações em si mesmos conforme os próprios interesses e necessidades de desenvolvimento, que estão relacionados às possibilidades e desafios singulares constituintes de suas histórias.

Por meio dessa perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida passa a ser vista como um objeto de pesquisa focado na história de vida dos indivíduos. “Contudo esta não se trata de medida quantitativa de duração da vida, mas sim dos processos qualitativos que acontecem durante a vida e sua estruturação sociocultural”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, n.p.) Seu desenvolvimento relaciona a formação às experiências vividas pelos aprendizes em uma figura com sentido particular, que é marcada por:

a) Retomadas e "vieses" de formação que constituem-se como novas chances de aprendizagem, de se rever as orientações recebidas e as próprias perspectivas de desenvolvimento, a fim de superar problemas e dificuldades ainda não resolvidas; b) Formação contínua e qualificação

permanente – relacionada ao interesse por qualificação pessoal, ao crescimento da competitividade e à necessidade de atualização constante em relação aos novos saberes e conhecimentos; c) Processos de formação na "temporalidade própria" da vida, relativos à compensação das aspirações de formação não satisfeitas em momentos anteriores e os déficits de desenvolvimento desta decorrentes. Nesse sentido, a formação, como percurso biográfico, constitui-se por meio de um processo complexo que envolve:

- a) Aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo: muitos dos processos de aprendizagem se desenvolvem de forma “implícita” e toma a forma de esquemas de experiência e de ação, sem que eles sejam a cada vez refletidos de forma explícita. Conceitos como aprendizagem implícita, aprendizagem esporádica salientam esse aspecto, mas não informam nada sobre a complexidade desse fenômeno na dialética do ajustamento ao mundo e da formação de si [...].
- b) Dimensão da socialidade da aprendizagem biográfica: os processos reflexivos de aprendizagem não se desenvolvem, no entanto, apenas internamente ao indivíduo, mas dependem da comunicação e da interação com os outros, ou seja, da relação com um contexto social. A aprendizagem biográfica está ligada aos mundos-da-vida, os quais sob certas condições podem ser igualmente analisados como “ambientes” ou “meios” de aprendizagem [...].
- c) Individualidade e significação pessoal da aprendizagem biográfica: se a aprendizagem biográfica está estruturada nas interações sociais, ela obedece, entretanto, a uma “lógica individual” que é o produto de uma estrutura biográfica particular da experiência adquirida. A estrutura biográfica não determina diretamente o processo de aprendizagem, pois é uma estrutura aberta que deve integrar novas experiências em relação com o mundo, os outros e si mesmo. Contudo, ela contribui essencialmente para fixar as modalidades segundo as quais se formam as novas experiências e que “se incorporam” nos processos de aprendizagem biográfica [...]. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190-191).

O quadro analisado destaca que o desenvolvimento das competências de pesquisa torna-se fundamental para afirmar sua própria autonomia. Entretanto, ao se considerar o contexto de disputas em torno da formação que se estabelece nas sociedades digitais e as ressalvas de Batistelli e Mello (2021) – de que este processo não deve resultar em desvalorização social das instituições escolares ou submissão da educação às demandas do mercado, no qual o modo de operação do neoliberalismo escolar inclui mentalidade de gestão administrativa no âmbito da educação – passa-se a questionar se há de fato um interesse de promoção dessas competências pela sociedade ou se o conceito de formação ao longo da vida contribui para a criação de condições de desigualdade de produção de conhecimento instauradas nessas sociedades.

Nesse percurso, em uma primeira aproximação, observa-se que, por um lado, a construção da carreira acadêmica se dá por meio do processo de pesquisa, mas esta tem sido pensada como parte de um sistema de elite, voltado para uma parcela pequena da população,

que é marcado simultaneamente por colaboração e competição em uma lógica meritocrática de recompensa por esforços individuais (ALTHEBACH, 2011, p. 11)¹⁸.

Por outro lado, a educação é vista de uma perspectiva industrial, seguindo um modelo de produção em série, voltada a reprodução de formações técnicas e instrumentais vinculada a esquemas de trabalho repetitivos e hierárquicos (JANSEN, 1997). Desse modo, como indicam Guy, Lahire e Thin (2001), a relação pedagógica precisa ser entendida, desde sua origem, no âmbito de uma configuração sócio-política particular: a da ascensão da burguesia ao poder e sua consolidação na sociedade capitalista. Esta organizou-se por meio da “forma escolar de desenvolvimento das relações sociais”, tendo como objetivo obter o controle social por meio da submissão de mestres e alunos a regras hierárquicas, desde onde se desenvolveram as disciplinas escolares (GUY; LAHIRE; THIN, 2001).

Nessa estrutura, a figura do autodidata é vista como uma contraposição ao processo escolar. Entretanto a análise dos processos de aprendizagem de músicos que não possuem formação acadêmica mostra a existência de um processo dinâmico de múltiplas formas de aprendizagem e desenvolvimento musical. Segundo essa análise, a noção de autodidatismo se apresenta como componente de um processo complexo de formação e diz respeito a realização de pesquisas particulares voltadas aos próprios interesses de desenvolvimento e em que se realiza as próprias seleções, interpretações, ordenamento e sequência de ações com o objetivo de se formar. Conseqüentemente, esse processo se constrói referencialmente à didática e ao campo escolar, relacionando-se ao desenvolvimento de dispositivos que levam a construção do conhecimento e ampliando-os pela inclusão de formas de aprendizagem típicas da cultura oral.

¹⁸ É pertinente a comparação entre o modelo de elite apresentado por Althebach (2011) como tendência política da educação superior no século XXI e os princípios organizadores da universidade brasileira, definidos nos Art. 207 e 208 da Constituição Federal através de autonomia didático-administrativa; tríplice função de ensino, pesquisa e extensão; e formas de acesso vinculadas as capacidades de cada individuo. Ao tomarmos como fonte o Censo da Educação Superior do INEP de 2021, vê-se que, se por um lado, as universidades – que objetivam promover desenvolvimento articulado entre as categorias de ensino, pesquisa e extensão para alcançar um ensino de mais alto nível – são responsáveis por 82,3% das matrículas na rede pública, por outro lado, o sistema educacional apresenta 76,9% das matrículas totais na rede privada, sendo 51%, em relação a totalidade destas, ofertadas na modalidade EAD. Levando ainda em consideração um dado anterior, de 2016, observa-se que, enquanto as universidades correspondiam a 8,2% do número total de Instituições de Ensino Superior no País, as faculdades – em que a articulação entre as categorias de ensino, pesquisa e extensão não é requisito legal – correspondiam a 83,3% das Instituições. Confirma-se, assim que categoria de universidade como sistema de elite é condizente com a realidade política da educação no país.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf;

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

Não há, portanto, ausência de mediação, pois a relação entre sujeito e objeto de conhecimento conserva os parâmetros de aquisição de saberes das culturas orais e escritas (PODESTÁ, 2013).

Assim, o papel político da escola a ser questionado é o da reprodução das estruturas de dominação da sociedade. Neste aspecto, enquanto Saviani (2008, 2018) aponta para a necessidade de desenvolvimento da estrutura do homem por meio de uma educação sistematizada, que articule os conteúdos curriculares à prática social, com o intuito de se passar de uma crítica reproducionista do currículo (em que a crítica aos processos de geração de desigualdade levam a uma reprodução de seus dispositivos) para outra crítica não-reproducionista (em que a crítica converge para propostas objetivas de transformação da realidade estrutural), Qvortrup (2003, 2006) indica que este desenvolvimento precisa ser feito em relação às demandas complexas da sociedade digital, resultando na necessidade de reconsideração de modelos educacionais que permitam o desenvolvimento de estruturas de autoformação e aprendizagem colaborativa. Culmina-se, então, no questionamento se o currículo, em sua dimensão estrutural, favorece a criação de condições que permitam esse desenvolvimento.

2.5 O currículo e a reinvenção da escola

Para Sacristán (2013), o conceito de currículo é abrangente sendo simultaneamente simples e complexo. Sua simplicidade reside no fato que o currículo é aquilo que se estuda, ou seja, o conjunto de disciplinas e conteúdos distribuídos ao longo da formação escolar. Porém, este é ao mesmo tempo complexo, pois em sua definição cruzam-se muitas dimensões que dizem respeito às relações entre política, educação, sociedade e cultura e entre teoria e prática educacional.

De acordo com o autor, o currículo pode ser entendido como o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores. “Toda instituição escolar trabalha e defende uma cultura, um currículo, que transmite de múltiplas maneiras. O conteúdo cultural é condição lógica para ensinar, e o currículo é a estruturação dessa cultura, de acordo com códigos psicológicos” (SACRISTÁN, 2013, p 10).

Lopes e Macedo (2021, p. 20) observam que há uma associação entre currículo e "princípios de globalidade estrutural e sequenciação da experiência educacional", que estão presentes na ideia de se ter um plano de aprendizagem. O currículo envolve planejamento e, com este, seleção de atividades, experiências ou conteúdos ao longo do tempo de escolarização

(p. 20-21) e o curricularista deve “[...] determinar as grandes áreas da atuação humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores que consistem nos objetivos do curso” (p. 21).

Entretanto, para Silva (2021), o currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de poder e identidade, pois “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente [...] envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa subjetividade” (SILVA, 2021, p. 15). Sua emergência conceitual na década de 1920 foi marcada por uma disposição cientificista, inspirada pelo modelo industrial de produção em série, mas a construção de conhecimento neste campo se dá em um movimento dialético em que uma perspectiva se posiciona em oposição a outra com o objetivo de suplantá-la. Nesse sentido, a consolidação de perspectivas “críticas” (que trazem um enfoque analítico econômico) e “pós-críticas” (que fundam-se em uma concepção ampliada de poder direcionada à formação da subjetividade pela linguagem e a cultura) promoveram um deslocamento de questões iniciais relativas aos conteúdos, sobre o que ensinar e da forma de seu ensino, para questões éticas e morais envolvidas na tentativa de construção de sociedade mais justa, com eliminação de formas de ignorância, exploração, preconceito e violência.

Sacristán (2013) avalia que se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos e às instituições de educação, entre a sociedade de hoje e amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. Para o autor, o currículo tem uma potencialidade transformadora dos sujeitos e, ao mesmo tempo, reguladora das práticas de ensino-aprendizagem, atuando como uma seleção organizada dos conteúdos a aprender: uma seleção de tudo aquilo que se sabe e que em tese pode ser ensinado ou aprendido (SACRISTÁN, 2013, p. 17). O currículo é, portanto, dotado de complexidade e transcendência.

[...] desde seu uso inicial representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados de ações, sem as qual estes ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Dessa forma, do mesmo modo que conduz unidade e coerência interna, o currículo provoca deslocamento em relação à totalidade das possibilidades de desenvolvimento

existentes na sociedade, caracterizando-se como um recipiente não neutro dos conteúdos: um recorte cultural que delimita conteúdos que são valorizados, aceitos e outros que são descartados pelas instituições e organizações responsáveis por sua estruturação.

O currículo é visto assim como um território em disputa, de inevitável discussão. Ele consiste em um campo contestado, polêmico, onde se estabelecem embates entre diferentes concepções de formação (ARROYO, 2013). “A norma para o currículo, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, porque o processo é de construção seguida de desconstrução pela construção” (CHERRYHOLMES, 1988, p. 149 apud LOPES; MACEDO, 2021, p. 37).

Uma vez que é cultura, ele representa uma das culturas possíveis e poderia ser sempre de outro modo. Ou seja, o currículo é marcado por uma dinâmica contingencial, por processos de seleção de atividades e conteúdos que privilegiam aspectos de uma cultura em detrimento de outras com o objetivo de formar, mas formar para quê? Para quem? Por meio desses questionamentos e a partir da revisão da teoria crítica, a elaboração curricular é pensada por Lopes e Macedo como um processo social relacionado a determinações da sociedade estratificada: uma diferenciação que é reproduzida pelo currículo. De acordo com essa perspectiva, o currículo é visto como um espaço de produção simbólica e material, levando a questionamentos do tipo: Por que estes conhecimentos e não outros estão no currículo? Quem os define e em favor de quem são definidos? “Por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais consequências da legitimação destes aspectos para o desenvolvimento da sociedade?” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 31).

Seguindo uma linha similar de investigação, Sacristán (2013) questiona os processos de seleção e os critérios de opção epistêmica, política, social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica, envolvidos na elaboração do currículo avaliando, em última instância, a visão crítica a respeito da legitimidade dos diferentes atores para propor opções. De acordo com essa perspectiva, sob as diferentes opções, ocultam-se ideologias, interesses e motivações muito distintas que em uma sociedade democrática devem ser abordadas explicitamente a fim de se construir coletivamente um projeto educacional que seja do interesse de todos. Para o autor, é necessário participar ativamente deste processo; adotar uma atitude propositiva em relação à prática curricular e estar aberto ao debate para consideração das diferentes perspectivas de desenvolvimento e refinamento das propostas apresentadas.

Entretanto, é preciso reconhecer a existência de diferentes âmbitos de configuração e níveis de tomada de decisão que aproximam ou distanciam as teorias e as práticas em seu desenvolvimento, resultando em uma distinção entre o projeto educacional (o texto curricular)

e o currículo na prática (sua realização em sala de aula), em que se elenca a importância de considerar que professores e alunos podem e devem trabalhar coletivamente na construção no currículo¹⁹.

Além disso, é preciso construir a compreensão que a inserção do currículo no sistema educacional se estabelece em um jogo dialético em que o currículo é tanto fator constituinte da realidade da educação quanto se constitui por meio dela. Dessa forma, ao desenvolver uma atitude propositiva é preciso ter em mente que não se transforma a prática educacional sem uma reestruturação de seus princípios balizadores, mas também não se pode pretender transformar a prática apenas pela via teórica, ou mesmo legal. Ao contrário, é preciso promover um processo de encontro que articule teoria e prática em um movimento de mão dupla, que vá de cima para baixo e de baixo para cima, isto é, da teoria para a prática e da prática para a teoria, resultando em uma dinâmica de constante ressignificação de sua inter-relação.

Desse modo, “a teoria e a prática do currículo devem contemplar a diversidade cultural e dos sujeitos [...] com base na pluralidade de pensamentos” (SACRISTÁN, 2013, p. 12). A teoria deve lançar luz sobre a prática estando articulada a esta de modo indissociável da sociedade e dos desafios que estas requisitam. Assim, Sacristán sintetiza que a problemática contemporânea em torno do conceito de currículo envolve duas preocupações principais:

Por um lado, há a importância de considerar a condição evidente da pluralidade cultural das sociedades atuais, fato que se choca com a uniformidade dos currículos. Por outro temos a condição das chamadas sociedades da informação que desestabilizam formas de pensar e atuar com as quais estamos acostumados e exige uma revisão das instituições educacionais, de seus conteúdos, suas metodologias. (SACRISTÁN, 2013, p.12-13).

Destaca-se assim a necessidade de o currículo transcender o espaço da sala de aula e da escola, aproximando-se da realidade cultural da “sociedade da aprendizagem” em que oportunidades de aprendizagem são geradas em fluxo contínuo.

Para tanto, avalia-se a necessidade de considerar as oportunidades particulares de desenvolvimento existentes em cada cidade como parte potencial do projeto curricular e de integrar novas tecnologias a serviço de interesses de abertura e ampliação de conhecimento,

¹⁹ A dinâmica curricular envolve a produção e a implementação do currículo. Quanto mais hierárquico e burocrático for o processo de elaboração curricular maior será o distanciamento dos participantes do processo formativo com os processos de tomada de decisão e quanto mais descentralizado e democrático mais se aproximará da realidade educacional dos sujeitos que compõem os quadros de recursos humanos de cada instituição. Há então um nível de decisão curricular anterior à participação coletiva que se projeta tanto na dimensão macro (relativa à elaboração de diretrizes e bases curriculares), quanto na médio estrutural relativo à definição de grades curriculares e itinerários formativos. Nesse sentido, as participações nas tomadas de decisões dependem da criação e valorização de instrumentos de representação discente e docente nos diferentes níveis.

sob critérios de justiça e democratização dos saberes. Desse modo, a reflexão contínua sobre os desafios da educação em que uma discussão sobre a possível "desescolarização da educação" emerge como preocupação relativa às transformações estruturais da sociedade, deve ser vista como oportunidade para renovação do currículo e das práticas educativas, tornando possível imaginar, a partir destas, as instituições educacionais de uma outra maneira e novas formas de promover o ensino e a aprendizagem.

2.6 Complexidade crítica

Ao aprofundar a análise sobre a construção dos discursos educacionais vê-se que a sociedade tecnológica coloca novos desafios que exigem repensar modelos educacionais, o currículo e a formação. A noção de formação ao longo da vida têm apontado para uma concepção quantitativa relativa à expansão de ofertas formativas e a busca de personalização, com a generalização da aprendizagem pela sociedade. Entretanto, esta elaboração tem enfatizado apenas os aspectos positivos das transformações, desconsiderando a existência de "perlaborações negativas" (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) e a utilização de informações com o intuito de direcionar comportamentos, gerar interesses e influenciar decisões para alcançar o controle social.

Desse modo, assumir acriticamente que todas as situações externas podem consolidar aprendizagens significativas é ignorar o fato que somos cercados por informações falsas e esquemas de pensamento que se constroem sob a base de racionalizações, conduzindo a concepções equivocadas que desviam o foco do desenvolvimento a ser alcançado, dificultando a formação. Há, então, uma ambiguidade em se considerar todas as atividades de aprendizagem como atividades formativas, pois os sujeitos podem, mesmo que inconscientemente (por escolhas erradas, má interpretação, ou direcionamento externo enganoso) trabalhar contra a própria formação e o próprio desenvolvimento.

Assim, não se pode pretender uma substituição da educação pela aprendizagem, pois a educação tem um compromisso total com o indivíduo (com o desenvolvimento do ser humano) (SAVIANI, 2008), mas a aprendizagem não. Logo, a consideração das aprendizagens individuais e colaborativas não pode implicar desvalorização do ensino, mas, ao contrário leva a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências de pesquisa que permitam aos sujeitos canalizar criticamente as informações existentes nas redes em direção a seus próprios interesses de desenvolvimento, segundo o critério educacional de promoção do desenvolvimento humano. Para tanto a articulação das redes de ensino-aprendizagem precisa

criar mecanismos para canalizar positivamente os interesses, evitando que estes sejam cooptadas por mecanismos disruptivos, a fim de consolidar a formação.

Dessa maneira, o entrecruzamento das reflexões sobre currículo com a investigação a respeito da cultura digital permite realizar algumas inferências a respeito do conceito de formação. Por meio do currículo, a formação parece objetivar a fundação de um universal totalizante (um sistema de pensamento completo, circunscrito ao âmbito de uma área do saber), mas a cibercultura funda-se em uma essência “universal sem totalidade” (LÉVY, 1999). Por esta perspectiva, do ponto de vista estrutural, o desafio central dos processos formativos seria contemplar a fundação de um sistema de pensamento completo, circunscrito ao âmbito de uma área do saber em um contexto em que este conhecimento está em constante expansão.

Pode-se então refletir sobre a existência de um despareamento estrutural. A formação deve fornecer conhecimentos válidos que permitam a leitura da realidade e a estruturação de um projeto de vida e carreira numa sociedade em constante transformação. Do ponto subjetivo, seu desafio não se limita à construção deste pensamento sistêmico, mas envolve a delimitação de seu trajeto em relação aos desafios estruturais apresentados pelas sociedades digitais, isto é, a confluência das tradições musicais distintas e a criação contínua de novos interesses de desenvolvimento, os processos de modulação de desejos, gostos e comportamentos, estruturantes do capitalismo de vigilância e as condições de trabalho precarizado e não remunerado que este constitui.

Como consequência, tem-se uma percepção de constante inadequação dos currículos em relação à sociedade e uma necessidade de atualização contínua. Esta percepção é generalizada, dirigindo-se aos seus diferentes níveis estruturais, de tal forma que o próprio conceito de formação começa a ser questionado. Em relação ao contexto apresentado em que medida o conceito de formação pode ser suficiente para reverter as condições de desigualdades instauradas por este sistema?

Este questionamento exige uma reflexão radical. O currículo apresenta uma disposição estruturalista e reguladora das práticas de ensino-aprendizagem que se direciona para a reprodução de uma cultura. Porém, na sociedade atual já não há mais um ponto central para onde todos devem convergir. Nesse caso, sob as perspectivas da complexidade de Qvortrup (2003) e Lévy (1999), a tentativa de recriação desse ponto de convergência é questionável porque parece representar uma tentativa de recriação de um tipo de sociedade que não existe mais.

Porém ao buscar promover um novo tipo de pareamento entre os sistemas educacionais e sociais, as construções discursivas tem levado a um deslocamento paradigmático do eixo da

educação para o da aprendizagem resultando em concepções utilitárias, pragmáticas limitadas e competitivas de formação. Nesse sentido, a tentativa de estabelecimento de novos pareamentos estruturais passa pela consideração dos diferentes interesse que disputam sua definição. Consequentemente, um aprofundamento da revisão do conceito torna-se necessária.

2.7 O novo conceito de formação

A origem do termo “formação” remete ao latim *formatio*, *-ônis* (HOUAISS, c2004, n.p.): “formação, confecção, configuração, forma” (FARIA, 1962, p. 407). Na raiz, *formatio* concentra seu significado a partir do ponto de vista histórico e se compõe com o sufixo *onis* (-ão) no próprio latim. Segundo Santos (2009), em suas possibilidades semânticas, esse sufixo adiciona um sentido de ação ou resultado de ação às bases das palavras, culminando na compreensão de que, do ponto de vista semântico, a formação é *tanto uma ação de organização*, em que se confecciona uma forma, *quanto o resultado objetivo desta ação*. O senso comum consubstancia seus significados:

1) Ato ou modo de formar ou constituir algo; criação, constituição; 2) Modo como uma pessoa é criada; educação; 3) Conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica, ou exigidos para exercer uma atividade; instrução; 4) Conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica, etc.) [...] 5) disposição (de objetos ou pessoas); organização; 6) grupo de pessoas com objetivos comuns; 7) transmissão de conhecimentos, valores, ou regras; conjunto de valores morais e intelectuais. (PORTO EDITORA, c2003, n.p.).

Preocupação fundamental de todos os sistemas ou metodologias pedagógicas. Preparação, desenvolvimento, educação, instrução, tanto física como intelectual ou mental de uma pessoa. [...] Conjunto das matérias e conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para o exercício de um ofício, técnica ou profissão. (QUEIROZ, 2003, p. 124).

As definições indicam a existência de diferentes contextos de uso da palavra, que pode ser empregada em diversos campos do conhecimento para discriminar uma *forma de organização estrutural dos elementos constituintes de um conjunto*. Destaca-se o *contexto educacional*, em que os conceitos situam a formação como um *processo de constituição dos sujeitos*, que perpassa o desenvolvimento escolar, conferindo uma *gradação objetiva* através dos conteúdos curriculares de uma área de estudos específica. Nesse contexto, a formação é entendida como uma *meta-atividade*, isto é, uma atividade autocentrada, que se centra sobre si mesma, com o objetivo de promover transformações, envolvendo pessoas e instituições em um

processo de construção no qual estruturam-se conhecimentos e valores para formar seres humanos qualificados em áreas distintas e de acordo com concepções pedagógicas específicas que balizam as ações desenvolvidas.

O conceito de formação que emerge do senso comum é amplo, pois engloba, além da trajetória escolar, a constituição cultural, isto é, a maneira pela qual o indivíduo é inserido no sistema social, apreendendo valores, regras e saberes relacionados à vida em sociedade e à colocação no mundo do trabalho e profissional. Entretanto, este aponta para uma *visão linear* em que a formação é composta por estágios que passam da educação familiar para a educação escolar, circunscrevendo-se em *tempo e espaço preparatório* e materializando-se através das atividades culturais que estas instituições (família e escola) proporcionam aos indivíduos desde a infância até a vida adulta, donde supõem sua completude com a canalização no universo profissional. Sua tradução nas teorias de currículo confirma um resultado objetivo: a reprodução de um processo *condensado e sistêmico* que se centraliza sobre pilares fundantes de disposições culturais na constituição dos indivíduos, para fazer destes, agentes dinamizadores das relações estruturais da sociedade (SILVA, 2008).

Todavia, essa concepção de formação começa a ser desafiada na medida em que o desenvolvimento social e tecnológico promove novas formas de *organização capilar e em rede*, evidenciando a existência de uma *multiplicidade de tempos e espaços formativos* e, simultaneamente um *caráter não-linear* da aprendizagem no qual os sujeitos assumem um papel ativo, tomando decisões e tornando-se corresponsáveis pelo próprio desenvolvimento. Estas transformações colocam novos desafios que levam a questionar em que medida as próprias bases sobre as quais se fundam as concepções destacadas continuam sendo suficientes para contemplar a complexidade dos processos de desenvolvimento na sociedade atual ou, em que medida, as transformações em curso exigem repensar este conceito a fim de promover as ferramentas que possibilitem sua realização.

Como explicita Batista (2002), “[...] pensar formação torna-se fecundo quando desvelamos sentidos e significados que são construídos em tempos e espaços diferentes, complexos e culturalmente situados.” (BATISTA, 2002, p. 135). Estes se organizam historicamente em relação aos valores culturais de uma sociedade em certo momento de seu processo evolucionário, de tal modo que a definição do conceito é relativa aos códigos, conhecimentos e valores construídos e requisitados por esta sociedade. Deste modo, na medida em que se alteram estas condições, alteram-se também as necessidades formativas e, conseqüentemente a importância das definições fixadas.

Assim, não se pode alcançar uma verdadeira compreensão a respeito do conceito de formação a partir de uma visão etimológica, abstrata que se dedica apenas à análise das estruturas formais da palavra sem buscar compreender os desafios que a sociedade requisita e as soluções educacionais que esta propõe. Ao contrário, é preciso compreender o substrato das relações de produção material e dos sujeitos na sociedade em que se está inserido para se compreender este conceito em sua abrangência e complexidade.

Nesse processo, a contraposição entre sociedade do conhecimento e sociedade de controle torna-se essencial. Já se observou que as sociedades digitais instauram um novo contexto de desigualdade relativo à capacidade de utilizar informação para se desenvolver (QVORTRUP, 2003). Nesse contexto, a informação se torna base do sistema de produção e o modo de sua utilização, para produzir riqueza, leva a diferenciação cuja elaboração conduz a construção desta tese.

Na sociedade do conhecimento, as condições de produção de conhecimento estão amplamente difundidas pela sociedade, que utiliza das informações presentes nas redes para produzir conhecimentos a partir das quatro categorias – habilidades, competência, criação e cultura por meio de mecanismos de filtragem e articulação de informações – em um processo descentralizado, direcionado a um objetivo, que resulta no desenvolvimento da inteligência coletiva.

Já na sociedade de controle, há um poder onipresente que estabelece mecanismos de controle contínuo através de informação constante e comunicação permanente (DELEUZE, 1992). Este poder centralizador utiliza os dados inseridos e gerados pelos usuários de redes digitais como matéria-prima de um processo de produção marcado pela coleta, tratamento e direcionamento de informações para modular desejos, comportamentos e influenciar escolhas em tomada de decisão. Nesse processo, as próprias ações dos indivíduos tornam-se produtos, em que seus dados são comercializados em um mercado comportamental (ZUBOFF, 2020).

Nessa configuração social, a modulação é uma operação que se estabelece com direcionamento de informações em massa para perfis de consumo específicos, buscando induzir desejos e comportamentos com o objetivo de conduzir a ações finais (SOUZA, 2018); um processo que tem em suas bases a manipulação informacional para produzir simplificações e explorar deficiências cognitivas (MORIN, 2010). A informação permanente, variada e fragmentada, torna-se, assim, uma estratégia de dominação, por meio da qual busca-se alcançar a submissão e o controle através da necessidade constante de se formar (DELEUZE, 1992; SOUZA, 2018).

Consequentemente, nessa sociedade, o desenvolvimento da complexidade interna e externa torna-se contrário ao interesse de produção de riqueza através dos mecanismos de controle. Dessa forma, através da recusa de seu desenvolvimento, o controle produz simplificações que gera vulnerabilidades à manipulação informacional e à modulação comportamental, aumentando a eficácia do próprio mecanismo e conduzindo a um processo caotizante que traz a necessidade de redefinição do conceito de formação para poder reverter as condições de desigualdades de produção de conhecimento e afirmar a própria autonomia.

Nesse sentido, com o intuito de construir uma versão positiva das sociedades digitais, defende-se a necessidade de desenvolvimento da complexidade interna e externa para evitar a instauração dos ciclos de simplificações que favorecem a perpetuação dos mecanismos de controle. Conforme Lévy (1999), observa-se que o ideal para enfrentamento do caos informacional não deve ser a inteligência artificial que seleciona, limita e dirige informações, mas sim a inteligência coletiva, pois esta “[...] passa pela disponibilização da memória, da imaginação da experiência”, por uma prática [...] de trocas conhecimentos, por novas formas de organização e coordenação flexíveis e em tempo real” (LÉVY, 1999, p. 167).

Assim, a noção de discricionariedade (UNGER, 2018a) indica um novo paradigma para a orientação do trabalho e do ensino vinculado ao interesse de construção da sociedade do conhecimento. Nesta, descentralização não implica liberdade total, mas agir livremente ao estar orientado por um objetivo comum. Por meio desta, torna-se possível produzir situações potencial de ensino mútuo (TRAGTENBERG, 1999) e em que as aprendizagens individuais sustentem as construções coletivas (LÉVY, 1999; GOHN, 2013).

A inteligência coletiva é uma característica organizacional potencial das redes que se estabelece através de uma

[...] sinergia de competências, recursos e projetos, a constituição e a manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada de centros de decisão, opõem-se à separação estanque as atividades e as compartimentalizações, à opacidade da organização social. (LÉVY, 1999 p. 28- 29).

Entretanto, como é possível observar, o simples acesso à internet e a participação em redes sociais não determinam o crescimento da inteligência coletiva, pois estas reproduzem a estrutura da sociedade no meio digital, organizando-se em torno da lógica do capital e trazendo consigo uma série de desafios estruturais para o seu desenvolvimento. Consequentemente, a discussão sobre o acesso não se limita a uma discussão a respeito da necessidade de conexão,

ou da posse dos dispositivos, pois a inteligência coletiva requer o desenvolvimento de ferramentas intelectuais relacionadas às condições estruturais de desenvolvimento da complexidade interna e externa.

Nesse sentido, a abertura ao “devir tecnológico” é necessária, mas não é suficiente para superar os desafios identificados, podendo inclusive reforçá-los na medida em que as redes estabelecem novos mecanismos de exclusão, dominação e controle que demandam formas de organização cada vez mais elaboradas. A simplificação, a modulação comportamental, os erros, e as racionalizações não levam ao desenvolvimento da inteligência coletiva, mas sim a deficiências cognitivas que favorecem as explorações e a submissão ao controle da técnica. Estas não conduzem a formação, mas, ao contrário, deformam.

Desse modo, a discussão sobre formação não pode se limitar também a uma questão de forma, isto é, uma discussão sobre como ensinar um conteúdo imutável e padronizado, pois a tanto realização de escolhas quanto às formas de incursão no real dependem de conhecimentos ampliados sobre as possibilidades de desenvolvimento existentes e suas formas de realização, isto é, uma discussão sobre os conteúdos e os propósitos do ensino, sobre o que, para que e porque ensinar.

Consequentemente, o novo conceito de formação aponta para a necessidade de se articular os vetores positivos de constituição cultural e criar mecanismos para superação dos negativos, na fundação de uma dialética da formação. Em sua constituição, a inteligência coletiva tem o papel fundamental de promover a articulação de redes descentralizadas de desenvolvimento individual e coletivo.

Ao promover o diálogo entre os saberes e as experiências, a inteligência coletiva contribui para a construção das redes complexas de ensino-aprendizagem que ao invés de se orientarem pela visão de predação global presentes nas plataformas de redes corporativas, são guiadas por uma visão construtiva e produtiva do conhecimento musical. Essas redes não se limitam ao ciberespaço, mas articulam-se ao cotidiano coletivo dos participantes dos processos formativos para encorajar o compartilhamento de experiências em relações de ensino mútuo e criação coletiva em que as contribuições individuais estão orientadas a um objetivo comum: a formação musical.

Para alcançá-la, a construção coletiva dos conhecimentos musicais e o desenvolvimento contínuo da musicalidade devem articular os interesses dos participantes em torno do mesmo propósito criativo e de aprendizagem musical. Para tanto, o conceito emergente de formação deverá ter como objetivo mediar a complexidade de sua construção. Ele deve promover tanto a inteligência individual quanto a coletiva, ao possibilitar o diálogo entre os saberes e

conhecimentos; promover mecanismos para a autogestão das próprias experiências; e fundar conhecimentos estruturais que permitam a leitura e intervenção no mundo, a fim de modificá-lo por meio da performance, a criação musical e a prática pedagógica.

A interlocução com Silva (2009) permite aprofundar a discussão a respeito dos seus componentes para fornecer subsídios para sua reformulação. Ao discutir o conceito de formação Silva remete às concepções educacionais de Immanuel Kant e a Theodor Adorno. O autor argumenta que em Kant a formação estaria ligada ao conhecimento e ao juízo e que seria preciso estabelecer as condições do conhecimento para delimitarmos sua base teórica de forma definitiva, pelo trabalho crítico sobre as possibilidades de conhecimento. O juízo, por sua vez, indicaria possibilidades de, a partir de um conhecimento, efetuar um julgamento. Deste modo, para Kant o exercício da razão teria levado à autonomia e à liberdade de pensar: à plenitude de realização dos objetivos humanos segundo os ideais iluministas.

Igualmente, em Adorno, a meta civilizatória estaria na emancipação da consciência, o que se daria através da educação. Entretanto, Silva analisa que Adorno, ao partir do contexto pós-guerra (na qual a racionalidade fora insuficiente para impedir a ascensão nazista e a destruição da Europa), procura colocar a formação em outros termos que venham a produzir uma nova relação entre o conhecimento e o juízo. Assim, questiona até que ponto a autonomia, tal como tradicionalmente colocada, como a principal virtude da Razão, poderia realmente formar o indivíduo de modo a preservá-lo da barbárie.

O autor compara as noções de racionalidade e racionalização descrevendo o processo de construção do significado em que, através de mecanismos aparentemente racionais, é possível instaurar a barbárie. Questiona-se então em que medida, a educação escolar possa fundar-se apenas na racionalidade, ou promover um processo de racionalização, ao submeter o indivíduo numa ordem aparentemente justificável que através da via educativa “[...] racionaliza essa violência como parte da socialização no contexto de uma sociedade competitiva” (SILVA, 2009, n.p.) Desse modo, através da coação e dos mecanismos de controle fundaria uma disposição que posteriormente passaria a ser exercida na relação com os outros. Processo este que seria justificável “em nome de um certo itinerário educativo que deve fazer com que o indivíduo venha a ser formado para uma determinada sociedade.” (SILVA, 2009, online).

Silva (2009) discute, então, sobre a existência de um processo de regressão social que tem conduzido não apenas à *formação*, mas seu oposto: à *deformação*. Esse processo representaria as duas faces do desenvolvimento, a ambiguidade e a dialética do positivo e do negativo, do poder emancipatório da informação e do poder coercitivo, homogeneizante e totalitário da informação manipulada de forma interessada. E, neste aspecto, a formação do

juízo adquiriria um significado completamente contrário ao da emancipação e da liberdade. Desse modo, seria necessário repensar a formação, a partir desses parâmetros, em relação à informação, à tecnologia, ao tecnicismo e às novas formas de poder e controle social.

A redefinição do conceito de formação que se constrói a partir destas bases encontra suporte na filosofia de Deleuze e Guattari (1992). Para esses autores, “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido e que só podem ser isolados ou compreendidos, na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27-28). Os conceitos são utensílios existenciais, ferramentas para solucionar os problemas que o ato de viver encontra em seu caminho de tal forma que o ato filosófico continuamente reconceitualiza a própria existência, encarando os problemas e encontrando novas formas de existir.

Por conta disso, “não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27). Todo conceito é absoluto em si, mas opera uma condensação porque articula componentes heterogêneos. Ou seja, o conceito é irregular e múltiplo, é um acúmulo de pensamento, uma composição díspar, um equilíbrio fino de uma multiplicidade, um nódulo de divergências consistentes. “O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita (p. 33).

Cada movimento percorre todo o plano, fazendo um retorno imediato sobre si mesmo, com cada componente se desdobrando, mas também desdobrando os outros, ou deixando-se desdobrar, engendrando retroações, conexões, proliferações, na fractalização desta infinidade infinitamente redobrada [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.57).

Desse modo, “[...] não se cria conceitos a não ser em função dos problemas que se considera mal vistos, ou mal colocados” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28). Ao contrário, é preciso conhecimento dos problemas que a realidade apresenta e avaliação da maneira pela qual estes são abordados por ferramentas já existentes que podem vir a funcionar como peças na elaboração de novos conceitos, uma vez que novos problemas tendem a necessitar de novas soluções e conseqüentemente, novas formas de olhar.

Entretanto, a criação de conceitos constitui apenas uma etapa do processo de reconceitualização. A filosofia se constitui de dois aspectos complementares: criar conceitos e traçar um plano (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 51). Esse plano, porém, não consiste de um projeto, um meio, ou um fim a ser alcançado, mas trata-se do “solo absoluto da filosofia” sob o qual os conceitos são criados, de tal forma que ambos (o plano e o conceito) são necessários,

“como duas asas pra voar.” (p. 58). O “plano de imanência”, se configura como um horizonte de acontecimentos que existe antes do conceito que objetiva organizá-lo. “O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração” (p. 58). A filosofia instaura o plano de imanência - cujas curvaturas variáveis conservam seus movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam (p. 60). Desse modo, “[...] operando como um corte no caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos” (p. 60). Instaura-se, assim, um movimento dinâmico de reconceitualização da existência em função da resolução de problemas sempre novos que recortam o plano (caótico) da existência.

A redefinição do conceito de formação parte deste princípio: a identificação e resolução de sua multiplicidade problemática. Nas sociedades digitais, o conceito de formação não pode mais ser visto de forma linear. Entretanto, as tentativas de redefinição do conceito já realizadas são insuficientes, pois submetem a formação à lógica da competição de mercado, reduzindo a educação a seu caráter técnico e limitando possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo. Ao contrário, é preciso repensar o conceito de formação a partir dos desafios estruturais da sociedade: o desenvolvimento da complexidade interna e externa, a expansão do acesso ao conhecimento sistematizado e as suas formas de produção e a articulação das redes de ensino-aprendizagem musical, a fim de equipar o conceito com uma dinâmica que seja capaz de requisitar sua própria necessidade.

Tal conceito deve promover, de modo não-paradoxal, as operações de redução da complexidade para sua intensificação e a articulação funcional dos níveis *macroestrutural* (a sociedade e a cultura), *médio-estrutural* (as instituições de ensino) *microestrutural* (os indivíduos), com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento e evitar as regressões sociais. Logo, o conceito de formação não deve ser visto como algo que decorre somente das atividades estruturadas no currículo, mas deve se compor através de componentes conceituais que favoreçam a apreensão sistêmica de sua complexidade. Seus componentes devem promover mecanismos para articulação de vetores positivos (formativos) e repulsão dos negativos ([de]formativos).

Por causa disso, as condições de criação do conceito são fatores do momento singular em que se está inseridos. Em relação a este, são elaborados os componentes conceituais que têm como objetivo a transformação positiva da realidade humana. Define-se, assim, o contorno do conceito para articulação de ações posteriores (análises de problemas, elaboração de soluções e desenvolvimento de ações) a serem desenvolvidas em processo dinâmico.

Tem-se, assim o estabelecimento de relações dialéticas que se constroem através de pares antagônicos, apontando para convergências e consequências, conforme representado abaixo:

Antagonismo: Formação – Deformação;

Convergência: Informação - Transformação - Conhecimento / Desconhecimento;

Consequências: Formação - Forma; Deformação - Deforma; Ambas transformam.

Note-se que a informação é o fiel da balança, fazendo com que o processo tenda para a formação, ou deformação. Quanto mais deformada a informação, mais deformante será o processo e mais deformado o resultado. Do mesmo modo, como as informações são manipuláveis, tem-se aqui o campo perfeito para as deformações acontecerem, pois a partir do momento em que a informação é deformada erros tornam-se possíveis.

Note-se também que a formação tem um caráter autopoietico pois o sujeito é tanto determinado pelas estruturas sociais quanto determina a própria existência e, neste sentido, quanto mais o conceito é criado, mais ele se põe. Logo, quanto mais o sujeito é formado, mais se forma e quanto mais o sujeito é deformado, mais se deforma. Como resultado, chega-se ao seguinte corolário: o propósito ético pedagógico é trabalhar pela formação e evitar a deformação.

A dialética do positivo e negativo, representa, assim, duas faces do desenvolvimento social e tecnológico em que se contrapõe a hipercomplexidade e hipersimplificação. A hipercomplexidade leva à formação promovendo emancipação e liberdade. Sua definição se dá pelo domínio dos meios de informação, o desenvolvimento da complexidade interna e externa e a habilidade de se administrar a complexidade. Esta traz consigo a ética da complexidade crítica, isto é, a compreensão antropológica da não superioridade de uma cultura em relação às outras e da inexistência de padrões de observação universais, demandando a promoção de ferramentas de auto-observação referencial e crítica, criação e cultura, sendo direcionada à produção de sistemas complexos e às transformações estruturais dos indivíduos e da sociedade. Por outro lado, a hipersimplificação promove a deformação, culminando em coerção, submissão e controle. Esta se define pela homogeneização totalitária da subjetividade, o uso e controle e o direcionamento dos dados, a racionalização (procedimentos racionais de bases, falsas ou mutiladas), a fragmentação, a polarização (que distância o que está próximo), o extremismo e a competição.

A hipercomplexidade mostra-se assim conectada, profunda, não manipulável. Por outro lado, a hipersimplificação é fragmentada primária, rasa, manipulável, conduzindo ao primitivismo e ao caos social. Entretanto, como sua relação é dialética, os estágios acontecem simultaneamente, disputando espaço em uma dinâmica de formação e (de)formação que exige constante atenção, através da análise crítica e comparação de resultados das ações realizadas, em direção à instauração de um estado de complexidade permanente.

Portanto, é preciso “[...] analisar as condições de criação do conceito como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46). Situações em que “O conceito é contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir [...] [pois] O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento [...]” (p. 46). Este “[...] não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como todo o estado de coisas” (p. 47).

Por meio dessa reconceituação, a formação passa a ser vista como *processo criador e transformador da sociedade e de si*, que assume o desafio de preparar para um mundo em constante transformação na mesma medida em que fornece ferramentas para superação dos desafios em prol de uma sociedade próspera e justa com maiores possibilidades de desenvolvimento distribuídas de modo igualitário. Constitui-se como um processo estruturador das multiplicidades e singularidades. Um conceito dinâmico que leva à promoção das potencialidades individuais e coletivas para desenvolvimento da complexidade interna e externa, objetivando alcançar novas possibilidades de construção de existências compartilhadas. Sua convergência na educação musical e a expansão desta para o currículo de formação geral culmina no desenvolvimento de uma criatividade crítica, que promove a substituição da competição pela colaboração para promover novas formas culturais e artísticas, evitando a subjugação da subjetividade, a modulação dos interesses individuais, a regressão, o autoritarismo e a barbárie.

2.8 Considerações

Ao longo deste capítulo, pôde-se observar que os discursos educacionais têm procurado enfrentar os desafios complexos das sociedades digitais em frentes distintas e por meio de diferentes perspectivas. Em uma de suas frentes a construção pedagógica procura proporcionar a articulação das redes de ensino-aprendizagem, ao incorporar os interesses individuais e coletivos nas estruturas dos currículos para desenvolver as competências para a autoformação.

Em outra, objetivam o deslocamento do eixo do ensino para o da aprendizagem, sugerindo a substituição de ofertas formativas na educação formal para afirmar a possibilidade da autoaprendizagem.

A primeira frente considera as relações de desigualdade como parte da realidade estrutural das sociedades digitais buscando superá-las através da promoção de complexidade nos processos formativos. Esta tem como um de seus requisitos o desenvolvimento das instituições educacionais e a mudança de paradigmas de ensino para promover uma cultura de formação em que as condições de produção de conhecimento estão amplamente difundidas pela sociedade.

A segunda frente utiliza uma estratégia incremental que se beneficia do desenvolvimento tecnológico para produzir discursos aparentemente positivos sobre a expansão do campo educacional, a ampliação de ambientes de aprendizagem, o aumento de oportunidades de acesso e a liberdade de escolha de caminhos de desenvolvimento. Através destes discursos esta frente busca equiparar a formação escolar às formações não escolares, alocar recursos educacionais em atividades desenvolvidas fora da escola, transferir recursos da esfera pública para esfera privada e; instaurar uma lógica competitiva de mercado no âmbito da educação, a qual é justificada em nome de demandas das sociedades digitais

Nesse contexto, ao avaliar as possibilidades e desafios educacionais proporcionados pelas transformações sociais e tecnológicas, observa-se que o conceito de formação ao longo da vida é marcado por contradições. Sua definição é disputada por concepções que se vinculam tanto a interesses da construção da sociedade do conhecimento quanto da sociedade de controle, por meio das quais os discursos educacionais apontam, de modo divergente, para estratégias de promoção de complexidade e simplificação.

Assim, ao considerar os aspectos formativos e deformativos das informações e os interesses diferenciados de sua utilização para a promoção de formas de conhecimento e controle, a redefinição do conceito de formação culmina em uma ética pedagógica que objetiva promover a complexidade crítica – ao favorecer um novo pareamento entre o sistema educacional e o social, para proporcionar desenvolvimento individual e coletivo e evitar, com isso, o desenvolvimento de processos simplificadores de regressão social.

A redefinição do conceito como ferramenta para análise e estruturação de propostas formativas permite então avaliar se as atividades educacionais que compõe os diferentes níveis macro, médio e microestruturais da formação são de fato formativas, ou conduzem a movimentos não formativos e deformativos que precisam ser enfrentados através da promoção de complexidade. Sua aplicação na análise e estruturação dos processos formativos de música

deve, então, destacar a importância da reestruturação do conceito, através das perspectivas da complexidade, para o desenvolvimento de uma visão crítica e propositiva sobre as transformações sociais em curso e as reformas educacionais implementadas.

3 ESTRUTURAS DE ACESSOS E EXCLUSÕES À EDUCAÇÃO MUSICAL

O desenvolvimento do novo conceito de formação permite aprofundar a investigação sobre as transformações sociais em curso, levando a novo campo de questionamentos, tais como: as transformações favorecem a instauração de um estado de complexidade ou de simplificação? Conduzem a movimentos formativos ou deformativos? Em que medida modificam as estruturas de acesso e exclusões à educação musical? Para tanto, devido à relação de indissociabilidade entre política e educação (SAVIANI, 2018), o desenvolvimento qualitativo da pesquisa é dependente da análise quantitativa para avaliar em que medida esses movimentos promovem maiores ou menores possibilidades de acesso à educação musical.

3.1 Mapeamentos da oferta de educação musical no Brasil

O mapeamento da oferta de educação musical constitui-se como ferramenta de registro e análise das oportunidades de desenvolvimento circunscritas à educação formal no Brasil. Este consiste em um *estudo diagnóstico* que destaca aspectos positivos e negativos da realidade estrutural dessa área de estudos no país e evidencia possibilidades e desafios para a realização da sua prática formativa. Sua metodologia inter-relaciona aspectos de pesquisa quantitativa e qualitativa para discutir questões específicas do desenvolvimento musical a partir de um universo relacional: as ofertas formativas de música na educação básica e no ensino superior nas diferentes regiões do país.

Do geral ao específico, o mapeamento permite traçar os contornos geográficos de uma região ao relacionar um conjunto de dados a outros e estabelecer ligações entre suas partes, oferecendo referência para análise em diferentes níveis: 1) *macroestrutural*, referente ao campo da política de formação musical, que tem como enfoque as diretrizes e bases curriculares dos processos formativos de música na educação básica e ensino superior e seus desdobramentos na criação de parâmetros curriculares; 2) *médio estrutural* das instituições de ensino e pesquisa, que apresenta um recorte das possibilidades de desenvolvimento existentes em instituições de nível básico em uma determinada cidade e estado e discrimina a oferta de cursos nas diferentes instituições públicas e privadas de ensino superior de música no país; e 3) *microestrutural*, com foco nos indivíduos, que considera as possibilidades ampliadas de acesso às informações por meio das tecnologias e mídias e as mudanças nas formas de organização, individuais e coletivas, decorrentes da sua relação com a aprendizagem e o ensino de música.

Ao focalizar o inter-relacionamento entre os níveis, o mapeamento permite observar o desdobramento das transformações sociais e tecnológicas sobre o currículo e como estas têm sido realizadas na área da música, a fim de se adaptar à complexidade social crescente. Porém, ao focar cada nível separadamente, o mapeamento permite conhecer detalhes de seu funcionamento e aprofundar as especificidades das suas relações.

A navegação entre os níveis se dá por meio de uma espécie de cursor e lupa que permite focar a região mapeada em diferentes escalas. Nesta, ao deixar o nível macro para adentrar progressivamente no micro, o mapeamento focaliza uma determinada região e a especificidade das relações de ensino-aprendizagem nela existentes.

Desse modo, o mapeamento torna-se uma ferramenta potente para verificação das possibilidades de acesso à educação musical, que considera os princípios balizadores que inter-relacionam o campo educacional ao político, favorecendo tensionar suas relações. A partir disso, torna-se possível verificar de que maneira as políticas de formação têm efeitos diretivos (ou diversivos) na construção de possibilidades formativas na educação formal e assim averiguar se as transformações sociais e tecnológicas em curso têm provocado aumento ou diminuição das ofertas formativas em música na educação formal.

Além disso, o mapeamento possibilita identificar soluções propostas no nível institucional, ao questionar os caminhos diferenciados de construção curricular apontados, seus recortes curriculares e em que medida dialogam com a complexidade social crescente. Simultaneamente, ao focalizar o nível micro o mapeamento permite examinar como os indivíduos se posicionam em relação a essas transformações, oferecendo soluções particulares para casos específicos e desenvolvendo os próprios caminhos de aprendizagem, a fim de superar as limitações e exclusões do sistema de ensino.

Assim, ao identificar possibilidades e desafios em transformação, o mapeamento apresenta um quadro complexo, dinâmico, relativo ao momento específico em que seus dados são levantados. Por causa disso, requer atualização constante, cujas diferentes versões oportunizam a realização de estudos comparativos, pelos quais torna-se possível contrapor seus diferentes estágios de desenvolvimento para identificar tendências, movimentos e detalhar de que maneira as transformações se desenvolvem nos seus diferentes níveis estruturais.

Por meio dessas etapas é possível observar as relações entre o desenvolvimento tecnológico, as formas de relacionamento com as informações e a emergência de novos itinerários formativos em música. Ou seja, o estudo comparativo permite identificar o

andamento dessas transformações para se pensar como os diferentes níveis – macro, médio e microestruturais – se relacionam e podem se influenciar mutuamente.

Partindo da compreensão de que a cultura tecnológica provoca um deslocamento da compreensão sobre formação, aprendizagem e ensino, na qual há uma passagem progressiva para o eixo da subjetividade na definição de projetos pessoais de carreira artística e pedagógica a serem conduzidos pelos sujeitos, o novo mapeamento considera a necessidade de avaliação do distanciamento entre a dinâmica social da aprendizagem e do ensino. Seus dados favorecem avaliar a necessidade de reestruturação institucional dos processos formativos em seus diferentes níveis, a partir de mudanças de paradigmas educacionais e políticos que permitam consolidar reformas educacionais relacionadas ao interesse de democratização do acesso à educação musical, em relação à realidade educacional mapeada. Desse modo, ao cartografar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento musical, o mapeamento da oferta de educação musical oferece fundamentos para a compreensão da existência de uma estrutura de acessos e exclusões à educação musical no Brasil.

3.2 As diferentes etapas do mapeamento

O primeiro mapeamento²⁰ foi realizado, em 2013, como parte da dissertação intitulada *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical* (PODESTÁ, 2013), o qual teve como objetivo levantar possibilidades de acesso à educação musical nos diferentes níveis, básico e superior, para compreender as relações entre a oferta de música na educação formal e a incidência de formações musicais não-escolares (não-formais, informais, autodidatas). Buscou-se, por meio desse estudo, avaliar em que medida o desenvolvimento musical poderia ser promovido na escola; de que forma as limitações da oferta de educação musical direcionavam os sujeitos a caminhos alternativos de aprendizagem e como essas trajetórias individuais de desenvolvimento musical enfatizavam ou contrapunham-se aos significados culturais emergentes do senso comum da área da música sobre a noção de autodidatismo, culminando na compreensão da necessidade de avaliação dos processos autodidáticos como componentes intrínsecos da formação musical.

Como elementos cartográficos, iniciou-se o inter-relacionamento entre os níveis macro, médio e microestrutural, por meio de revisões bibliográficas, estudos da Lei de Diretrizes e

²⁰ Os dados desse primeiro mapeamento foram coletados a partir de 9 de abril de 2013 na base de dados e-Mec, disponível em <http://emec.mec.gov.br>.

Bases da Educação Nacional, levantamentos e análises de dados sobre os cursos superiores de música cadastrados no Ministério da Educação em sua base de dados virtuais – e-MEC; entrevistas com diretores/coordenadores pedagógicos de 20 escolas da rede pública (estadual e municipal) de Campinas-SP; e análise do processo de aprendizagem de 70 estudantes de violão e quatro músicos profissionais (professores e performers) que apresentam trajetórias de formação musical diferenciadas.

3.2.1 Nível macro: políticas de formação musical

Na dimensão macroestrutural, enfocaram-se as transformações promovidas pela a Lei nº 11.769/2008 sobre a “obrigatoriedade da música na escola”. Discutiram-se suas especificidades dentro da disciplina de Arte, que, desde a promulgação da LDB de 1996, objetiva garantir que o ensino da arte constitua “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, n.p.).

A pesquisa indicou a necessidade de distinção entre os termos “conteúdo” e “componente” e entre as noções de “obrigatoriedade” e “exclusividade”; pois, como indica a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular [...]" (BRASIL, 2008, n.p.). A legislação de 1996, antes de sofrer alterações, determinava que a música deveria compor o conteúdo das aulas de Arte, contudo não estabelecia que as escolas precisavam oferecer uma educação musical (quais sejam suas bases teóricas e técnicas) que se estendesse a todo o curso escolar. Ela indicava apenas que a música viesse a fazer parte do currículo obrigatório da educação básica, no “componente curricular de arte”. Ou seja, por meio dessa normativa, a música não se tornou uma disciplina escolar, mas algum conhecimento musical tornou-se obrigatório, a ser desenvolvido na disciplina de Arte, ainda que estivesse integrado a uma proposta polivalente de ensino, no qual as diferentes linguagens artísticas fossem contempladas.

Outro ponto destacado é relativo às exigências colocadas sobre a formação dos docentes da educação básica. A LDB estabelece no Art. nº 62 a necessidade de que o docente da educação básica (que atue a partir da quinta série do ensino fundamental) possua formação superior “[...] em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Entretanto, não estabelece requerimentos de formação mínima relativa aos conteúdos curriculares, de tal forma que a tentativa de inclusão do Parágrafo único

que versava sobre a proposta de o ensino de música ser ministrado por professores com formação específica na área foi vetado com a dupla argumentação de que a música é uma prática social, para a qual diversos profissionais atuantes não possuem formação acadêmica ou oficial, e de que não havia precedentes de requerimento de formação mínima para qualquer outra disciplina escolar que justificasse a necessidade de formação específica de professores de música.

Desse modo, a análise apontou para uma situação contraditória em que a relativização do texto tinha o efeito de torná-lo inócuo. Assim, o ensino de música era valorizado, mas não ao ponto de garantir seu ensino continuado no curso da formação básica e, simultaneamente, recusava-se a obrigatoriedade de que este fosse realizado por professores com formação específica na área. Nesse sentido, o ensino de música na escola passou a ser considerado um ensino potencial que poderia vir a se realizar, a depender do projeto pedagógico adotado em cada escola e das possibilidades desenvolvidas pelos professores atuantes nelas, em relação às suas capacidades individuais de promover uma formação musical qualquer, independentemente de esta estar vinculada a uma estrutura sistêmica que a articulasse ao ensino desenvolvido em um curso superior de licenciatura em música.

3.2.2 Nível médio: distanciamentos entre a legislação de ensino e a realidade educacional

Na dimensão médio estrutural, a avaliação das possibilidades de acesso à educação musical dividiu-se entre os níveis básico e superior. No nível básico, procurou-se, primeiramente, avaliar em que medida a formação musical estava sendo realizada nas 20 escolas selecionadas. Já no nível superior buscou-se identificar as possibilidades de acesso em cada região do país, atentando-se para o número de cursos existentes e para os recortes curriculares desenvolvidos neles. Procurou-se ainda verificar o inter-relacionamento entre o nível macro e o nível médio estrutural, ou seja, verificar como as transformações promovidas na educação básica se projetavam no ensino superior, ocasionando movimentos de reorganização e uma possível modificação de suas ofertas formativas.

Na educação básica, a sondagem inicial mostrou que, dentre as vinte escolas selecionadas, em apenas três havia um trabalho de educação musical constante, instaurado por meio de aulas semanais de música que combinavam atividades práticas e reflexivas em grupos corais ou instrumentais. Nas outras 17 escolas, as aulas de música eram uma realidade distante, com atividades pontuais de apreciação musical e reflexão crítica oferecidas no âmbito da disciplina de Arte ou mesmo uma ausência total de música na escola (PODESTÁ, 2013).

A pesquisa demonstrou que no quadro docente dessas escolas havia uma predominância de professores com formação inicial em artes visuais e sugeriu a existência de uma relação direta entre a ausência de oferta de ensino de música e o desconhecimento dos conteúdos, relacionado ao fato de que esses conhecimentos pertencem a uma área artística distinta da área de formação inicial dos docentes considerados. Devido a isso, pôde-se observar a emergência de soluções improvisadas, como, por exemplo, em uma das escolas, em que professores de outras disciplinas e que possuíam algum domínio sobre os conteúdos de música haviam assumido a função de promover a formação musical dos estudantes (PODESTÁ, 2013).

Ao mesmo tempo, ao se observar as duas outras escolas públicas que estavam oferecendo, além das aulas de Arte, aulas semanais de música como parte do currículo, notaram-se duas situações: 1) o professor de Arte possuía formação musical e assumia essa função educativa; 2) a escola era assistida por outras instituições de ensino e pesquisa de música que cediam recursos materiais e humanos (professores e instrumentos musicais) para o desenvolvimento desse trabalho formativo.

Destacou-se, neste caso, o papel do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que, por meio do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desenvolvido pela CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) –, desenvolvia um trabalho de parceria entre a escola de educação básica e a universidade pública, viabilizando a oportunidade de que alunos do curso de licenciatura em Música do referido instituto desenvolvessem atividades de ensino em estágio docente na educação básica, contribuindo simultaneamente para a formação musical e pedagógica dos alunos nos diferentes níveis.

3.2.3 A distribuição da oferta no Ensino Superior

No ensino superior, o mapeamento demonstrou que, embora existam cursos formais (faculdades e conservatórios de música), as possibilidades de efetivação de um processo de formação musical, via educação formal, são restritos no Brasil. O levantamento apontou para a existência de 102 Instituições de Ensino Superior (IES) com curso de Música, entre públicas e privadas, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, as quais, no momento da pesquisa, estavam distribuídas da seguinte maneira: Região Sudeste, 47%; Região Sul, 23,5%; Região Nordeste, 17,5%; Região Norte, 6%; Região Centro-Oeste, 6% (PODESTÁ, 2013).

Esse estudo indicou também que algumas instituições apresentam ambas as modalidades, Licenciatura e Bacharelado, indicando o total de 143 cursos de Música, sendo

estes 92 cursos de licenciatura (64,3% dos cursos) e 51 cursos de bacharelado (36,7% dos cursos), os quais, contudo, não abrangem todo o território nacional, resultando no não oferecimento de todas modalidades e suas especializações em alguns estados. Nesse sentido, o destaque positivo atribuído ao Estado de São Paulo deveu-se ao fato de que, sozinho, este abrigava 26,5% das IES com cursos de Música no país, apresentando maior oferta do que qualquer outro estado ou região do país. Por outro lado, houve também destaques negativos, como os Estados de Roraima, Amapá e Tocantins, que, no momento da pesquisa, não possuíam nenhuma IES com cursos de Música.

Desse modo, o mapeamento apontou para a existência de uma série de desigualdades regionais de acesso compostas por barreiras econômicas, geográficas e culturais, as quais, naquele momento, dificultavam o acesso aos cursos de formação superior. As IES apresentavam-se desigualmente distribuídas pelo território nacional, estando, em sua grande parte, concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país e com pouca oferta nas regiões Centro-Oeste e Norte. Elas ofereciam cursos específicos de formação profissional, com divisões e subdivisões em: Licenciatura e Bacharelado, Música Popular e Música Erudita, Composição, Regência, Instrumento Musical, Canto e Produção Musical. Tais cursos exigiam, como pré-requisito para o ingresso, uma bagagem de conhecimentos que geralmente não vinham sendo trabalhados com ênfase na educação básica.

Outro aspecto destacado foi a modalidade EAD (Ensino a distância), que despontava para a viabilidade de propostas de formação superior em música. Essa modalidade mostrou-se emergente com seis cursos de licenciatura ativos e, embora apontasse para uma alternativa de maior abrangência e efetivação de uma educação musical no ensino formal, trazia a demanda da inclusão digital e do desenvolvimento de novas formas de mediação do ensino de música por meio de tecnologias e mídias.

Desse modo, ao se considerar a totalidade das ofertas educacionais mapeadas no ensino superior, no território brasileiro, observou-se, no momento do referido estudo, a existência de uma diversidade, com cursos de modalidades e especializações distintas que resultam na possibilidade de formação de perfis profissionais diferenciados: professores, compositores, regentes, instrumentistas, cantores e produtores. Entretanto, ao se focalizar as regiões e, principalmente, os estados, verificou-se que a oferta de cada especialização era limitada aos recortes curriculares de cada instituição, resultando menos saídas de profissionais e possibilidades de desenvolvimento regional.

3.2.4 Relação macro X médio

A partir do levantamento de cursos, foi possível também traçar uma relação entre as alterações da LDB e os movimentos de expansão da oferta no ensino superior. Com essa lei, a valorização do conteúdo musical na educação básica criou uma demanda por formação de professores, que resultou no crescimento de 100% (46 cursos) no número de cursos de licenciaturas em música, entre 2006 e 2013. Já os bacharelados apresentaram uma variação positiva de 6% (3 cursos), sugerindo que a compreensão da necessidade de promoção da música nos diferentes níveis da educação avançou em termos culturais e políticos no período mencionado, mas que este avanço se deu apenas em torno das demandas de mercado colocadas pela legislação.

Notou-se também que esse crescimento ocorreu devido aos esforços combinados entre o poder público e a iniciativa privada e que se deu rapidamente por meio da expansão de cursos particulares de licenciatura em Música. Somente no Estado do Rio de Janeiro, quatro das oito IES que ofertavam o curso de Música na modalidade licenciatura iniciaram suas atividades em 2009, sendo todas de natureza privada. O mapeamento indicou ainda que a iniciativa privada apresentava concentração da oferta nas regiões Sul e Sudeste do país, que juntas somavam 44 das 47 ofertas privadas de cursos de Música no país. No Estado de São Paulo, por exemplo, 23 dos 27 cursos de Música eram particulares.

Pôde-se observar, portanto, que o papel da iniciativa privada é muitas vezes paradoxal; pois, ao mesmo tempo em que provoca um aumento da oferta, cria as desigualdades regionais de acesso, resultando na necessidade de equalização, por meio da criação de novos cursos nas regiões de menor desenvolvimento. Nesse caso, vale relembrar: se nas regiões Sul e Sudeste as ofertas educacionais eram amplas, nas outras regiões elas se mostravam bastante restritas.

Verificou-se também que se a expansão havia sido encabeçada pela iniciativa privada, a garantia mínima de realização estava sendo cumprida pelo Estado. Entretanto, foi possível destacar que os próprios recursos públicos também se distribuíam de forma desigual, de tal forma que os investimentos do Governo Federal não estavam presentes em quatro estados brasileiros e os investimentos estaduais estavam presentes em apenas 13 dos 27 estados, resultando no quadro de desigualdades apresentado. Entendeu-se, assim, que o crescimento da oferta no ensino superior no período analisado foi relativo à valorização do conteúdo de música na educação básica e que o bacharelado não acompanhou esse crescimento.

O estudo sobre a oferta dessa modalidade mostrou possibilidades de acesso diferenciadas para cada uma de suas habilitações, apontou para a existência de três categorias

de cursos: uma categoria instituída, a “música erudita” (com uma tradição histórica que remete ao Brasil Império e afirma-se em 60,3% dos cursos superiores de Música do país, por meio de suas especializações de composição, regência, instrumento musical e canto; outra, em expansão, a “música popular”, cuja emergência remete ao final dos anos de 1980 e início da década de 1990, para qual as possibilidades de acesso são mais restritas, 37% de cursos; e uma categoria híbrida, nascente, que busca superar essa divisão pela ampliação de recortes culturais para a implementação de outros currículos que não se baseiam na dicotomia “popular” e “erudito” (2,7% de cursos).

Desse modo, ao explorar as relações entre o nível macro e micro, o mapeamento indicou a existência de uma estrutura em expansão com distribuição desigual, que vem se desenvolvendo segundo uma dinâmica mercadológica, de criação de demanda pela via da legislação e que se concretiza por meio de esforços combinados entre a iniciativa pública e a iniciativa privada, mas cuja oferta parece ainda limitada por recortes culturais disciplinares restritos à divisão popular e erudito. Esta aponta também para a emergência de um novo campo de estudos intercultural a ser consolidado através da definição de novas linhas de pesquisa e currículos que permitam a formação de profissionais capazes de pensar sobre a superação da dicotomia popular e erudito instalada nos cursos de formação superior.

Nesse sentido, o oferecimento restrito das diferentes especialidades ao longo do sistema aponta ainda para uma tendência à fragmentação que concentra certos tipos de estudos em relação aos itinerários formativos de cada especialidade (estudos de criatividade concentrados em cursos de composição e estudos técnicos e de repertório, em cursos de bacharelado e estudos de práticas pedagógicas em cursos de licenciatura). Outro aspecto a se destacar a partir do referido estudo é relativo a uma aparente desconexão entre a educação básica e o ensino superior. Essa desarticulação ocorre ainda e diz respeito ao fato de que o acesso ao ensino superior se dá por meio do exame vestibular, em que há uma prova específica que avalia conhecimentos musicais que, todavia, não têm sido trabalhados com ênfase na educação básica. Nesse sentido, o mapeamento sugeriu uma possível tendência de reversão desse quadro a ser reavaliado no futuro, uma vez que o aumento dos cursos de licenciatura em Música deveriam culminar na formação de professores de Música/Arte e no aumento de ofertas formativas na educação básica, resultando na correção dessa distorção.

3.2.5 Nível micro: a mudança nas formas de aprendizagem

No nível micro a investigação voltou-se para a análise das trajetórias de formação musical de indivíduos em diferentes níveis de desenvolvimento, quais sejam: iniciantes ou avançados. Considerando a importância da socialização musical, procurou-se verificar a existência de produção de saberes e aprendizagens extracurriculares que fazem parte da formação dos indivíduos, para além de trajetórias formais de desenvolvimento escolar. Nesse processo, questionou-se se os conceitos que emergem do senso comum como tentativa de explicação de seu desenvolvimento são insuficientes para contemplar sua complexidade, ao problematizar que a noção de autodidatismo carrega consigo uma série de processos de aprendizagem que compõem uma trajetória não-escolar de desenvolvimento da musicalidade (PODESTÁ, 2013).

Ao contrapor os significados culturais atribuídos à noção de autodidatismo no senso comum da área da música com a realidade estrutural dos fatos que constituem a história de vida dos indivíduos investigados, encontraram-se fundamentos para a compreensão de uma mudança de entendimento sobre o papel do autodidatismo na formação musical. Nesta, o autodidatismo não é mais visto apenas como uma contraposição ao processo escolar, uma característica exclusiva da formação de sujeitos cujas trajetórias de desenvolvimento não passam por instituições de ensino de música, mas como um componente dos processos de formação musical que inter-relacionam o desenvolvimento cultural e tecnológico à constituição da musicalidade. Esse novo entendimento sobre o conceito de autodidatismo não destaca apenas a existência de aprendizagens tácitas, informais, decorrentes da imersão em ambientes culturais em que a música é uma atividade valorizada, mas enfatiza o caráter ativo da agência humana e o aspecto voluntário da sua realidade, isto é, a capacidade individual de se envolver pessoalmente, desejar aprender e buscar se desenvolver ao coletar informações e articulá-las para produzir novas cadeias de conhecimento.

Segundo essa redefinição, a cultura tecnológica tem um papel fundamental. A cultura tecnológica promove acesso ilimitado às informações, conduzindo a necessidade de realização de processos de seleção para que se possa contemplar os próprios interesses de desenvolvimento musical. Entretanto, ainda que este processo seja entendido como inerente ao desenvolvimento estrutural dos indivíduos e seja referenciado como uma competência cognitiva fundante das sociedades digitais, representa um estágio avançado de internalização das disposições culturais relativas aos modos de produção de conhecimento musical, apontando para aquilo que Bourdieu (2003) chamou de “cultura livre”, isto é, a capacidade de categorizar informações para produzir

conhecimentos que ainda não foram consagrados pela cultura escolar, ou ainda, de ressignificá-los por meio de novas associações, através de dispositivos intelectuais fundados por práticas escolares.

Nesse sentido, os níveis macro, médio e macroestruturais inter-relacionam-se, pois o currículo, em suas limitações estruturais, não favorece a diversidade das manifestações musicais existentes na sociedade e a pluralidade de interesses artísticos dos indivíduos em processos de formação musical. Ou seja, tanto as novas demandas sociais requerem o desenvolvimento estrutural em direção à consolidação de habilidades e competências de autoaprendizagem quanto as limitações curriculares direcionam os sujeitos a caminhos alternativos de aprendizagem como forma de complementar o currículo e a formação.

Desse modo, com o intuito de observar a dinâmica desse processo e em que medida ele está relacionado com a cultura escolar, as análises enfocaram trajetórias de formação musical que tiveram seu início em diferentes momentos do processo sócio-histórico, cultural e tecnológico e que se encontravam em estágios diferenciados de desenvolvimento artístico. Tais análises apontaram para a existência de caminhos alternativos de formação que indicam possibilidades de desenvolvimento musical para além daquelas que estão tradicionalmente fixadas nos currículos de música e que, todavia, guardam uma relação com a cultura escolar, destacando a importância de competências de pesquisa e de estudos individuais que inter-relacionam a prática instrumental à performance musical coletiva.

As análises demonstraram que as diferentes trajetórias são marcadas por uma multiplicidade de situações de aprendizagem e por uma singularidade de decisões, resultando em um processo de individualização que é simultaneamente determinado e livre. Determinado no sentido de as possibilidades de desenvolvimento serem relativas aos conhecimentos existentes e às experiências musicais vivenciadas junto aos grupos sociais nos quais se inserem os indivíduos, em uma forma consensual de comportamento (a família, os amigos, a escola, a igreja, etc.). Livre no sentido de que os indivíduos, além de escolherem dentre as possibilidades existentes aquelas que melhor representam seus interesses artísticos, podem transcendê-las ao buscar novos caminhos de desenvolvimento além daqueles que constituem o seu ciclo mais próximo das relações musicais.

Desse modo, a pesquisa sugeriu que há um processo dinâmico de desenvolvimento da musicalidade relacionado com a profundidade das experiências musicais vivenciadas e com o nível de engajamento dos sujeitos em relação aos próprios interesses artísticos. Ela sugeriu também que, além das possibilidades de acesso representadas pelas ofertas educacionais e das aprendizagens tácitas decorrentes da socialização musical, há uma relação diferenciada com a

hierarquia e a disciplina, que resultam em possibilidades de adesão ou crítica dos programas instituídos de formação. A adesão leva à reprodução dos programas já estabelecidos. Já a crítica pode levar tanto à recusa das orientações recebidas (a não-realização de atividades do curso ou de ações sugeridas por professores, coordenadores, diretores etc.) quanto à tentativa de superação dos currículos, na criação de caminhos alternativos de aprendizagem e ensino, determinando a necessidade de revisão constante dos próprios vieses de formação (PODESTÁ, 2013).

A disciplina, entendida como implementação de uma metodologia de pesquisa artística, com objetivos definidos a serem alcançados por meio de ações contínuas, conduz a uma rotina de estudos individualizados em práticas musicais como mecanismo de desenvolvimento artístico. Sua recusa, ao contrário, aparece relacionada a realização de atividades difusas, a não utilização de mecanismos de sistematização e categorização dos conhecimentos (negação do papel da escrita e das teorias musicais no desenvolvimento artístico), a realização de ações pontuais direcionadas pelas situações-problema que emergem da prática coletiva e a retomadas de percursos de aprendizagem já realizados, a fim de compensar déficits formativos decorrentes de interpretações equivocadas sobre os próprios caminhos de desenvolvimento (PODESTÁ, 2013).

Assim, a pesquisa aponta para a compreensão de que o desenvolvimento de um *habitus* acadêmico – a predisposição em tomar todas as relações sociais como relações pedagógicas, passíveis de aprendizagem e ensino – acarreta o desenvolvimento de uma atitude didático-metodológica que culmina na possibilidade de categorização de informações para criar novos conhecimentos e suas aplicações, a fim de alcançar desenvolvimentos superiores. Logo, a consideração a respeito do autodidatismo não resulta em desvalorização do processo escolar, mas promove um reforço dos mecanismos de construção do conhecimento fundados pelas práticas escolares, por meio da escrita e organização sistemática das informações.

Todavia, esta pesquisa se desenvolve por vias alternativas, pois está relacionada à estruturação de um projeto pessoal de carreira artística vinculado às potencialidades e interesses individuais de desenvolvimento musical e à consideração de possibilidades de formação musical que não estão contempladas nos currículos formais, mas que se tornam viáveis a partir da fundação de habilidades e competências que conduzem à autonomia para reavaliação contínua da execução desse projeto. Nesse sentido, o mapeamento de possibilidades de desenvolvimento individual procurou identificar a dinâmica desse processo detalhando características dos seus diferentes níveis.

Nos níveis iniciais, as análises demonstraram que os gostos musicais são moldados a partir das experiências sociais dos indivíduos, relacionando-se à identificação e ao sentimento de pertencimento que estes têm em relação a certo grupo social que valoriza e cultiva segmentos específicos da cultura musical. Revelaram também que o interesse dos estudantes em iniciar um processo deliberado de aprendizagem musical e começar a tocar um instrumento parte das experiências musicais vivenciadas anteriormente em um dos diversos espaços em que se socializam: na escola, na igreja, no grupo familiar, com os amigos etc. As referidas análises detalharam ainda a dinâmica desse processo, na qual a fundação de afetos associa-se às dimensões significativas da aprendizagem, impulsionando os aprendizes em direção a seus interesses de desenvolvimento musical.

Contudo, entre os estudantes em fase inicial de desenvolvimento, a análise demonstrou que uma parcela pequena deles (6,5%), além de realizarem as atividades orientadas pelo professor, buscavam informações em outras fontes e procuravam se desenvolver por meio destas. Esses estudantes relacionavam as informações do curso com aquelas encontradas na internet e através de outros amigos e conhecidos músicos para compor uma rede de captação de informações e desenvolvimento musical. Desse modo, o baixo número verificado de estudantes que realizavam essas atividades desde o início dos seus estudos sugere que a autoaprendizagem é um processo que precisa ser aprendido como parte da formação.

De outro lado, nos níveis mais avançados, as análises dos processos de aprendizagem dos músicos profissionais mostraram que mesmo nos casos em que não existe uma trajetória escolar de formação musical, há uma diversidade de caminhos percorridos e uma multiplicidade de situações de aprendizagem, pelas quais os sujeitos desenvolvem ações específicas, a fim de contemplar os próprios interesses de desenvolvimento. Esses processos passam pela mediação direta e indireta de outras pessoas e instrumentos musicais; atividades coletivas e individuais; acesso e troca de informações; relações de ensino mútuo; realização de performances musicais e estudos individualizados com escuta, prática no fluxo, tentativa e erro, memorização, utilização de recursos tecnológicos, notação gráfica e alfanumérica, gravações de áudio e vídeo, materiais, métodos de aprendizagem e processos criativos.

Desse modo, os casos analisados mostram a importância das relações musicais desenvolvidas no cotidiano coletivo dos indivíduos: a função das experiências musicais vivenciadas na família, na religião, entre os amigos e conhecidos, na consolidação de conhecimentos práticos sobre o fazer musical compartilhado e o papel das mídias de massa na fundação de interesses diferenciados de desenvolvimento musical, isto é, o acesso a um repertório musical distinto daquele compartilhado nas relações sociais mais próximas. Tais

casos demonstram a existência de redes de aprendizagem conectando indivíduos por meio da música e indicam a existência de diferentes vetores informacionais que conduzem a tipos de conhecimentos musicais distintos: um conhecimento fluído, tido como “intuitivo”; e outro, o conhecimento teórico, abstrato ou “racional”; ambos relacionados com o nível de sistematização do processo de aprendizagem que cada pessoa desenvolve.

Os casos analisados favoreceram ainda a observação da existência de uma relação entre o mundo do trabalho e os aspectos significativos da aprendizagem. Nessa relação, os estudos individuais são direcionados à resolução de problemas específicos que emergem em cada situação enfrentada, quais sejam: a preparação de um repertório para uma apresentação pública; a organização de materiais sobre um assunto específico para uma aula a ser ministrada; o desenvolvimento de clichês para aplicação em improvisação musical etc. Nesse sentido, a análise das trajetórias individuais aponta para uma compreensão do conceito de formação ao longo da vida como um instrumento simultâneo de construção da docência e da performance musical: uma ferramenta de construção da carreira artística e pedagógica.

Dentre os casos analisados, consta o do guitarrista e compositor Hélio Delmiro²¹ que, refutando o rótulo de autodidata que por vezes lhe é atribuído na mídia especializada, contribui para a problematização desse conceito e para a demarcação de uma posição em prol da valorização de um processo diferenciado para a formação do músico popular. Sua trajetória de desenvolvimento colabora para problematizar as associações entre autodidatismo e escolaridade, na medida em que permite questionar a legitimidade atribuída a cada um destes processos em uma dimensão política.

Além disso, a análise de sua trajetória de formação permite relacionar as noções de naturalidade e espontaneidade da performance musical ao acúmulo de experiências, à imersão em um contexto cultural de intensa complexidade musical, à prática coletiva em meio ao fluxo do fazer musical, aos estudos individualizados de materiais e métodos de aprendizagem de instrumento, à utilização de recursos tecnológicos para transcrição de performances de outros músicos (em seu caso específico, discos do violonista Baden Powell), à participação em cursos

²¹ O guitarrista, violonista e compositor Hélio Delmiro nasceu em 20 de maio de 1947, no Rio de Janeiro-RJ. Ele tem uma carreira consolidada, tendo trabalhado em shows e gravações de vários artistas, como Elizeth Cardoso, Doris Monteiro, Nelson Gonçalves, Gal Costa, Elis Regina, Sarah Vaughan, Nana Caymmi, Zizi Possi, Fátima Guedes, Maria Creuza, Simone, Joana, Milton Nascimento, Chico Buarque, Ivan Lins, Edu Lobo, Tito Madi, Marcos Valle, João Donato, Sérgio Ricardo, João Bosco, Djavan, Beto Guedes, Martinho da Vila, Beth Carvalho, D. Ivone Lara, João Nogueira, Marlene, a Escola de Samba Império Serrano, além de estar presente em toda a discografia da cantora Clara Nunes. Na carreira autoral, Hélio Delmiro assina sete álbuns instrumentais: *Emotiva* (1980); *Samambaia* (1981), em parceria com César Camargo Mariano; *Chama* (1984); *Romã* (1991); *Symbiosis* (1999) em parceria com Claire Fischer; *Violão Urbano*, (2002); e *Compassos* (2004). Mais informações sobre suas concepções estilísticas e suas composições para violão solo podem ser encontradas nos trabalhos de Mangueira (2006) e Gomes (2012).

livres de formação (violão com Jodacil Damasceno e harmonia com Ian Guest) e à criação de um método próprio de estudos que, sintetizando as experiências musicais vivenciadas e produzidas por ele, articula apreciação musical, repertório e técnica instrumental aplicada à performance e à criação artística.

O exemplo de Hélio Delmiro é esclarecedor porque equilibra esses aspectos dentro de uma estrutura dinâmica: este método parte de intensas atividades práticas coletivas de música para culminar em estudos individualizados, caminhando progressivamente em direção às atividades sistematizadas que promovem uma mudança qualitativa sobre a ação inicial. Seu processo parte de um nível discursivo da linguagem musical²² (SCHOREDER, 2006) para posteriormente atingir o nível abstrato, contrapondo-se ao formalismo balizador da concepção racionalista/conservatorial do desenvolvimento musical (PODESTÁ, 2013).

Dessa forma, ao analisar processos de aprendizagem musical que tiveram seu início em diferentes contextos históricos e culturais, o mapeamento apresenta fundamentos para a compreensão da evolução histórica da aprendizagem, na qual há uma mudança qualitativa em suas formas sociais. Ele elenca um momento em que os estudantes lançavam mão de revistas especializadas, materiais e métodos de aprendizagem e discos de vinil como principais referências para aprendizagem e outro em que a internet, sites especializados, gravações de áudio e vídeo e videoaulas (e pode-se incluir aqui aplicativos e softwares) articulam-se às experiências artísticas e culturais de interação musical com outros aprendizes e músicos, como forma de obtenção de informações para a prática individual e coletiva. Ou seja, trata-se de uma mudança qualitativa de um processo de utilização de informações limitadas, para outro de articulação de redes de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Esse processo, que é típico da cultura tecnológica, não é mais exclusivo daqueles excluídos dos processos formais/escolares de aprendizagem ou que deliberadamente recusam-se a segui-los; mas, ao contrário, estabelece novas formas de exclusão relativas às habilidades e competências envolvidas em sua realização. Ele perpassa a trajetória de desenvolvimento de todos os indivíduos, conectando-os em um continuum de informações que articula o dentro-fora da escola para culminar em um processo de formação musical ao longo da vida, para o qual é necessário se preparar.

²² Schroeder (2006) desenvolve uma perspectiva dialógica de linguagem musical segundo a qual a aprendizagem de música se dá na relação com os “discursos musicais”, isto é obras de referência, que medeiam a relação entre sujeito e objeto do conhecimento musical. Por meio desses discursos a aprendizagem promove a internalização dos elementos da linguagem musical levando ao desenvolvimento da musicalidade (SCHOREDER, 2006).

3.3 Uma nova etapa

A nova etapa considera o aprofundamento da discussão nos diferentes níveis. No nível macro, procurou-se observar como as políticas de formação estão buscando direcionar as transformações, em direção à sociedade do conhecimento ou à sociedade de controle. No nível médio, buscou-se observar em que medida as instituições estão se adaptando às transformações em curso. Nesse caso, considerou-se a influência específica da cultura tecnológica na emergência de novos currículos de formação musical, na expansão da Educação à Distância e na eclosão de modelos híbridos de ensino mediados por tecnologias e mídias.

O nível micro, por sua vez, trabalha com o deslocamento ao eixo subjetivo, a fim de verificar como se dá a administração da multiplicidade de interesses, a incorporação de elementos biográficos às estruturas do currículo, no ensino mediado por tecnologias. Neste, são considerados o acesso aos dispositivos de mídia e à internet, as questões relativas à administração de informações e da inteligência coletiva referente à possibilidade de participação conjunta na construção do currículo. Desse modo, o nível micro considera as relações entre professores e alunos como geradora de novas possibilidades criativas e de ensino, que visam promover uma educação voltada para o sujeito, com o objetivo de alcançar a autogestão das próprias experiências.

Por meio da comparação com o mapeamento anterior, enfocou-se também a relação entre os níveis macro, médio e micro. Objetivou-se verificar em que medida as políticas de formação implementadas têm promovido mais ou menos oportunidades de acesso à educação musical nos diferentes níveis. Desse modo, ao considerar o desdobramento das transformações sociais e tecnológicas sobre os diferentes níveis estruturais, buscou-se identificar desafios educacionais a serem superados para a promoção da formação musical.

Entretanto, ao se iniciar essa nova etapa, julgou-se importante observar, para termos de comparação, que cada etapa se desenvolveu em um contexto político diferenciado. A primeira etapa do mapeamento se deu em um contexto de valorização da educação musical no currículo por meio da Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na escola. A retomada desse quadro e seu aprofundamento se dá em um contexto diferenciado de transformações sociais e tecnológicas que fundamentam reformas educacionais promovidas sob a orientação das políticas neoliberais, pelas quais se estruturam a reforma do Ensino Médio, o reconhecimento legal do conceito de Educação e Aprendizagem ao longo da vida e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio.

Nesse cenário, como fator de intensificação das transformações sociais, a eclosão da pandemia da Covid-19 provocou um corte abrupto na possibilidade de compartilhamento do espaço físico para a realização de atividades educacionais. O resultado foi a migração dos cursos presenciais para o espaço digital, a consolidação de um ensino mediado por tecnologias, como parte da realidade educacional de toda a população brasileira.

3.3.1 Nível macro: reformulações da política de formação em Arte

A proposição de novas alterações na LDB acarreta uma nova realidade educacional que conduz à valorização de diferentes linguagens artísticas no âmbito da disciplina de Artes. Essas mudanças propostas trazem também a definição legal do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que institui conteúdos mínimos para disciplinas e conjuntos de habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso da educação básica e, conseqüentemente, novas normativas relativas à formação de professores no ensino superior, ressignificando as questões já mapeadas.

3.3.1.1 Formação ao longo da vida

No debate internacional sobre políticas públicas de formação, a discussão sobre formação ao longo da vida começou a tomar corpo nos anos de 1960, intensificando a partir da década de 1990, com o desenvolvimento das redes de comunicação globais, a incorporação das Tecnologias de Digitais Informação e Comunicação nos sistemas de produção. O reconhecimento legal desse conceito no Brasil pela Lei nº 13.632, de 2018, permite-nos equiparar a discussão pública sobre política de formação ao cenário internacional e leva-nos a pensar acerca da forma sob a qual a incorporação desse conceito será desenvolvida, a fim de viabilizar a articulação das redes de ensino-aprendizagem no país e a transformação da realidade educacional excludente.

A Lei nº 13.632 de 2018 alterou os Art. 3º, 37 e 58 da LDB para dispor sobre princípios gerais e específicos da formação ao longo da vida. Estes apontam para uma perspectiva sintética que lança mão da terminologia “Educação e aprendizagem ao longo da vida” como forma de inter-relacionar os diferentes interesses que disputam espaço na sua afirmação.

Por meio dessa lei, o Art. 3º da LDB, que indica princípios balizadores da estrutura do ensino, passa a vigorar com a inserção do inciso XIII, que trata da “garantia do direito à

educação e à aprendizagem ao longo da vida.”. Além disso, o Art. 37, que diz respeito à educação de jovens e adultos, passa a afirmar que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. O Art. 58, que diz respeito às ofertas educacionais da educação especial, passa a afirmar, em seu § 3º, que a oferta de educação especial “[...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]”²³.

A análise dos textos que compõem os artigos indica que enquanto o Art. 3º tem uma disposição geral os Art. 37 e 58 trazem orientações específicas, de tal forma que os princípios do Art. 3º, como a vinculação da educação às práticas sociais e ao trabalho, estão implicados nos Art. 37 e 58, que os aprofundam. Por meio dessa análise, procurou-se verificar se a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida que é difundida pela LDB resulta em uma visão quantitativa ou qualitativa desse conceito, isto é, se essa concepção está relacionada

²³ Uma visão integral dos artigos supracitados favorece maior compreensão acerca das análises que serão desenvolvidas:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; **IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância; **V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; **VII** - valorização do profissional da educação escolar; **VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; **IX** - garantia de padrão de qualidade; **X** - valorização da experiência extra-escolar; **XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. **XII** - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); **XIII** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); **XIV** - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996, n.p.).

à criação de ofertas educacionais que objetivam compensar déficits formativos relativos à prática social e ao trabalho ou se é relativa à fundação de habilidades e competências que permitem a sua efetivação pelo ponto de vista do ensino e da aprendizagem, por professores e alunos, independentemente do estágio de desenvolvimento em que estejam. Em outras palavras, busca-se analisar se a referida concepção conduz à criação de cursos de formação profissional e continuada vinculados ao sistema formal de ensino ou à implementação de uma concepção educacional subjacente à LDB, que desenvolva as disposições intelectuais para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

A análise aponta para a existência de um *caráter ambíguo e conciliador* da LDB, que permite ambas as interpretações, mas o exame individual dos artigos elencados nos permite aprofundar essa questão. O Art. 3 direciona princípios gerais que permitem tanto uma compreensão quantitativa quanto qualitativa do conceito; pois, à medida que afirma que o ensino será ministrado com base no princípio da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, n.p.), tem-se o requerimento da promoção de uma condição de possibilidade da atividade formativa, que não diz mais respeito apenas à possibilidade de acessar, mas também à condição de se desenvolver autonomamente.

Porém, este mesmo artigo afirma, em seu inciso I, que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, n.p.) é um princípio básico do ensino que diz respeito tanto à estrutura institucional da escola quanto à possibilidade de frequentá-las, em condições igualitárias. Nesse sentido, a consideração do “direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, n.p.), resulta em uma necessidade conjunta de criação de ofertas educacionais que tanto possibilitem ao sujeito o acesso generalizado ao ensino quanto promovam a fundação de habilidades e competências que lhe permitam permanecer na escola e continuar se formando após a conclusão de um determinado itinerário formativo. Desse modo, sua efetivação requer a composição simultânea de esforços no sentido de promover o desenvolvimento das instituições e dos indivíduos que as constituam, sejam estes discentes ou docentes.

Por outro lado, o exame do Art. 37 aprofunda que a Educação de Jovens e Adultos objetiva se tornar instrumento de educação ao longo da vida, mas a sua atuação é limitada, pois direciona-se a uma clientela específica: os indivíduos que não concluíram a educação básica em “tempo apropriado” (BRASIL, 1996, n.p.). Desse modo, vê-se que a reformulação do papel legal da EJA apresenta uma potencialidade limitada. Esta limitação é relativa à própria redação do artigo que, como disposto, não define uma disposição de generalizar a educação ao longo da vida pela sociedade, para a promoção de formações complementares e fundação de disposições

para a formação de si, independentemente da temporalidade em que os estudos de um determinado nível são concluídos.

Em sua outra frente de consideração, a análise do Art. 58 aponta para a concepção diferenciada segundo a qual a formação do educando em condição especial não está vinculada apenas à infância, mas tem garantida o atendimento ao longo da vida. Este artigo enfatiza a existência de um “atendimento transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” que se realize “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, n.p.). Entretanto, sua redação o direciona, igualmente, a uma clientela específica e, conseqüentemente, para a limitação da possibilidade de generalização da educação ao longo da vida pela sociedade.

Nesse sentido, entende-se que o atendimento ao longo da vida é um atendimento quantitativo, relativo às ofertas educacionais que se pode acessar em cada estágio e condição de existência, a fim de se desenvolver para o mundo do trabalho e prática social. Logo, a potencialidade limitada diz respeito à especificação do compromisso com a educação e aprendizagem ao longo da vida apenas com parcela da população, em contexto no qual as demandas por formação contínua competem a toda a sociedade.

Vê-se, assim, que a formação ao longo da vida se desenha como uma possibilidade curricular implícita ao projeto da LDB; mas esta encontra-se represada por meio dos próprios dispositivos da legislação, pois não se estabelece uma disposição clara no sentido de promover um acesso universal a ofertas formativas continuadas que conduzam a uma condição universalizante de formação. Não se aprofunda na LDB a questão relativa às transformações estruturais a serem promovidas nos indivíduos, a fim de alcançar as possibilidades de efetivação autônoma de uma educação e aprendizagem ao longo da vida. Esta especificação não compete à legislação, mas diz respeito a uma perspectiva de currículo a se desenvolver dentro dos limites estruturais definidos pelos dispositivos legais por ela criados.

Frente ao mapeamento anterior e às possibilidades situadas dentro das estruturas legais consideradas, a análise aponta para a necessidade de se relacionar a visão quantitativa à visão qualitativa para superar a potencialidade limitada. Seu inter-relacionamento reforça a necessidade de se criar “igualdades de condição de acesso e permanência na escola”, a fim de exercer o “direito de educação e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, n.p.). Esta se dá através da ampliação de ofertas educacionais que possibilitem desenvolver a capacidade de aprender e ensinar para desenvolver competências de formação que garantam a ascensão aos “níveis mais avançados do ensino, pesquisa e criação artística” (BRASIL, 1996, n.p.) e a continuação dos processos formativos após a integralização curricular.

Consequentemente, a inter-relação entre os níveis estruturais torna-se necessária. No nível das diretrizes e bases, a disposição geral como está atualmente colocada no Art. 3º não é suficiente, pois não garante o compromisso com o desenvolvimento de ofertas educacionais e com as disposições de formação contínua. É preciso definir o interesse de se generalizar a educação ao longo da vida pela sociedade, através da promoção de formações complementares que objetivem fundar disposições para a formação de si, independentemente da temporalidade em que os estudos são concluídos e das condições de vida dos estudantes.

Essa efetivação não encontra espaço na legislação vigente e requer a criação de um artigo específico na LDB que dê conta da complexidade intrínseca à questão da formação ao longo da vida, ao considerar dimensão estrutural de articulação das redes de ensino e aprendizagem, no cotidiano coletivo dos indivíduos por meio dos sistemas de ensino.

Todavia, a atuação docente não pode se limitar a uma militância em torno dessa causa; pois, ainda que esta requeira a elaboração de políticas públicas de formação que levem à sua implementação, requer também sua própria aplicação nas práticas pedagógicas. Assim, a efetivação da educação ao longo da vida pela sociedade exige estabelecer conexões entre os níveis macro, médio e microestruturais, por meio de sua incorporação simultânea nos projetos e na prática pedagógica, de modo articulado ao cotidiano coletivo dos indivíduos, para que possa efetivamente se estabelecer como princípio do ensino.

3.3.1.2 Formação musical em perspectiva

Ao retomar o cursor para a dimensão macro a formação musical é colocada em perspectiva com a formação artística. Esse retorno traz consigo um olhar diferenciado que nos permite visualizar outras áreas de especialização que compartilham interesses de formação artística e pedagógica nos níveis básico e superior.

O ensino de arte está contemplado no âmbito da educação na Constituição Federal (Art. 206, Inciso II) e o compromisso do Estado com a sua promoção é enfatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Art. 4, Inciso II; Art. 26, §2º e § 6º; Art. 32, Inciso II; Art. 35 A, § 2º; Art. 52, Inciso III). As efetivas propostas educacionais em arte, nos diferentes níveis da educação, contudo, não se edificam sem dificuldades e têm sido debatidas por agentes das diferentes subáreas que as compõem: artes visuais, dança, música e teatro. No que concerne à educação básica, as alterações na redação dos parágrafos 2º e 6º do Art. 26 da LDB demonstram seu processo de construção.

Quadro 2 - Alterações no Art. 26 da LDB

Art. 26.		
§ 2º	1996	O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2010	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2016	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2017	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
§ 6º	2008	A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
	2016	As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Fonte: Ribeiro (2018).

As modificações na redação do § 2º indicam um contexto de valorização das expressões artísticas regionais, seguido de disputas políticas sobre a permanência das artes no Ensino Médio e a reafirmação da importância do seu ensino durante o curso da educação básica. Por outro lado, as transformações na redação do § 6º apontam para disputas em torno da valorização das diferentes linguagens artísticas e a tentativa de afirmação de suas independências como parte de um projeto abrangente de formação em arte. Essas disputas demarcam a existência de uma tensão entre dois projetos distintos: um de formação musical e outro de formação artística, que conduzem a demandas diferenciadas de atuação pedagógica e, conseqüentemente, de formação profissional e humana.

Tendo aprofundado a discussão histórica sobre a estruturação do campo da educação musical no Brasil durante a primeira etapa do mapeamento, apresentou-se seu entendimento sintetizado. O projeto de formação musical remete ao Brasil Império com a fundação do Conservatório do Brasil, em 1857, que objetivava reproduzir no Rio de Janeiro a estrutura das cortes europeias por meio de um ensino especializado de música. Este se estabeleceu como parte do currículo básico no contexto do Estado Novo, por meio do canto orfeônico, que vinculou a elementos da cultura popular e do folclore sob o interesse simultâneo de difusão da cultura musical e de organização coletiva em torno de um nacionalismo emergente, que se manteve ativo, como proposta de educação musical até o início da década de 1970. Já o projeto de formação artística está relacionado à valorização da espontaneidade dos estudantes por meio de propostas criativas articuladas às suas experiências pessoais, de modo mais ou menos independente dos estudos das linguagens e seus estilos. Sua consolidação como parte de um projeto de formação cultural se deu durante a ditadura militar, por meio da Lei 5792/71, que

destituíu a disciplina Educação Musical para instauração da atividade de educação artística de caráter não-disciplinar e polivalente e que permaneceu vigente até a proclamação da LDB em 1996.

No contexto atual, o dispositivo legal desenhado § 6º do Art. 26 da LDB não especifica sua reprodução disciplinar ou polivalente, indicando um contexto diferenciado em termos de complexidade, que aponta para a convivência de diferentes especialidades artísticas no plano da disciplina. Ele apresenta-se aberto para diferentes interpretações que tanto podem resultar na organização de projetos pedagógicos amplos, que busquem articular as diferentes especialidades artísticas, através do oferecimento de aulas específicas das diferentes linguagens, quanto em propostas reduzidas, nas quais as diferentes linguagens compitam pela carga horária de uma única disciplina e pela atuação de um único professor que as aborde, de algum modo, a partir de sua área de formação. Sua análise leva-nos a questionar a viabilidade de realização desse projeto que objetiva articular as diferentes linguagens artísticas no escopo de uma mesma disciplina e faz-nos refletir sobre a possibilidade desse processo conduzir a uma simples reprodução do projeto anterior de uma educação artística polivalente.

Neste sentido, a posição da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) sintetiza o entendimento comum de seus educadores: uma posição de tentativa de diálogo para a construção coletiva do entendimento sobre a formação em arte e de resistência, no sentido de reafirmar a importância de um projeto de formação musical vinculado à educação básica. Em seu congresso de 2019, procurou-se estabelecer diálogo com coordenadorias de associações das outras áreas artísticas a fim de enfatizar a importância de cada uma de suas especificidades na estruturação de uma proposta educacional em artes. Enfatizaram-se também as tentativas sucessivas de instauração de diálogo com o Ministério da Educação, por meio de suas comissões de educação para discutir a elaboração de propostas curriculares que viriam a compor os documentos normativos referência para construção do currículo de Arte. Defendeu-se, assim, a posição de independência das especificidades artísticas em direção a não-submissão a uma proposta polivalente de ensino de artes, na educação básica e, conseqüentemente, que os professores de música atuantes na rede de ensino não sejam obrigados a ensinar conteúdos de áreas de especialização nas quais não possuem formação, sob a argumentação lógica de que esta atuação traz conseqüências negativas para a qualidade do ensino desenvolvido.

Desse modo, a análise comparativa leva a considerar que, enquanto a etapa anterior do mapeamento apontava para distância entre a legislação educacional e a realidade da escola pública, indicando a necessidade de formação de professores de música, a fim de se efetivar o projeto de educação musical, a etapa atual indica uma nova mudança de rumos por meio da

legislação. Esta evidencia a existência de uma *desarticulação entre a educação básica e ensino superior* e um conflito *estrutural entre projetos de formação* desenvolvidos em cada nível. Nestes, a formação superior pauta-se pelo ensino especializado, voltado para “os mais altos níveis do ensino, pesquisa e criação artística” (BRASIL, 1996, n.p.), mas a educação básica preserva a dicotomia de uma educação polivalente que resulta na manutenção da estrutura desigual de acessos à educação musical.

Vê-se então que a reestruturação do Art. 26 projeta a tensão entre as propostas de formação musical e formação artística no ensino superior, sugerindo a necessidade de formações superiores em arte que favoreçam o estabelecimento de diálogos entre as diferentes áreas artísticas. Contudo, vê-se também que esta reestruturação não pode implicar em uma desvalorização das especialidades sob o risco de se rebaixar a qualidade do ensino, com o intuito de se adaptar a uma estrutura polivalente forjada por instrumentos políticos na educação básica, que contraria o interesse educacional majoritário do campo artístico.

3.3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular

O mapeamento de possibilidades de desenvolvimento curricular aponta para os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Os parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se como sugestão da aplicabilidade de uma concepção pedagógica a partir das possibilidades curriculares delineadas na LDB. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades do ensino. Esse documento não se estrutura como sugestão, mas como requerimento de desenvolvimento que aponta para a discriminação de conteúdos mínimos a serem ministrados e, simultaneamente, de habilidades e competências a serem desenvolvidas de forma transversal nos diferentes níveis educacionais. Estabelece-se, assim, como a implementação de uma concepção de currículo que carrega consigo perspectiva de formação, com base na qual os estabelecimentos de ensino devem desenvolver propostas pedagógicas segundo suas realidades locais.

A consideração dos PCNs direcionados para a Arte, na primeira etapa do mapeamento, apontou para uma perspectiva de integração das diferentes linguagens artísticas a partir de uma proposta triangular de ensino (BARBOSA, 2003), que se organiza sobre os eixos da reflexão, fruição e criação artística. Essa proposta traduz-se em uma concepção de ensino fundamentada em apreciação musical, reflexão crítica sobre as obras apreciadas e processos de criação musical

(composição, improvisação e arranjo). Entretanto, como nota Penna (2003), a perspectiva de integração das linguagens dos PCNs traz consigo a possibilidade de uma interpretação polivalente no qual o ensino de conteúdos musicais está integrado ao currículo de Arte.

A organização da BNCC oferece uma possibilidade de revisão desse processo ao discriminar conteúdos mínimos para cada disciplina. Ela apresenta uma estrutura curricular diferenciada para cada etapa da educação básica, resultando em itinerários distintos que distribuem os conteúdos de cada área de estudo e campo de saber:

- Na Educação Infantil sua organização se dá em torno de campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), para os quais se estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês (0 a 1a6m) e crianças pequenas (1a7m - 3a11m e crianças de 4a a 5a11m).
- No Ensino Fundamental inter-relaciona cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e ensino religioso, com componentes curriculares específicos de *cada* área de competências específicas a serem desenvolvidas em cada uma destas.
- O Ensino Médio elenca quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Estas possuem componentes curriculares próprios e competências específicas de área. Além disso, estabelece-se eixos de formação por meio de itinerários formativos nas áreas acima arroladas, ou em formação técnica e profissional que podem ser escolhidos pelos estudantes dentre as possibilidades ofertadas nas redes a que tem acesso (BRASIL, 2017).

Contudo, a BNCC não limita sua influência ao escopo da educação básica. Sua relação com o ensino superior se estabelece por meio dos dispositivos definidos no § 3º do Art. 43 e no § 8º do Art. 62 da LDB que relacionam, respectivamente, o acesso ao ensino superior ao exame de habilidades e competências desenvolvidas na base e, simultaneamente o desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura às referências nestas fixadas. Nesse sentido, o exame dos conteúdos curriculares determinados pela base torna-se importante para uma avaliação crítica da BNCC em relação à formação musical em seus diferentes níveis.

3.3.1.4 Educação Infantil e Ensino Fundamental

Na Educação Infantil, o ensino de Arte está diluído de modo transversal entre diferentes campos de experiência, concentrando-se no campo “Traços, sons, cores e formas”, mas também apresentando elementos pertinentes relacionados ao universo artístico em “Corpo gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Estes apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada faixa etária que relacionam a promoção de vivências, experiências e a fundação de interesses a partir de atividades de observação, apreciação, experimentação, exploração de materiais, fontes sonoras, objetos, instrumentos musicais, criação de sons e rimas, danças, brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas, apontando para uma perspectiva de articulação de diferentes formas de aprendizagem a fim de se promover o desenvolvimento artístico e musical. Notou-se, contudo, uma ênfase nos processos de interação, expressão e estabelecimento de relações entre as ações desenvolvidas e os resultados que estas desencadeiam, segundo uma orientação de ludicidade, na qual os jogos e as brincadeiras devem nortear o processo de aprendizagem.

No Ensino Fundamental há uma mudança estrutural passando de uma organização curricular em torno de eixos de experiências para outra estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Esta objetiva uma “sistematização progressiva” das experiências vivenciadas nas etapas anteriores e o desenvolvimento de “novas formas de relação com o mundo”, a fim de consolidar as aprendizagens anteriores e ampliar práticas que conduzam à formulação de hipóteses, elaboração de conclusões, o “planejamento de ações” e a “avaliação de possibilidades de desenvolvimento pessoal e social” por meio de uma “atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017).

Dentro dessa estrutura, a arte se enquadra como componente curricular da área das linguagens e seu ensino se organiza por meio da inter-relação entre três elementos centrais: *Dimensões do conhecimento*, *Unidade temática* e *Artes integradas*. As *dimensões do conhecimento* são concebidas como Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. As *unidades temáticas* dizem respeito às quatro linguagens artísticas que constituem o componente curricular. Já *Artes Integradas* é concebido com um eixo temático diferenciado que explora as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, por meio de projetos temáticos que incluem possibilidades abertas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O texto enfatiza que as dimensões do conhecimento perpassam os saberes das diferentes linguagens artísticas e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Nesse sentido, não haveria entre eles “nenhuma hierarquia”, “tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico”, de tal forma que estas se constituiriam como “linhas maleáveis que se interpenetram para constituir a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2017, n.p.).

Em relação às unidades temáticas, destaca-se a importância de que “as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades” para que “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (BRASIL, 2017, n.p.). Nesse sentido, aponta-se para a importância de estabelecimento de diálogo entre as linguagens artísticas e com a literatura, a fim de “possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*” (BRASIL, 2017, n.p.).

Desse modo, a realização do eixo das artes integradas se realizaria por meio de

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas [e que] podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2017, n.p.).

A fim de concretizar esse processo cada unidade temática se constrói a partir de objetos do conhecimento, que em Música são conceituados como: Contexto e práticas; Elementos da Linguagem; Materialidades; Notação e registro musical e Processo de Criação²⁴. Por meio desses objetos, busca-se o desenvolvimento de competências com o fazer artístico, a vivência de experiência sensível, a fruição e percepção das manifestações culturais em contextos diversos, a fim de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de apreciação, de execução e de criticidade consideradas necessárias para apropriação da linguagem musical (BRASIL, 2017).

Aponta-se então para a importância da especificidade do conhecimento de cada área, na qual a formação objetiva se estabelecer por meio de conhecimentos artísticos ampliados,

²⁴ Cada uma das diferentes linguagens artísticas se organiza por uma matriz diferenciada de objetos de conhecimento que conduzem a habilidades específicas, articulando Dança: Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação; Artes visuais: Materialidades, Contextos e práticas, Matrizes estéticas e culturais; Elementos da linguagem Processos de criação e Sistemas da linguagem; Teatro: Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Processos de criação; Artes integradas: Processos de criação, Matrizes estéticas e culturais, Patrimônio cultural, Arte e tecnologia. (BRASIL, 2017).

abordados tanto em suas dimensões procedimentais, relativa ao saber-fazer, quanto às relativas ao contexto histórico, social, político de sua produção, demandando conhecimentos profundos a respeito de suas especificidades. Ao mesmo tempo, exige-se articulá-los, relacioná-los, o que sugere a organização de um ensino de Arte que se dê através da participação de diferentes profissionais, especialistas em cada uma das linguagens que abordem os conhecimentos relativos às suas respectivas áreas e, simultaneamente, possam trabalhar coletivamente para promover sua articulação o eixo das artes integradas.

Entretanto, a BNCC não traz a similitude do posicionamento político adotado anteriormente, quando da aprovação da lei que determina a obrigatoriedade do conteúdo musical, qualquer defesa da necessidade de formação específica ou desta atuação coordenada entre profissionais especializados nas diferentes linguagens.

Nesse sentido, Pereira (2017), ao discutir a formação de professores de Arte em relação às demandas da BNCC, expõe a dificuldade de se consolidar a atuação específica no ensino de Arte. Segundo o autor,

[...] embora a segunda versão da BNCC (2016) tenha estruturado um posicionamento explicitamente contrário a polivalência após debates, a parte do texto sobre a necessidade de docentes de diversas linguagens foi removida da versão final da BNCC (2017), contrariando os pareceres para esta versão. (PEREIRA, 2017, p. 6).

Para o autor, essa recusa leva a uma reprodução da polivalência sob a falsa interpretação de uma interdisciplinaridade que é colocada em prática no eixo de integração das artes. Ela aponta para a necessidade de enfrentamento do modelo produtivista de educação no qual os princípios de produtividade e racionalidade levam à premissa de “[...] não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2015, p. XVI), fundamentando propostas educacionais com restrições orçamentárias e transferindo a responsabilidade pelas diferentes linguagens artísticas para o professor da disciplina.

3.3.1.5 A Arte e o Ensino Médio

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas

tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BRASIL, 2017, n.p.).

A referência objetiva construir um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos de modo a incorporar “estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos...” (BRASIL, 2017, n.p.).

Entretanto a análise da estrutura curricular sugerida para Ensino Médio aponta para uma ausência de discriminação de conteúdos relacionados ao desenvolvimento desses recursos. Não existem menções de conteúdos musicais ou de conteúdos das áreas correlatas. Estes são substituídos por requisições de habilidades e competências a serem trabalhadas de forma transversal e consolidadas no processo de sua eventual efetivação, a exemplo de: “Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos” (BRASIL, 2017, n.p.).

Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2017, n.p.).

As requisições se apresentam de forma generalizada e transversal a todo o eixo das linguagens. Entretanto, como se pode notar elas se constroem em nível de elaboração bastante elevado em termos de competências artísticas, demandando reconhecer “suas formas e seus funcionamentos” que, todavia, não são detalhados como parte do processo de desenvolvimento.

Além disso, como observa Santos (2019), as habilidades e competências sugeridas têm pouca relação com a prática artística em si, resultando na não vinculação de saberes específicos das áreas artísticas. Ao analisar a BNCC do Ensino Médio, Santos (2019) elenca todas as partes em que a música aparece no texto. O autor indica três fragmentos relacionados à avaliação, elaboração de comentários sobre música, compartilhamento de *playlists* comentadas, produção de *slam* e participação em saraus para apresentar obras da própria autoria e interpretar obras de outros. Esses fragmentos são as únicas vezes em que a educação musical aparece, configurando concepções limitadas das possibilidades do fazer artístico por meio da música.

Neste sentido, o documento "Proposições para BNCC" da ABEM aponta para a existência de uma “incoerência em esperar que seja possível realizar várias competências de ordem artística e cultural sem que saberes específicos das linguagens sejam desenvolvidos ao

longo de todo o ensino médio” (ABEM, 2016, p. 4 apud SANTOS, 2019 p. 64). Esse documento critica que não se pode esperar desenvolvimento de habilidades e competências artísticas sem promover saberes que se constroem por meio da experiências com as linguagens artísticas.

Santos (2019) analisa ainda um pronunciamento da FAEB (Federação dos Arte Educadores do Brasil) e atesta que o fato de que cada uma das quatro linguagens do componente curricular de Arte fazer parte de uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades que não fazem parte de sua área de atuação específica constitui grande equívoco epistemológico. “As habilidades, não se constroem em relação aos componentes curriculares, não se definem a partir do conhecimento que a eles dá forma e consistência” (FAEB, s.d. apud SANTOS, 2019, p. 65).

Vê-se, assim, a necessidade de definição clara de quais são as habilidades e as competências musicais a serem desenvolvidas e de que maneira estas se consolidam por meio da experiência prática da linguagem. Além disso, a questão da oferta e escolha de itinerários parece se desenvolver de uma maneira bastante problemática e reproduzir na educação básica a estrutura de acessos e exclusões mapeadas no ensino superior. Como analisa Santos (2019), a BNCC não assegura que todas as escolas devam oferecer todos os itinerários formativos, pois estes “[...] são organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, n.p.).

Desse modo, o mecanismo dos itinerários formativos instaurados por meio da reforma do Ensino Médio consolidada na BNCC ratifica a desigualdade de oportunidades de desenvolvimento mapeada no Ensino Superior e consolida a estrutura de acessos e exclusões à educação musical. Esse aspecto legitima os processos de aprendizagem relacionados a possibilidades parciais de desenvolvimento musical que cada pessoa desenvolve no âmbito de sua biografia através das experiências artísticas e culturais vivenciadas fora da escola, pois a própria escola passa a enfatizá-los ao oferecer deliberadamente a alguns a oportunidade de desenvolver itinerários formativos em arte e a outros não.

Além disso, como as habilidades e as competências elencadas como objetos de conhecimento no Ensino Médio não se relacionam com conhecimentos de áreas temáticas ou a linguagens artísticas, tem-se a diluição das especificidades dentro da grande-área Arte. Esta contribui para a percepção da existência de uma concepção artística inerente ao projeto da LDB, que é enfatizado pela BNCC que objetiva suplantando o estudo das linguagens artísticas para focar um estudo generalizado sobre possibilidades criativas que inter-relacionam elementos das diferentes linguagens.

Nesse sentido, compreende-se que, à medida em que são requisitados a focar os processos criativos, os estudantes precisarão ativar suas competências artísticas desenvolvidas de forma heterogênea, conforme as experiências musicais vivenciadas no âmbito de sua trajetória de vida, além da formação escolar. Esta enfatiza que diferenças de potencialidades artísticas são diferenças de possibilidades de desenvolvimento que cada pessoa oportuniza, inter-relacionando as dimensões do privilégio e do mérito, dentro da lógica competitiva do neoliberalismo escolar.

Por este viés a recusa em realizar um aprofundamento dos conhecimentos específicos das linguagens resulta na constatação de que a expressão “conteúdos mínimos” precise ser lida de forma literal, de forma que os conteúdos sejam realmente mínimos. Não há uma intenção discriminada de se desenvolver um nível de profundidade, dentro das linguagens artísticas que compõem o componente curricular de Arte. Assim, a análise confirma a constatação de Saviani (2008), segundo o qual a discussão em torno da adequação curricular, ao ser incorporada à dimensão política se converte em um instrumento de poder conduzindo a um esvaziamento dos conteúdos curriculares, sem os quais não se pode promover o desenvolvimento estrutural dos sujeitos.

Por um lado a análise da proposta curricular de Arte apresentada sugere a existência de uma concepção artística implícita ao projeto da LDB e aprofundada na BNCC que inter-relacionam as diferentes linguagens na criação de formas artísticas, inter e transdisciplinares que apontam para novos terrenos de especialização criativa e performática a partir de cada uma de suas especialidades. Essa concepção emerge como síntese das sugestões curriculares que compõem os textos analisados e parece ter como objetivo superar o estudo das linguagens para estabelecer novas formas artísticas que as integrem, por meio de estruturas mínimas como parte de um mesmo projeto criativo.

Por outro lado, a análise demonstra que, apesar da fundamentação articulada ao atual estágio de desenvolvimento da sociedade tecnológica, a proposta apresentada é superficial, pois não aprofunda possibilidades de desenvolvimento artístico e performático a partir das associações sugeridas nem tampouco inter-relaciona as habilidades e competências linguísticas esperadas às Dimensões do conhecimento artístico das unidades temáticas específicas e integradas, relacionadas à materialização dessa concepção pedagógica. Compreende-se assim que a BNCC apresenta uma *crítica reproducionista* (SAVIANI, 2008) ao modelo polivalente de ensino de Artes, isto é, define uma posição que apesar de crítica não consegue oferecer elementos para superação, contribuindo assim para a reprodução da estrutura criticada.

Além disso, no que diz respeito à relação entre educação básica e ensino superior, nota-se que a BNCC, ao não conseguir superar o problema estrutural da polivalência, projeta uma incerteza sobre o campo da formação pedagógica. Nesta, a questão abordada anteriormente em termos de uma tensão entre a formação musical e formação artística é ressignificada como tensão entre formação superior generalista e formação especializada, pois a LDB define que a formação pedagógica se construirá em relação à referência da base e esta aponta para conteúdos mínimos das diferentes linguagens que se articulam na criação de projetos artísticos, projeta uma demanda diferenciada de formação superior em artes. Essa questão pode ser interpretada em função de formações pedagógicas interdisciplinares em artes que apontem para as áreas de especialização das linguagens e, além disso, pode levar a uma reativação dos antigos cursos de formação artística polivalente.

Desse modo, o § 8º do Art. 43 da LDB que inter-relaciona a formação docente aos conteúdos da base curricular comum torna-se motivo de problematização, pois essa associação conduz de modo definitivo à compreensão de *desarticulação estrutural entre educação básica e ensino superior*. Nesse caso, a formação superior respalda-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das áreas de graduação para fornecer formações específicas, mas a BNCC não estabelece de modo definitivo se demanda uma formação interdisciplinar especializada ou uma formação generalista de arte no Ensino Superior.

A este respeito duas posições podem se tornar convergentes: 1) uma posição de expansão da educação básica com a adesão a um projeto pedagógico que articule as diferentes especialidades a partir da participação de professores especialistas das diferentes linguagens na educação básica; 2) uma posição de reorganização curricular no Ensino Superior, a fim de superar estruturas departamentais para, a partir do nível das especialidades, contemplar formas de realização da interdisciplinaridade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de cada um dos cursos de graduação indicam que estes direcionam-se ao nível das especialidades, entretanto ao lhes darem abrangência e complexidade elas indicam que os projetos pedagógicos dos cursos superiores deverão contemplar formas de realização da interdisciplinaridade, indicando a coerência dessa conversão.

3.3.2 Nível médio: reestruturações educacionais

Seguindo a compressão alcançada anteriormente, de que a reorganização do sistema de ensino se dá a partir da criação de demandas pela via da legislação, as constatações realizadas

no segmento anterior passam a sugerir a necessidade de investigar se a construção pedagógica dos projetos escolares se dá por meio da presença contínua das diferentes especialidades na escola ou pela ressignificação da polivalência. Do mesmo modo, as reflexões realizadas sugerem analisar se as modificações projetam no Ensino Superior um movimento de transformação da estrutura de acessos com a abertura de cursos interdisciplinares, polivalentes, ou mesmo a diminuição do número de licenciaturas em Música. Como consequência, o mapeamento permite identificar o estágio atual das transformações sociais e tecnológicas e seus desdobramentos sobre as instituições de ensino no reconhecimento da oferta de diferentes itinerários formativos em música e arte.

No nível institucional, as transformações em curso mostram-se bastante aceleradas. Partindo de um processo progressivo de transformação, a digitalização das instituições passou por uma mudança abrupta com o estado de pandemia mundial declarado pela OMS em março de 2020²⁵. A necessidade de isolamento para enfrentamento da pandemia da Covid-19 trouxe como imperativo a mediação tecnológica dos processos de comunicação em ensino, pesquisa e extensão. Como se sabe, toda a atividade relacionada ao ensino e à aprendizagem, seja administrativa ou pedagógica, migrou abruptamente do espaço físico para o digital.

A pandemia funcionou como um catalisador para o processo de digitalização, instaurando um movimento de exploração do meio digital como plataforma para mediação de ações comunicativas em todos os níveis de ensino e instâncias de tomada de decisão. Nesse processo, o desafio reconfigurou-se em como trabalhar o desenvolvimento musical, a capacidade performativa e pedagógica no meio digital e deu-se inicialmente com a transferência de cursos para o formato remoto através da reprodução das estruturas administrativas dos cursos na internet, por meio da alocação de links e o compartilhamento de informações via e-mail, videoconferência, plataformas de *streaming* e aplicativos de trocas de mensagem.

Desse modo, a desigualdade de condições para o acesso e desenvolvimento decorrente dessa transformação abrupta converteu-se em um novo desafio educacional, o de formar para a realização de aprendizagens autônomas, em um contexto em que as condições individuais de se desenvolver são bastante diferenciadas. Esse desafio generalizou a importância das discussões realizadas no âmbito dessa pesquisa a respeito da necessidade de promoção de novas habilidades e competências de formação a serem consolidadas nesse contexto.

²⁵ Disponível em:

3.3.2.1 Educação Básica: adaptações ao novo currículo

A retomada do cursor à educação básica necessita aprofundar como se dá a construção das propostas pedagógicas nas unidades de ensino e verificar as eventuais alterações na oferta de formação musical no território mapeado. Esse processo, entretanto, precisa considerar a existência dos diferentes níveis de tomada de decisão nos quais as escolas estão inseridas e os limites de atribuição relativos a cada unidade de ensino na definição de suas propostas educacionais.

A consideração da “estrutura e funcionamento da educação básica” (VIEIRA, 2015) leva a estabelecer uma diferença entre “gestão educacional” e “gestão escolar”. A “gestão educacional” refere-se aos sistemas de ensino, já a “gestão escolar” é referente aos estabelecimentos escolares (VIEIRA, 2015, p. 16). Ambas as dimensões articulam-se mutuamente, mas enquanto a gestão educacional ocupa-se da criação e implementação das políticas, diretrizes e metas de educação, gerindo, supervisionando e acompanhando as unidades de ensino, a gestão escolar diz respeito à criação e execução das propostas pedagógicas para desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem na escola.

Nesse sentido, o nível médio precisa considerar não apenas as ações da gestão escolar, mas também aquelas desenvolvidas pela gestão educacional, isto é, considerar as atribuições conjuntas das unidades educacionais, diretorias e secretarias de ensino²⁶. Como explica Vieira, enquanto a função principal das unidades escolares é a elaboração e administração de projetos pedagógicos, há, a nível de sistema, um conjunto significativo de atividades que competem à gestão educacional, desde a construção de orientações e definições curriculares até o planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino (VIEIRA, 2015, p. 28).

Dessa maneira, a construção das propostas pedagógicas na escola precisa considerar as orientações das secretarias e diretorias de ensino às quais se relacionam, sejam municipais ou estaduais. Nas unidades escolares,

Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo

²⁶ O nível médio estrutural localiza-se no espaço intermediário entre “gestão educacional” e “gestão escolar”, envolvendo não apenas as escolas, mas também as diretorias e secretarias de ensino que as administram. Nesse caso, há uma relação de subordinação da educação à estrutura política, pois as decisões curriculares são tomadas em instâncias superiores ao nível da gestão educacional (SAVIANI, 2008). Como explica Vieira (2015), a gestão educacional diz respeito a um “[...] amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo” (VIEIRA, 2015, p. 28). Este se apresenta como um “[...] espaço das ações dos governos, sejam eles federais, estaduais e municipais. Diz respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como aos seus integrantes, desde detentores de cargos mais elevados aos mais simples servidores” (p. 29).

docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos. (VIEIRA, 2015, p. 28).

A autonomia de uma escola não é algo dado nem se constitui de forma absoluta, mas sim como uma autonomia relativa ao sistema hierárquico de tomada de decisões ao qual está articulada. Consequentemente, a análise dos projetos educacionais desenvolvidos pelas secretarias estaduais de educação e gerenciados pelas diretorias regionais de ensino favorecem a compreensão das condições de elaboração das propostas pedagógicas nas unidades escolares, aumentando o nível de detalhamento do mapeamento. O acesso aos macrodados das diretorias de ensino permite ampliar a quantidade de detalhes viabilizando observar como se dão orientações para a gestão escolar e detalhar a distribuição das ofertas formativas no território mapeado.

Assim, há uma expansão em relação à primeira etapa do mapeamento, pois tais orientações não se aplicam a escolas específicas, mas a todas as unidades escolares que constituem a rede estadual de ensino. Compreende-se assim que o distanciamento entre a legislação e a realidade educacional da escola pública (PODESTÁ, 2013) não compete apenas à gestão escolar ou aos indivíduos que compõem seus quadros de recursos humanos, mas decorre fundamentalmente da sua relação com a gestão educacional que instaura e administra essa realidade segundo os projetos educacionais que define.

Partindo dessa compreensão, a análise da proposta desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) aponta para um aumento da complexidade através da consideração dos materiais didáticos distribuídos para professores e estudantes da rede estadual de ensino que são disponibilizados para acesso no site do governo estadual²⁷. Esses materiais seguem a divisão estabelecida pela BNCC, direcionando-se às diferentes etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nas quais os conteúdos são distribuídos em uma estrutura espiral que objetiva estabelecer um guia de referência e padronizar as aprendizagens para garantir a efetivação dos conteúdos mínimos.

²⁷ Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

3.3.2.2 Educação Infantil

Na Educação Infantil, são disponibilizados dois volumes do caderno do professor para cada uma das etapas do processo de socialização da criança. Os materiais são desenvolvidos pela associação Nova Escola, uma “organização sem fins lucrativos” mantida pela Fundação Lemann, que desenvolve projetos na área da educação e oferece, por meio de sua plataforma digital, “reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais” direcionados ao currículo e à formação de professores da educação básica. Chama a atenção nos materiais a inclusão do logotipos do Instituto Itaú Cultural e da Fundação Lemann que se apresentam como “parceiros” da associação Nova Escola no financiamento para elaboração dos materiais didáticos e também o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação²⁸.

No que diz respeito aos componentes musicais, os dois volumes do material educacional para bebês incluem: cantos e acalantos; canções para momentos de encontros e despedidas; brincadeiras de roda e cantigas, cantigas com nomes; brincadeiras com sons do corpo e ambiente, poemas e parlendas; leitura de histórias com a temática musical; reconhecimento e imitação de sons de animais; brincadeiras com a linguagem por meio de músicas de tradição oral e leitura de rimas e uma unidade de dança que inclui músicas para ouvir dançar e tocar (SÃO PAULO, 2021a; SÃO PAULO, 2021b).

Além disso, há uma instrução sobre como utilizar os materiais didáticos que divide as propostas em dois grupos: atividades que podem ser incluídas diariamente e outras que seguem uma progressão didática. Ambas são incorporadas como parte da rotina no processo de socialização, havendo a sugestão de se relacionar as atividades com as histórias individuais e familiares de cada criança (SÃO PAULO, 2021a).

O caderno está dividido em unidades. Cada unidade corresponde a um objetivo de aprendizagem, desenvolvimento e campo de experiência relacionado à BNCC. Cada atividade é apresentada com descrição dos materiais a serem preparados previamente e a descrição do passo a passo da sua realização. São sugeridos materiais de apoio como livros, filmes, canções e sites a serem utilizados pelos professores. Além disso, constam sugestões de como finalizar

²⁸ O Itaú Cultural é uma organização vinculada ao Banco Itaú e à Fundação, que é voltada para a pesquisa, produção de conteúdo, para o mapeamento, incentivo e difusão de manifestações artístico-intelectuais. Já a Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil. Para mais informações sobre essas organizações, conferir nos seguintes endereços eletrônicos:

<https://www.itaucultural.org.br/quem-somos>;

https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Lemann; <https://novaescola.org.br/quem-somos>.

as atividades, observar o desenvolvimento dos alunos (por meio de perguntas direcionadas ao professor para guiar a avaliação do desenvolvimento dos alunos) e sugestões de atividades extraclasse (dever de casa), com o intuito de fazer com que familiares se envolvam e participem do desenvolvimento da criança, na realização de tarefas que revisam e consolidam as aprendizagens realizadas na escola.

Os materiais didáticos para as outras fases de desenvolvimento infantil (Criança bem pequena e criança pequena) seguem o mesmo modelo de elaboração, reproduzindo as indicações e sugestões quanto ao modo de realização das atividades, preparações, aplicações, observações de resultados e atividades extraclasse.

Os volumes do material para crianças bem pequenas incluem: instrumentos musicais e objetos – exploração e criação de sons com instrumentos, objetos e o corpo – ; identificação e exploração de sons do ambiente e objetos – criação de brincadeiras musicais; poemas e parlendas; exploração de instrumentos musicais e fontes sonoras na criação de instalações sonoras e orquestra exploratória; conhecimento e brincadeira de cantigas de roda e cirandas do Brasil (SÃO PAULO, 2021c; SÃO PAULO, 2021d).

Já os volumes do material para Crianças pequenas contém: história sonorizada; poemas musicais e brincadeiras com rimas, investigação de palavras e sonoridades (brincadeiras com palmas, rimas, trava línguas, sonoridades de palavras; dança de ritmos musicais); conhecimento de músicas regionais – Bumba meu boi –, introdução ao universo musical indígena; e produção de sonoplastia para cenas de teatro (SÃO PAULO, 2021e; SÃO PAULO, 2021f).

A consideração dos materiais mostra que as atividades sugeridas ao professor da Educação Infantil abordam todos os campos de experiências de forma transversal, resultando em atividades musicais que entrecortam o processo de socialização de forma constante. As atividades seguem uma dinâmica exploratória que objetiva relacionar, de forma lúdica, as experiências escolares com as experiências familiares como forma de desenvolver ferramentas de observação de si e do mundo, isto é, conhecer o mundo e diferentes formas de sua observação, a fim de se conhecer a si mesmo. Por meio dessas atividades propostas, a formação musical é conduzida pelo professor polivalente que insere as crianças no processo de socialização. Não se pode então falar em aulas de música, mas em uma socialização por meio da música a partir de um compartilhamento de um repertório comum. Nesse processo, ao mesmo tempo em que se manipula os objetos do conhecimento musical, aprendem-se valores e referências culturais que levam ao desenvolvimento das habilidades e competências que constituem os objetivos de aprendizagem, segundo o entendimento dos elaboradores dos materiais didáticos.

Nesses materiais as atividades se apresentam como espécies de receitas a serem aplicadas. Os materiais didáticos não apenas orientam as atividades, mas também as próprias observações e avaliações. Por meio destas, o professor deve mediar sua construção junto aos alunos através de suas próprias experiências e relacioná-las com as experiências dos estudantes. Desse modo, em um primeiro momento, o discurso empreendido na parte introdutória dos materiais sugere a existência de uma abertura à construção da relação de ensino-aprendizagem por meio da concepção pedagógica do docente, mas a avaliação das atividades e de sua forma de estruturação sugere o caminho contrário: uma tentativa de padronizar não apenas as aprendizagens, mas também as práticas pedagógicas, enquadrando-as dentro do modelo sugerido. Nestas, os espaços para criação são limitados e devem ser norteadas para a formação das mesmas habilidades e competências que constituem os objetivos de aprendizagem de cada unidade.

A análise indica assim que por meio da estratégia incremental de promover transformações pontuais em áreas específicas do ensino (LAVAL, 2019), o Estado terceirizou a elaboração dos materiais pedagógicos, que são construídos a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC, por uma equipe financiada pelas associações não-governamentais em regime de parceria público-privada. Por meio desse processo, o enquadramento curricular é feito pela associação Nova Escola relacionada ao Instituto Itaú e a Fundação Lemann e apoiados pela Associação dos Docentes do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, embora não se constitua objetivo desta pesquisa aprofundar como se deu este regime de parceria, ao investigar detalhes das negociações, isto é, os valores envolvidos na confecção dos materiais e a possível transferência de recursos da esfera pública para a privada, na contratação de serviços que poderiam ser prestados por membros da gestão educacional, cabe apontar que a existência dessa ligação relaciona-se ao processo de implantação do neoliberalismo escolar (LAVAL, 2019), seja por meio da introdução de financiamento por publicidade ou da própria transferências de recursos do Estado para a iniciativa privada.

3.3.2.3 Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, a orientação da Secretaria de Educação (SEDUC) para o currículo paulista distribui as habilidades e competências de forma transversal ao longo dos anos. O governo do Estado de São Paulo disponibiliza uma lista com habilidades essenciais

para os anos iniciais (1º ao 5º) e outra para os anos finais (do 6º ao 9º ano). Nestas, em cada uma das linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) apontam-se habilidades específicas a serem desenvolvidas que se relacionam a diferentes objetos de conhecimento: contextos e práticas, processos de criação, materialidades, notação e registro musical, matrizes estéticas e culturais, elementos da linguagem e patrimônio cultural.

A análise dos materiais relativos ao Ensino Fundamental I e II esclarece como se dá o desenvolvimento da proposta pedagógica. Nesses materiais, a construção do componente curricular de Arte dialoga com a BNCC e procura articular as diferentes linguagens artísticas como parte do componente, sugerindo trabalhar seus conteúdos separadamente, no nível das especialidades.

O caderno do professor concentra as atividades de Arte do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, em dois volumes (SÃO PAULO, 2021g; 2021h; 2021i; 2021j). Nos cadernos do aluno, essas atividades distribuem-se ao longo dos anos, dividindo-se em um livro didático para cada ano letivo. Tais cadernos estão articulados ao eixo das linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física) e ao “Inova educação”, que oferece os componentes de Tecnologia de informação e Projeto de vida (SÃO PAULO, 2021k).

Ao contrário dos materiais da Educação Infantil em que o desenvolvimento se dá com a participação de organizações externas em esquema de parceria público-privada, os materiais do Ensino Fundamental resultam de um “[...] trabalho colaborativo entre os técnicos da Equipe Curricular de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Professores Coordenadores de Arte de Núcleos Pedagógicos de diferentes regiões do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2021i, p. 3). Este é constituído de

Situações de Aprendizagem com atividades a serem livremente analisadas pelos docentes e postas em prática em sala de aula, na perspectiva de uma abordagem investigativa, visando possibilitar diferentes processos cognitivos relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e seus modificadores. O foco principal das atividades é o desenvolvimento de habilidades, ou seja, aquilo que se espera que o estudante aprenda nesta etapa de ensino, contemplando a implementação do Currículo Paulista. (SÃO PAULO, 2021i, p. 3).

Do 1º ao 5º ano estas habilidades direcionam-se aos propósitos de desenvolvimento artísticos e musical, a exemplo de: “Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano”; “Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes e sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais” e “Reconhecer e experimentar, em

projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” (SÃO PAULO, 2021g, p. 12), consideradas habilidades essenciais a serem desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir do 6º ano, porém, essas habilidades incorporam, além das habilidades artísticas, um eixo de “competências socioemocionais”, definidas como “Abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com os outros, autogestão e amabilidade” (SÃO PAULO, 2021i, p. 9), a serem desenvolvidas durante os anos letivos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Enfatiza-se, entretanto, que o objetivo não é ensinar aos alunos sobre as competências, mas sim “[...] oferecer mais oportunidades para que os estudantes mobilizem a competência em foco e aprendam sobre eles mesmos ao longo do processo” (SÃO PAULO, 2021i, p. 9).

A proposta curricular divide o trabalho com as linguagens ao longo do ano letivo, em bimestres. Nos dois primeiros bimestres são trabalhados conteúdos de música (1º bimestre) e dança (2º bimestre). No terceiro e quarto bimestre sua continuação se dá através do direcionamento às linguagens do teatro (3º bimestre) e artes visuais (4º bimestre). Desse modo, é feita a opção de não privilegiar uma linguagem em detrimento da outra, mas procurar proporcionar uma formação mínima em todas as linguagens distribuindo-as ao longo do ano letivo para retomá-las em um novo ciclo de estudos no ano seguinte, de forma espiral (SÃO PAULO, 2021g; 2021h; 2021i; 2021j).

Vê-se assim que a intenção é a de se construir uma proposta integrativa. Entretanto, a distribuição das linguagens ao longo do ano letivo se dá de forma fragmentada, em uma construção multidisciplinar, polivalente. Nesta, ainda que as diferentes linguagens não sejam trabalhadas simultaneamente, o professor de Arte é requisitado a trabalhar com as quatro linguagens artísticas, desenvolvendo propostas educacionais no nível de suas especificidades: uma proposta incongruente em relação à formação de docentes em cursos de licenciatura que são especializados em uma das linguagens.

Consequentemente, a análise dos materiais de música permite a elaboração de uma leitura crítica a respeito de seu modo de estruturação e a possibilidade de desenvolver propostas de performance e criação musical além das atividades sugeridas nos materiais disponibilizados. Entretanto, a consideração dos materiais de dança, artes visuais e teatro indicam a necessidade de conhecimento específico mais aprofundado para realização de uma leitura crítica, escapando a capacidade de avaliação nesta pesquisa e sugerindo uma tendência de replicação das atividades sugeridas nesses materiais, no desenvolvimento de conteúdos de outras áreas de especialização que, desse modo, se apresentariam como modelos a serem reproduzidos pelo professor polivalente.

No que diz respeito à parte musical, a consideração de que a música como “uma das linguagens da arte” demanda “conhecimento teórico e técnico específico” que desencadeia uma busca constante por desenvolvimento expressivo (SÃO PAULO, 2021i, p. 7) é rapidamente contraposta por um posicionamento oposto que revela que o foco do trabalho não é o desenvolvimento da complexidade musical, mas sim uma proposta de sensibilização segundo o entendimento de que “[...] a falta deste conhecimento em sua amplitude não diminui a capacidade de sentir os sons”²⁹ (p. 7), mas que a aprendizagem em música deve se sustentar com a “[...] assimilação e a articulação de recortes importantes do conhecimento teórico com a prática criativa” (p. 7).

Por meio desse processo, tem-se um processo de simplificação, no qual “o contraste entre elementos musicais” é visto como um “ótimo começo” (SÃO PAULO, 2021j, p. 8). Assim, busca-se alcançar uma compreensão a respeito da diferenciação entre as noções de “grave e agudo, lento e rápido, comprido e curto, forte e fraco”, vistas como “fundamentais para o desenvolvimento musical” (p. 8), e destacando a necessidade de que o professor “se aproprie dos conteúdos, conceitos e procedimentos” apresentados no material, “com a finalidade de ensiná-los com segurança e tranquilidade” (p. 8).

Além disso, destaca-se que “a aprendizagem da música na escola envolve ouvir, entender, apreciar, improvisar, pesquisar, conhecer, experimentar e praticar num processo contínuo” (p. 8), de tal forma que “as colocações teóricas, partituras e explicações mais detalhadas servem para a sua aproximação com a música” (p. 8).

Compreende-se assim que o material parte do conhecimento factual de que parte dos professores de Arte atuantes na rede não têm domínio dos conhecimentos musicais e procura introduzi-los minimamente nesse universo, a fim de que possam desenvolver algum ensino de música: uma solução simplista que objetiva superar o déficit de formação de professores com o fornecimento de algumas informações e atividades pré-preparadas a serem aplicadas. Isto é, através do caderno do professor objetiva-se munir o docente de ferramentas mínimas para que este possa desenvolver os conteúdos e atividades selecionadas junto aos alunos do Ensino Fundamental. O resultado é a superficialidade, a padronização de atividades e o enquadramento das ações docentes que levam ao controle das atividades desenvolvidas, a fim de garantir sua aplicação.

²⁹ A consideração de que a informação como aquilo que modifica estruturas é capaz de alterar a capacidade perceptiva de um indivíduo, desenvolvida por Araújo (2019), é suficiente para refutar esse posicionamento simplista.

O deslocamento proposto no Ensino Fundamental II não modifica esse cenário, mas ao contrário, intensifica-o. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com a linguagem da música passa a ter mais ênfase na “[...] análise crítica, conhecimento e valorização do cenário musical local, paulista e brasileiro.” (SÃO PAULO, 2021i, p. 12). Esse trabalho objetiva oferecer ferramentas de diferenciação dos gêneros e estilos musicais e assim “[...] demonstrar, de uma forma geral, como a música e todo o contexto que a envolve estão presentes na vida do estudante.” (p. 12). Desse modo, a seguinte orientação é dada ao professor: “incluir nas atividades diferentes tipos de músicas oferecerá ao estudante a oportunidade maior de escolher o que ouvir.” (p. 12).

Nos materiais encontram-se sugestões de atividades por meio das quais se propõe realizar uma avaliação diagnóstica e quantitativa (SÃO PAULO, 2021i, p. 14). Nesse caso, a ampliação do repertório cultural e de referências artísticas é realizada através de atividades de apreciação musical, pelas quais os exemplos de música para se escutar são disponibilizados através de links e QR Codes que podem ser acessados tanto nos livros digitais (através dos links) ou nos livros físicos, por meio da câmera de um dispositivo (celular/Ipad/Tablet) com conexão à internet³⁰. Assim, objetiva-se munir os estudantes de conhecimento sobre gêneros e estilos da música popular e erudita; matrizes culturais europeias, africanas e indígenas; instrumentações musicais acústicas, elétricas, eletrônicas e híbridas que possam servir de referência nas atividades de ação expressiva e criação musical.

Em todos os materiais analisados (SÃO PAULO 2021g; 2021h; 2021i; 2021j), o modo de estruturação das atividades é o mesmo. A relação de ensino-aprendizagem é construída a partir de uma “Situação de aprendizagem” que conduz a uma “Sondagem” sobre os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o tópico trabalhado. Essa sondagem leva a atividades de “Apreciação” que objetivam fundar e ampliar referências artísticas e musicais relacionadas ao tema de cada unidade e culmina em uma “Ação Expressiva” que se desdobra em comunicações verbais sobre o tema estudado e atividades de performance, improvisação e composição musical.

Desse modo, o material dialoga com as propostas de ensino de Arte presentes no PCN e na BNCC analisadas anteriormente. A divisão em três eixos de construção do conhecimento – “Sondagem”, “Apreciação” e “Ação Expressiva” – relaciona-se diretamente com a proposta triangular do PCN “Reflexão, Apreciação e Criação”, porém distribui as ações de “Criação,

³⁰ A tentativa de acesso, porém, aponta para um problema: alguns links não estão mais disponíveis, pois as contas do *YouTube* a que estes estavam vinculados foram encerradas.

Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão” constituintes da BNCC ao longo dos seus eixos. A “Sondagem” objetiva avaliar o conhecimento que os alunos já têm sobre o tópico estudado e conduz a “Reflexão” sobre os contextos sociais, históricos, políticos, culturais e econômicos e sobre os usos e funções dos diferentes tipos de música abordados, a “Apreciação” relaciona-se à “Fruição” e à expansão de referenciais artísticos e culturais dos alunos e a “Ação Expressiva” elabora o aspecto da “Criação” a partir das noções de “Estesia” e “Expressão” com o auxílio dos referenciais fornecidos e as reflexões realizadas.

Entretanto, como o foco do processo não reside no desenvolvimento técnico e expressivo de música, não há nas atividades disponibilizadas uma ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências musicais que conduzam a um conhecimento básico consistente sobre as formas de criação e performance de “melodia”, “harmonia”, “partituras”, “instrumentos musicais convencionais e não convencionais”, “voz humana” e “sons corporais” que compõem seus conteúdos curriculares. As atividades são pontuais e precisam ser concluídas no curto espaço de dois meses impossibilitando desenvolvê-las em profundidade.

Logo, não há uma articulação entre as categorias de conhecimento (factual, recursivo e criativo) que permitam uma elaboração musical superior, mas sim o fornecimento de modelos mínimos a partir dos quais se desenvolve a ideia de expressão subjetiva. Nesse processo, o trabalho com os elementos constituintes da linguagem musical fica para último plano, pois a proposta é marcada por uma disposição experimental, voltada para a livre expressão.

Desse modo, a proposta indica uma reaproximação com projeto de Educação Artística anterior à LDB de 1996. Como visto anteriormente, esse projeto é marcado pela valorização da espontaneidade dos estudantes por meio de propostas criativas articuladas às suas experiências pessoais, de modo mais ou menos independente dos estudos das linguagens e dos elementos constituintes de seus estilos. Nesse processo, o foco não está em se aprender a tocar um instrumento musical ou a compor de modo sistêmico, pois não há uma intencionalidade de se desenvolver a performance de gêneros e estilos musicais a fim de reproduzi-los ou superá-los, mas sim alcançar a técnica e a criação a partir da experimentação de materialidades.

Neste sentido, a elaboração sobre o ensino de Arte constitui-se por meio de neologismos que reproduzem estruturas desiguais sob a roupagem de rótulos eufêmicos. Do ponto de vista quantitativo, da oferta, pode-se falar que o enquadramento das atividades garante que alguma educação musical seja realizada na escola, porém do ponto de vista qualitativo tem-se a retomada da polivalência em um contexto no qual o Estado tem muito mais ferramentas de controle para dirigir a prática docente. Nota-se então que a incorporação do discurso sobre o currículo em espiral não privilegia apenas uma linguagem, mas desenvolve-as no nível de suas

especificidades, a fim de alcançar construções artísticas interdisciplinares em um eixo de Artes Integradas, converte-se em uma estratégia para a reprodução da polivalência e a retomada da educação artística³¹.

3.3.2.4 Ensino Médio

A análise das orientações para a construção pedagógica no Ensino Médio aprofunda as questões e desafios mapeados anteriormente. A consideração de sua estrutura permite verificar algumas hipóteses formuladas a partir da investigação no nível macro e conduzir a análise sobre os eixos balizadores da oferta de formação musical na Educação Básica no Estado de São Paulo.

A estrutura do currículo paulista para o Ensino Médio apresenta uma parte comum e outra diversificada. Na parte comum, o ensino de Arte está incluído como componente no eixo de Linguagem e suas Tecnologias e distribui-se com os outros componentes – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física – ao longo dos anos letivos, em três séries. Na parte diversificada, encontram-se onze itinerários formativos acadêmicos, dois itinerários formativos com certificado de qualificação profissional e treze cursos técnicos. Dentre estes constam quatro itinerários relacionados ao eixo de Linguagens e códigos, um dos quais conduz a possibilidade de qualificação profissional, quais sejam: “Se liga na mídia”; “Corpo, saúde e linguagens”; “Linguagens e matemática: start? Hora do desafio?” e “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana”, que pode ser oferecido tanto na versão acadêmica quanto na profissionalizante. Vale contudo reforçar que as unidades escolares não ofertam todos os itinerários, formativos, mas que cada escola deve oferecer ao menos dois itinerários dentre as opções disponibilizadas pelo Estado³².

Na parte comum, os materiais de apoio que orientam o desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem no currículo paulista dividem-se de duas formas. Nas duas primeiras séries esses materiais estão divididos em dois volumes de duas partes cada, isto é, um caderno para cada bimestre. Já na terceira série são dois cadernos, um para cada semestre.

Em todos os materiais o objetivo de desenvolvimento e integração das competências socioemocionais continua orientando o processo, apresentando-se como foco central das

³¹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

³² Mais informações sobre os itinerários formativos ofertados e as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>;

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202110080097>. Acesso em: 3 mar. 2022.

aprendizagens. Constam também instruções para orientação de alunos com deficiência (auditiva, visual, mental, motora) e orientações para avaliação quantitativa dos processos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; 2022g; 2022h; 2022i).

Os materiais analisados mantêm o modo de construção apresentado no Ensino Fundamental, constituindo-se a partir de “Situações de Aprendizagem”; contudo existem particularidades no modo de desenvolvimento das atividades para cada ano.

Na primeira série, cada volume conta com quatro situações de aprendizagem para cada uma das linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. No componente de Arte as “Situações de Aprendizagem” não apresentam mais a divisão por linguagem e bimestre, mas há um fluxo de movimentação entre as linguagens ao longo do ano letivo. Cada situação de aprendizagem contém quatro momentos relacionados às diferentes linguagens artísticas (SÃO PAULO, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d).

Por meio desse processo busca-se integrar Música, Dança, Teatro e Artes Visuais em torno de um tema comum: o corpo. Este é apresentado sob o título de “O corpo fala combatendo preconceitos”, a partir do qual procura-se avaliar como se constroem as diferentes visões sobre o corpo na sociedade ao longo do processo histórico e reconhecer as relações entre os corpos e as linguagens a fim de se apropriar de suas representações artísticas e pautar uma discussão a respeito da possibilidade de construção de outras visões e estéticas corporais para combater a reprodução de preconceitos sociais através da arte (SÃO PAULO, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d).

Partindo desse entendimento, a orientação presente nos materiais para as diferentes situações de aprendizagem é a de que os processos de criação e análise se deem pela “Gramática articuladora da arte” que nos materiais analisados objetiva conhecer suas estruturas mínimas, a saber: a) Artes visuais - o ponto; a linha; a forma; o plano; a superfície; a textura; o volume; a luz, teoria das cores aplicadas, relação entre figura e fundo; b) Teatro – o texto dramático; a encenação; o tipo de palco (convencional e/ou não convencional); a plateia; os figurinos; o cenário; a sonoplastia; os gestos; c) Música – a melodia; a harmonia; a partitura; os instrumentos musicais convencionais e não convencionais; a voz humana, os sons corporais; d) Dança – o corpo do bailarino, a coreografia (sequência de movimentos de dança); o espaço físico onde a dança acontece; os movimentos do corpo, a sincronização coreográfica de movimentos, as músicas (som ou silêncio); o palco (convencional e/ou não convencional), o figurino, o cenário (SÃO PAULO, 2022, p. 40-41).

Entretanto, a análise das situações de aprendizagem musical indica que esse processo se dá de uma forma pontual, pois não há um trabalho direcionado ao desenvolvimento técnico-performático que funde conhecimentos factuais, situacionais ou sistêmicos dessas estruturas musicais e que construa base para criação musical a partir das discussões realizadas³³.

³³ Uma síntese de todas as Situações de Aprendizagem (SA) e os diferentes momentos que as compõem em cada um dos materiais indica: **1º Bimestre** - SA 1 Momento 1: A Gramática Articuladora da Arte – visual, verbal, sonora, gestual. Momento 2: O ser humano utiliza o seu corpo desde a Pré-história até os dias atuais para criar, produzir, interpretar, divulgar, acessar e apreciar Arte. Momento 3: Conhecendo as Linguagens da Arte – Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Momento 4: Como se constroem as visões sobre o corpo na leitura de imagens. Momento 5: Desafio em casa 1 – Como se constroem as relações e visões sobre a utilização do corpo no universo da Arte – Leitura de imagens e Correspondência. Momento 6: Desafio em casa 2 – Como se constroem as visões sobre o corpo no universo da Arte - Produção textual. **SA2** Momento 1: Artes visuais – O corpo que veste a roupa; a roupa que veste o corpo. Moda – Padrão corporal, padrões de beleza e estilos de vestuário. Momento 2: **Música – A voz que veste a alma – Como funciona, cuidados e saúde**. Momento 3: Desafio em casa 1: Dança – O movimento do corpo e a roupa que dança. Momento 4: Teatro – O figurino é a pele do corpo fazendo ficção – A roupa que encena. Momento 5: Desafio em casa 2: Produção Textual – Imagética e escrita. **SA3** Momento 1: Artes visuais – Tattoo – Meu corpo minhas regras. Momento 2: Teatro – O difícil reconhecimento da profissão de ator - o corpo que encena. Momento 3: Dança – Preconceitos do dançar, as danças proibidas, sensualidade e sexualidade no dançar. Do Lundu ao Funk. Momento 4: Desafio em casa 1 – **Música – As letras de músicas que tratam de preconceitos e estereótipos, e relações de poder presentes nas práticas corporais**. Momento 5: Desafio em casa 2 – Customização. **SA4** Momento Final – As Linguagens artísticas, corporais e verbais em seus diferentes contextos – Planejamento e elaboração de um Projeto. (SÃO PAULO, 2022a).

2º Bimestre: SA1 Momento 1: Processos de pesquisa e busca de informação Momento 2: Desafio Em Casa: Pesquisa e busca de informação – História da Arte – Identidade visual – Cabelo, adereços, figurinos e maquiagem. Momento 3: Novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. Momento 4: Avaliação crítica dos processos de pesquisa, busca de informação e distribuição do conhecimento na cultura de rede SA2 Momento 1: Artes Visuais: O corpo que aprecia, dialoga, observa e preserva o Patrimônio Cultural Momento 2: Desafio em casa 1 – Dança: Patrimônio Imaterial Momento 3: Teatro: Formação de público – O corpo expectador Momento 4: Desafio em casa 2 – **Música: Os processos de Legitimação na Linguagem musical** SA3 Momento 1: **Música – Enfrentando desafios contemporâneos – Como os projetos sociais de Música podem ajudar os jovens a buscar possibilidades de atuação e inclusão social, política, artística e cultural**. Momento 2: Desafio em casa – Artes visuais: Grafite – Importante ferramenta de inclusão social, cultural e artística. Momento 3: Dança: Enfrentando desafios contemporâneos – Como Projetos Culturais de Dança inclusiva, Escolas de Arte, Fundações e Centros Culturais podem ajudar os jovens talentos. Momento 4: Teatro: Doutores da Alegria – Construindo o seu Clown. SA4 Momento 1: Artes visuais: Processos de produção. Momento 2: Dança: Processos de produção. Momento 3: Música: Processos de produção. Momento 4: Teatro: Processos de produção – Profissionais e profissões. Momento 5: Retomada dos principais tópicos (temas e subtemas) abordados Momento 6: Produção individual e/ou colaborativa Momento 7: Avaliação e Autoavaliação – Diário de bordo do professor – Portfólio do estudante (SÃO PAULO, 2022b).

3º Bimestre: SA 1 momento 1 a dança em telemática. Momento 2 Artes visuais: do desenho ao audiovisual - o uso ético e consciente da tecnologia no mundo contemporâneo da arte momento 3 – a evolução dos equipamentos e ferramentas de iluminação no teatro e a utilização da tecnologia nas produções teatrais momento **4 – o uso da tecnologia modificou a maneira de produzir, apreciar, divulgar, acessar e consumir música (p16)** SA2 artes visuais: você sabe o que está escrito na sua camiseta? - do you know what is written on your shirt?; momento 2 – teatro – o texto dramático – theater - the dramatic text; momento **3 – música: gírias mais usadas nas letras de músicas de rap e hip-hop - most used slang for rap and hip-hop lyrics**; momento 4 – dança: se você tropeçar, faça disto parte da dança - if you stamble, make it part of the dance. SA 3 momento 1 – artes visuais: apreciar, fruir e produzir - pintura **momento 2 – música: arranjo musical**; momento 3 – teatro: apreciar, fruir e produzir -teatro do absurdo; momento 4 – desafio em casa: dança: apreciar, fruir e produzir - movimento dançado. SA4 momento 1 – artes visuais: comunicação por emoticon momento 2 – teatro: do teatro radiofônico ao podcast; momento **3 – música: analisando e experimentando a produção de uma live musical** P31 momento 4 – desafio em casa - dança - coreografia digital - games de dança. (SÃO PAULO, 2022d).

4º bimestre - SA 1 momento 1 – **enem - vestibulares**; momento 2 – **música - ideia musical - músicas que viram meme**; momento 3 – artes visuais - fotografia - do analógico ao digital; momento 4 – teatro - espetáculo circense ; momento 5 – artes visuais ii – leitura e releitura de imagens - a imagem virou “meme”; momento 6 – desafio – em casa: dança - da poética coreográfica ao meme. SA 2 momento 1 – artes visuais – leitura de imagens:

No primeiro bimestre há uma aula introdutória que apresenta as Linguagens da Arte por meio de exemplos de representação corporal nas Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Constan também duas atividades direcionadas à música. A primeira aborda problemas fisiológicos relativos ao mal uso da voz e à necessidade de cuidados e saúde com a fala. A segunda aborda letras de músicas que tratam de preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais (SÃO PAULO, 2022a).

No segundo bimestre são mais duas atividades voltadas à música, diluídas entre as atividades das outras linguagens. A primeira discute processos de legitimação na linguagem musical e a segunda, o papel de projetos sociais de música na formação dos jovens a fim de buscar possibilidades de atuação e inclusão social, política, artística e cultural. Além disso, há, como parte da finalização do semestre, uma atividade de produção individual ou colaborativa na qual os estudantes devem criar uma apresentação artística direcionada a uma linguagem artística ou que as inter-relacione, a fim de apresentá-la em um festival organizado em conjunto com o professor de Arte e a comunidade acadêmica (SÃO PAULO, 2022a).

No terceiro bimestre, há um aumento quantitativo de atividades musicais, compondo os momentos das quatro situações de aprendizagem. A primeira situação de aprendizagem discute como o uso da tecnologia modificou a maneira de “[...] produzir, apreciar, divulgar, acessar e consumir música” (p. 16), passando de apresentações ao vivo para gravações de áudio e vídeo e culminando no uso de plataformas de streaming. Outra situação atribuída ao conteúdo de música aborda gírias usadas nas letras de músicas de *rap* e *hip-hop*. Há ainda uma atividade sobre arranjo musical que consiste em apreciar diferentes arranjos de uma mesma música a fim de discutir suas diferenças para pontuar a importância do arranjo em uma composição. E também uma atividade sobre *lives* musicais que consiste em discutir o processo de criação, produção e a recepção de uma *live* de música por meio de plataformas digitais, com a criação de um cronograma de uma possível *live* a ser realizada pelos alunos (SÃO PAULO, 2022c).

Por fim, no quarto bimestre aborda-se de forma introdutória a questão dos vestibulares e do Enem, discutindo sobre perspectivas de carreira artística e requerimentos mínimos de

a legitimidade no universo imagético; momento 2 – desafio em casa: música – paisagem sonora - criar paisagem sonora a partir de imagens e gravadores; momento 3 – dança: dança coral; momento 4 – teatro: dramaturgia – teatral, televisiva e cinematográfica. SA 3- momento 1 – dança: o público e o espetáculo; momento 2 – artes visuais - encontro entre arte e público; momento 3 – teatro: leitura dramática; momento 4 – desafio em casa: música - festivais de música - investigar a rede de interesses e produção em torno dos festivais - escolher um festival e investigar. SA 4 - momento 1 – culminância - criação de projeto artístico que articule as linguagens da Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física; momento 2 – teatro - gestualidade nos jogos teatrais na pantomima e no teatro nô; momento 3 – artes visuais - paul jackson pollock - action painting; momento 4 – dança – os gestos e a gestualidade corporal; momento 5 – música - canto coral - coral em libras; momento 6 – retomada do semestre; momento 7 – avaliação e autoavaliação - diário de bordo do professor - portfólio do estudante. (SÃO PAULO, 2022e).

entrada nos cursos superiores para cada especificidade. Na parte direcionada ao ensino de música consta uma atividade de composição, por meio da qual indicam-se estratégias para organização das diferentes partes de uma composição e sugere-se que os estudantes relacionem suas criações musicais com “músicas que viraram meme”, a fim de se compor um “meme musical” ou caricatura sonora a ser inserida sobre uma imagem ou vídeo. Há também uma atividade introdutória sobre canto coral e coral em libras, na qual se discute a importância da aprendizagem de libras para a inclusão musical de pessoas com deficiência auditiva. Há ainda uma atividade de composição de paisagens sonoras a partir de imagens e com o recurso de gravadores de áudio do celular. Vê-se ainda uma ação relacionada à produção de eventos musicais por meio da qual objetiva-se investigar a rede de interesses artísticos e profissionais em torno de festivais de música consagrados, bem como suas formas de divulgação midiática e o impacto da pandemia da Covid-19 sob suas realizações. Como culminância procura-se orientar a criação de projeto artístico coletivo que articule as diferentes linguagens da Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, a fim de apresentá-lo na escola (SÃO PAULO, 2022e).

Na segunda série há uma modificação em relação ao conteúdo do componente de Linguagens e Tecnologias que passa a se constituir apenas de Língua Portuguesa e Educação Física. Nos materiais analisados (SÃO PAULO, 2022f; 2022g; 2022h) não constam situações de aprendizagem artísticas³⁴. Por outro lado, na terceira série, tem-se um retorno dos conteúdos de Arte e Língua Inglesa e uma retomada do modelo de divisão por linguagem artística e bimestre (SÃO PAULO, 2022i; 2022j). Nas atividades propostas ao longo do ano letivo são realizadas uma série de discussões a respeito da criação de propostas artísticas e da elaboração de projetos que relacionem artes visuais, dança, música e teatro com as tecnologias digitais.

No primeiro semestre, procura-se realizar dois projetos: um de artes visuais e outro de dança. Já no segundo semestre, discute-se a criação e execução de um projeto de música e outro de teatro. A orientação é que as propostas sejam discutidas e elaboradas junto com os estudantes por meio da formação de equipes pelas quais os estudantes assumam funções específicas relacionadas à produção e execução de um evento artístico.

³⁴ A consideração dos materiais disponibilizados mostra que se trata de uma proposta em construção, na qual os materiais estão sendo disponibilizados ao longo do ano letivo. Até o momento de finalização da pesquisa foram disponibilizadas três partes relativas ao primeiro, segundo e terceiro bimestre. Consequentemente, a análise acima exclui o material relativo ao último bimestre da segunda série do Ensino Médio que ainda não consta entre os materiais disponíveis para acesso no site.

Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/#ensino-medio>. Acesso em: 11 jul. 2022.

O projeto relacionado à música aloca-se no terceiro bimestre. Por meio deste discute-se a estruturação e execução de uma proposta musical que utilize tecnologia e mídias digitais, a fim de reconhecer que modo de produção de projetos artísticos tem sido alterado com o desenvolvimento tecnológico. Assim, objetiva-se:

Pesquisar Profissionais e Profissões diretamente ligadas a linguagem da música; Investigar e reconhecer, por meio da experimentação as possibilidades do uso das tecnologias nas linguagens artísticas; Compreender e relacionar as diversas linguagens artísticas de forma integrada na produção de um videoclipe; Usar linguagens e mídias em situações de planejamento e desenvolvimento de projetos artísticos musicais. (SÃO PAULO, 2022i, p. 13).

Esse processo se dá por meio das ações de sondagem, apreciação e ação expressiva e alinhado às habilidades do Currículo do Estado de São Paulo e às Competências Gerais da BNCC.

Partindo do tema “produção musical”, inicialmente, planeja-se uma ação artística cuja execução se utilize da experimentação no uso de *softwares* de edição de áudio (*Audacity*) e vídeo (*Windows Movie Maker*), sugeridos para materializar as propostas concebidas pelos estudantes. Nesse processo, a organização de projeto coletivo leva à designação e distribuição de tarefas individuais, voltadas ao projeto coletivo com diferentes estudantes ocupando uma função a fim de concretizá-la:

Direção artística - Organizar toda a elaboração e execução da obra. Roteirista - Pesquisar informações sobre a temática; Escrever o roteiro de produção. Desenhista - Projetar o storyboard do videoclipe. Coreógrafo(s) Criar uma coreografia. Músicos instrumentistas - Manipular instrumentos musicais e/ou cantar as músicas escolhidas. Produtores musicais - Pesquisar e selecionar músicas e imagens; Produzir a trilha e efeitos sonoros. Operadores de som - Manipular equipamentos tecnológicos e aparelhagem de som. Câmeras - Responsáveis por executar a filmagem. Figurinista - Criar e confeccionar o figurino e adereços. Iluminador - Pensar e criar um mapa de utilização da luz; Operar todo o sistema de iluminação. Editores de Vídeo - Fazer a edição das fotos e vídeos de registro Estruturar a sequência de cenas. (SÃO PAULO, 2022i, p. 22).

Deve-se então, idealmente, culminar na criação de uma “manifestação musical”, por meio da gravação em celulares e edição em *softwares* de produção musical, articulando-a à criação e montagem de um videoclipe.

3.3.2.5 Currículo Paulista: complexidade ou simplificação?

A análise dos materiais constituintes do Currículo Paulista mostra que no Ensino Médio os conteúdos musicais perdem espaço, dividindo atenção com uma discussão sobre arte através da qual se dá a abordagem de temas relativos às políticas do corpo e a utilização de tecnologias na criação de propostas artísticas. No primeiro caso, a reflexão sobre a construção de visões sobre o corpo leva a uma discussão sobre ornamentação, sexualização, violência, preconceito e intolerância e à reflexão sobre os usos e funções da música na sociedade. Já a discussão a respeito das tecnologias leva à exploração de *softwares* de produção sonora, visual e à criação de propostas artísticas coletivas que articulem diferentes especialidades profissionais na sua realização.

A consideração das diferentes etapas da educação básica mostra, à vista disso, uma progressiva diminuição de atividades musicais na medida em que se caminha em direção aos níveis avançados do ensino, os quais passam a considerar com ênfase o papel das tecnologias nos processos formativos. Nesse sentido, tem-se um movimento de afastamento progressivo das especialidades artísticas, de tal forma que o ensino de música vai sendo diluído até o ponto de se converter em uma discussão sobre arte e sobre as possibilidades de criação artística mediadas pelo uso de tecnologias.

A consideração das diferentes etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na análise curricular indica que o objetivo da formação básica no Currículo Paulista não é o desenvolvimento artístico e musical dos estudantes, mas sim a fundação da compreensão a respeito dos usos e funções das diferentes linguagens artísticas como formas de expressão individual, da cultura de um povo e de algumas suas formas de produção e divulgação presencial e midiática.

Por meio desse processo, desenvolve-se, na primeira série do Ensino Médio, uma discussão que tem como foco a difusão do entendimento de que as linguagens artísticas se constituem como uma perspectiva de enfrentamento de visões preconceituosas e intolerantes na construção de novas formas de relação interpessoal na sociedade.

Entretanto, esse processo se dá superficialmente e não cria condições para o seu desenvolvimento artístico, pois a simples consideração da “gramática articuladora da arte” não é suficiente para promover conhecimento técnico e expressivo a respeito de suas formas de execução e articulação. Os conhecimentos factuais e sistêmicos de música não são trabalhados nos materiais didáticos analisados, sendo abertamente refutados nos textos que os

fundamentam, nos quais revela-se o objetivo de se promover uma formação em arte dissociada de seus conhecimentos técnicos e expressivos.

Como resultado, o ensino de música, ao invés de agregar complexidade, torna-se cada vez mais simplificado e distante da prática artística. Este não parte da complexidade para atingir a hipercomplexidade, mas ao contrário, parte da simplificação para atingir a hipersimplificação. O resultado é uma contradição, pois não há ao longo da educação básica um trabalho sistematizado e de imersão direcionado ao desenvolvimento de habilidades e competências musicais que fundem base para a designação de criações musicais a partir das discussões realizadas.

Conseqüentemente, pode se questionar se há de fato uma formação. A primeira série do ensino médio cria gatilhos e provocações para desencadear um processo criativo, mas não funda as ferramentas artísticas para a realização de uma criação musical. A segunda série enfatiza a falta de interesse político em promover esta formação com a ausência de propostas de ensino de Música e Arte.

Entretanto, na terceira série, há uma tentativa de convergência a um contexto situacional em que habilidades e competências artísticas precisam ser empregadas na criação de um projeto de arte. Nessa etapa há a simulação de uma situação característica do mundo do trabalho e do mercado profissional das artes, no qual a organização de eventos artísticos e a produção de obras digitais a serem compartilhadas acompanham o processo de desenvolvimento pedagógico; porém essa situação é abordada a partir do nível da sua gestão, a fim de organizar e executar suas etapas de concepção e produção.

Nota-se então que as atividades apontam para uma perspectiva crítica e propositiva da sociedade. Entretanto espera-se que a materialização das propostas artísticas se dê independentemente do conhecimento específico das estruturas musicais que não são desenvolvidas no processo analisado, resultando no objetivo de que a articulação das estruturas mínimas das linguagens artísticas encontre dificuldade para alcançar seu potencial de desenvolvimento.

As atividades objetivam criar ferramentas para a elaboração e execução de um projeto artístico, dentro da perspectiva de gestão profissional da carreira artística. Entretanto, esse processo não funda as ferramentas que conduzem o desenvolvimento dessa carreira. Conseqüentemente, na culminância do projeto, a opção pela criação de uma "manifestação artística musical" substitui o processo de composição musical, indicando a impossibilidade da proposta em convergir ao nível de criação da sua especialidade. Reforça-se assim a compreensão de que o foco do trabalho em Arte não é o desenvolvimento artístico, mas o de

habilidades comunicacionais e de gestão relacionadas ao uso de tecnologias que possam ser transferidas para as diferentes áreas do conhecimento. Não há portanto uma preocupação com os conteúdos artísticos e musicais a serem desenvolvidos, mas o interesse de instrumentalização para o trabalho através da abordagem de técnicas de administração envolvidas na produção de eventos e conteúdos.

O esforço feito no sentido de modernizar o currículo não supera os desafios de expansão da oferta de educação musical apresentados anteriormente; mas, ao contrário, leva a um esvaziamento da formação artística. Neste processo, a discussão sobre arte e a experimentação no uso de *softwares* substitui o aprendizado das ferramentas de composição e performance musical. Com isso, pode ser possível que o estudante ao final do curso tenha desenvolvido habilidades e competências de produção de nível médio para trabalhar com a criação de conteúdos para plataformas digitais ou contribuir como colaborador para a produção de eventos artísticos e culturais, mas não no nível de referência de performance e criação musical, pois não há uma orientação do trabalho a fim de se alcançar esse desenvolvimento artístico.

Compreende-se, então, que a incorporação do discurso sobre as tecnologias no currículo resulta, por causa da concepção produtivista de educação que norteia o desenvolvimento das propostas apresentadas, em uma redução da formação artística e uma contradição. Nesse caso, o ensino de arte é substituído pelo conhecimento mínimo a respeito de algumas possibilidades de desenvolvimento profissional, porém esta carreira não pode se concretizar sem o desenvolvimento artístico, resultando em uma impossibilidade de ascensão aos "níveis mais altos do ensino, pesquisa e criação artística", ofertados no Ensino Superior apenas por meio da formação básica de Arte ofertada na escola pública.

Desse modo não se pode falar em formação musical, mas sim em formação técnica segundo a lógica incremental do neoliberalismo escolar. Nesta, há uma substituição do ensino pela aprendizagem e uma estrutura de responsabilização individual pelo próprio desenvolvimento, o próprio sucesso, ou o próprio fracasso social.

Como pode-se observar, mesmo no que diz respeito à parte da produção musical em que a consideração do uso de tecnologias é um elemento central, não há um trabalho coletivo direcionado ao desenvolvimento de habilidades competências da utilização de equipamentos e *softwares* de gravação e edição de áudio e vídeo³⁵. As discussões que compõem a formação

³⁵ O itinerário formativo "Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana" aponta em sua versão profissionalizante para a possibilidade de aprofundamento em duas unidades distintas nas seguintes temáticas: 1) Edição de Vídeos para *YouTube*, ou Design de Sites e Apps, ou Gestão de Projetos Sociais; 2) e Segurança no Mundo Digital, ou, Agente Cultural, ou Marketing Digital e Redes Sociais. Sua oferta, contudo, não

geral são extremamente condensadas e aceleradas, não conduzindo ao ensino do conhecimento factual sobre o seu modo de utilização, de tal forma que os estudantes precisam aprender sozinhos e em um curto espaço de tempo a utilizar essas ferramentas.

Desse modo, conclui-se que a aglutinação das quatro linguagens artísticas dentro de um único componente de carga horária reduzida leva a generalizações e a uma aceleração da formação. A simplificação observada é decorrente da estrutura desenvolvida que compete ao nível da gestão escolar. O fato de se procurar integrar sob a atuação de um só professor as quatro linguagens acarreta a impossibilidade de desenvolvê-las no nível de profundidade necessário ao desenvolvimento artístico, pois ainda que haja especialização pedagógica em uma linguagem haverá o desconhecimento da complexidade das outras especialidades. A consequência é a limitação à reprodução das atividades propostas nos materiais em nível de superficialidade a fim de possibilitar sua aplicação generalizada e generalizante.

Assim, a análise dos conteúdos dos materiais didáticos que compõem o Currículo Paulista aponta para a existência de tópicos relevantes, mas, ao mesmo tempo, mostra que este não dedica o tempo necessário para o ensino e aprendizagem de fundamentos básicos que deveriam constituir este nível de ensino. Consequentemente, há um duplo afastamento entre o fazer e o saber, pois discute-se sobre música, mas essa discussão não funda as diferentes categorias de conhecimento musical e consequentemente não permite convergir a performances e criações consistentes fundamentadas nestes mesmos conhecimentos.

Entretanto, a discussão sobre o vestibular constituinte da etapa do Ensino Médio permite reconhecer que o ingresso no Ensino Superior demanda conhecimento especializado e de alto nível em uma das linguagens artísticas. Esse reconhecimento nos leva a questionar se o Currículo Paulista se apresenta distante dessa realidade, pois não se direciona à formação de conhecimentos musicais requisitados para o ingresso no Ensino Superior.

Dessa maneira, ao considerar a estrutura vertical de tomada de decisões, a autocrítica que gestores, professores e estudantes devem fazer é que se o currículo não estrutura essa possibilidade de ingresso devido ao seu esvaziamento e superficialidade, mecanismos que permitam estruturar as condições para a agência da formação de si devem ser desenvolvidos, ao se utilizar as ferramentas tecnológicas para aprender música, seus conhecimentos factuais, referenciais, sistêmicos e culturais. Esse processo, entretanto, se dá com a necessidade de

é garantida a todos os estudantes e depende tanto de parcerias entre a gestão educacional e escolas técnicas privadas quanto de interesse da gestão escolar no seu oferecimento. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ne/05_Area_de_Ciencias_Humanas_e_Sociais_Aplica_das_Linguagens_Tecnologias.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

suporte especializado, da formação de professores capacitados para orientá-lo e da composição de uma equipe interdisciplinar com a participação de profissionais das diferentes linguagens artísticas, o que revela a necessidade de revisão da estrutura do currículo no que diz respeito à formação em Arte.

Assim, a análise demonstra a existência de um problema estrutural, pois o currículo não funda as habilidades e competências musicais e não cria as condições para que seu desenvolvimento seja orientado na escola. Como contraposição, compreende-se que o currículo de Arte não pode ser voltado apenas para o reconhecimento de si no mundo e para a ampliação de referências culturais dos estudantes. Ele não pode ser orientado apenas para a sensibilização artística, nem ser cooptado pelo discurso neoliberal, a fim de servir a outro propósito além do desenvolvimento artístico, mas deve ter como objetivo a formação básica em Música e Arte que permita o desenvolvimento de uma carreira artística.

3.3.3 Ensino Superior: atualização de dados e avaliação da base utilizada

O Ensino Superior apresenta um quadro complexo relativo à abrangência do território mapeado e à quantidade de especializações distintas neste desenvolvidas. Sua consideração se dá através do mapeamento da oferta de formação em cursos de licenciatura e bacharelado em Música, por meio da análise de dados pertencentes ao Ministério da Educação e disponibilizados através da plataforma e-MEC, seguido do cruzamento de informações disponibilizadas pelas instituições elencadas sobre os cursos e especializações nestes desenvolvidos, em suas páginas na internet. Por meio dessas fontes, realizou-se, primeiramente, uma atualização dos dados do mapeamento anterior. Em seguida, com o foco na inter-relação estabelecida entre a educação básica e o ensino superior, buscou-se colocar os dados em perspectiva, avançando a investigação sobre o domínio de outras áreas de especialização, por meio da consideração de dados sobre cursos de Licenciatura em Arte; Educação Artística; Teatro; Dança; Artes Visuais.

A consideração da base de dados do e-MEC exige, contudo, uma problematização. O e-MEC é uma plataforma interativa que disponibiliza acesso ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (Cadastro e-MEC), intitulado pelo ministério como um “Sistema de Regulação do Ensino Superior”. Esse cadastro consiste de uma base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior e indica-se que:

Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos. *As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.* (MEC, c2018, n.p.).

Se por um lado a consideração de eventuais falhas nos dados apresentados competem às instituições e ao Conselho Estadual de Educação, por outro lado sua acuidade é de interesse de todo o campo educacional, pois estes compõem parte importante, não apenas da realização desta pesquisa, mas da própria elaboração do censo da Educação Superior, a partir do qual definem-se políticas públicas de formação superior.

A partir dessa problematização crítica, considera-se que a plataforma permite a realização de buscas avançadas por instituições de Ensino Superior, curso de graduação e de especialização. No recorte desta pesquisa interessa-nos de sobremaneira mapear a oferta de cursos de graduação em Música nos diferentes estados da Federação e conjunto das instituições de Ensino Superior que as disponibilizam.

Assim, ao selecionar a categoria “instituições de Ensino Superior”, surgem as seguintes opções de refinamento de busca: Estado e Município; Categoria Administrativa Pública Municipal, Pública Federal, Pública Estadual, Privada sem fins lucrativos, Privada com fins lucrativos, Especial; Tipo de organização acadêmica (Faculdade Centro Universitário Institutos Federais Universidades Escola de Governo); e Situação ativa inativa e extinta. Ao selecionar a categoria “curso de graduação”, tem-se: Unidade da Federação e Município; Modalidade Presencial e EAD, Gratuidade da oferta; Grau Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo, Sequencial e ainda diferentes índices de avaliação de cursos, a saber, CC, CPC, ENADE, IDD. A realização de uma busca elenca os valores observados, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Campo de busca avançada no portal eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC) por instituições de Ensino Superior

The screenshot shows the 'Consulta Avançada' (Advanced Search) tab selected. The search criteria are set to 'Instituição de Ensino Superior'. The form includes the following fields and options:

- Buscar por:** Instituição de Ensino Superior, Curso de Graduação, Curso de Especialização
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** [Text input field]
- UF:** [Dropdown menu: Selezione...]
- Município:** [Dropdown menu]
- Categoria Administrativa:**
 - Pública Municipal, Pública Federal, Pública Estadual
 - Privada sem fins lucrativos, Privada com fins lucrativos, Especial
- Organização Acadêmica:**
 - Faculdade, Centro Universitário, Institutos Federais, Universidade, Escola de Governo
- Tipo de Credenciamento:**
 - Presencial, EAD, Escola Governo - EaD
 - Escola Governo - Presencial
- Índice:** [Dropdown menu: Selezione...] and checkboxes for 1, 2, 3, 4, 5, SC
- Situação:** [Dropdown menu: Ativa]
- Código de verificação:** * [Text input field: Digite o código] with a 'Trocar imagem' button below it.
- Image:** A CAPTCHA image showing the number 't8ho'.
- Buttons:** 'Pesquisar' (Search) at the bottom right.

Fonte: e-MEC (c2018).

Figura 5 - Campo de busca avançada no portal eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC) por curso de graduação

The screenshot shows the 'Consulta Avançada' (Advanced Search) tab selected. The search criteria are set to 'Curso de Graduação'. The form includes the following fields and options:

- Buscar por:** Instituição de Ensino Superior, Curso de Graduação, Curso de Especialização
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** [Text input field]
- Curso:** [Text input field] with a Pesquisa Exata checkbox.
- Classificação de Curso:**
 - [Dropdown menu: Selezione Área Geral]
 - [Dropdown menu: Selezione Área Específica]
 - [Dropdown menu: Selezione Área Detalhada]
 - [Dropdown menu: Selezione Área Curso]
- Filtro indisponível:** Em processo de atualização para a nova tabela de classificação CINE Brasil.
- UF:** [Dropdown menu: Selezione...]
- Município:** [Dropdown menu]
- Gratuidade do Curso:** [Dropdown menu: Selezione...]
- Modalidade:** A Distância, Presencial
- Grau:** Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico, Sequencial
- Índice:** [Dropdown menu: Selezione...] and checkboxes for 1, 2, 3, 4, 5, SC
- Situação:** [Dropdown menu: Todos]
- Código de verificação:** * [Text input field: Digite o código] with a 'Trocar imagem' button below it.
- Image:** A CAPTCHA image showing the number 't8ho'.
- Buttons:** 'Pesquisar' (Search) at the bottom right.

Fonte: e-MEC (c2018).

A busca inicial por cursos presenciais de graduação em Música apontou para 374 registros ativos, sendo estes 214 bacharelados e 180 licenciaturas. Entretanto, a análise dos dados apontou para a existência de registros duplicados resultantes de cadastros de habilitações distintas que pertencem a mesma instituição e curso, indicando a necessidade de cruzar dados com informações oferecidas pelas Instituições de Ensino e cursos em seus sites oficiais e grades curriculares.

O cruzamento de dados permitiu concluir que registros duplicados apontam para uma mesma instituição e curso de bacharelado que oferece habilitações em instrumentos distintos e considera cada habilitação como corresponde a um curso de bacharelado diferente. Nesse sentido, vê-se que não há um padrão de entrada de dados o que dificulta a realização de análises, na medida em que o aumento de dados infla o quadro de ofertas, que correspondem a uma mesma estrutura, representando, contudo, uma vertente distinta de especialização desenvolvida pela instituição³⁶.

O referido cruzamento possibilitou identificar também a existência de cursos não iniciados, isto é, cursos que tendo cumprido todos os requerimentos legais para o funcionamento encontram-se em situação ativa, mas que ainda não iniciaram suas atividades formais (a exemplo do Bacharelado em Música da UFAM), além de nomenclaturas distintas para o mesmo curso em registros duplicados (Licenciatura Música/Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música – USP) e cursos com registros ativos que não são mais oferecidos pelas instituições (FPA).

Após a filtragem e a exclusão dos registros duplicados, imprecisos e que não resultam em ofertas educacionais ativas, chegou-se ao total de 113 IES com ofertas de cursos presenciais de Música ativos no e-MEC. Estes estão divididos entre as modalidades de Bacharelados e Licenciaturas, oferecidos em instituições públicas e privadas nos diferentes estados da federação. As instituições com cursos de licenciatura ativos são: UFPI; USP; IFCE; FASM; UFT; UFMA; UFMT; UNB; PUCPR; UCS; UCP; UCSAL; UFS; UFAM; UFOP; UFSCAR; UEL; UFU; UPF; UECE; UEPA; UDESC; UNICAMP; UFRN; FURB; UNOESC; UNIVALI; UFSJ; UNISO; CBM-UNICBE; UNAERP; CEUNIH; UNISANTOS; UNIMEP; UNOESTE; UNIMONTES; FPA; FMCG; UNISANTANNA; UBM; FAMES; UFAC; UEMA; UFPA; UFPR; UFES; UFMG; UFJF; UFAL; UFBA; UFPB; UFRGS; UFSM; UFC; UFRJ; UFPEL; FASC; UEFS; UNIRIO; UFMS; UNIR; UEMG; FIC; UNIFACCAMP; UNASP; EST; FCE; IFPE; IFG; IESAP; FACESA; ISEI; ; UNIFAM-FAAM; UFCG; UNOCHAPECÓ;

³⁶ Por exemplo, enquanto na USP o Bacharelado em Violão é considerado um curso diferente do Bacharelado em Violino, na UNICAMP ambos os cursos são elencados como Bacharelado em Instrumento.

IFSERTÃO; UEA; UERGS; FASEM; IPA; UNIPAMPA; FADYC; UFCA; STBNB; UEM; IF Fluminense; UNIÍTALO; Católica em Jaraguá; UFRB; UEAP; UNESPAR; UERN; UFRR; UCAM; UEPG; UNIMES; UFG.

Já as ofertas de Bacharelados em Música constam nas seguintes instituições: UNB; UFAM – *não iniciado*; UFU; UEPA; UNICAMP; USP; UNESP; UEM; UNIVALI; CBM-UNICBE; FAMOSP; FPA – *não oferecido*; FMCG; FASM; UNISANTANNA; FAMES; UFPR; UFES; UFMG UFPB; UFRGS; UFSM; FASC; UEMG; FIC; UNIFAM-FAAM; UFCG UEA; FMSL; UNILA; UPF; UFJF; UFPEL; UFRJ; UNIRIO UFMT; UECE; UFG; UNISANTOS; UFRN; UFPE; UNIÍTALO; Católica em Jaraguá UNIBH; UFBA; PUCPR; UDESC; UNNESA.

Pôde-se ainda identificar as instituições que ofertam as duas modalidades, bacharelados e licenciaturas: UNB; UFAM; UFU; UEPA; UNICAMP; USP; UEM; UNIVALI; CBM-UNICBE; FPA; FMCG; FASM; UNISANTANNA; FAMES; FAC-FITO; UFPR; UFES; UFMG; UFPB; UFRGS; UFSM; FASC; UEMG; FIC; UNIFAM-FAAM; UFCG; UEA; UPF; UFJF; UFPEL; UFRJ; UNIRIO; UFMT; UECE; UFG; UNISANTOS; UFRN; UFBA; PUCPR; UDESC; Católica em Jaraguá; UEMA.

Além desses cursos, a busca pela modalidade EAD apontou para 23 cadastros ativos, quatro bacharelados e 19 licenciaturas. Dentre sete cursos de licenciatura, dois de bacharelado mostravam-se inativos ou não iniciados, resultando em um total de 16 cursos EAD de licenciatura de dois de bacharelado com ofertas ativas.

O levantamento dos cursos de licenciatura em Música aponta para as seguintes instituições: UNB; UNEB; CEOCLAR; UNOESTE; UEMA; UNIASSELVI; UNINTER; UNIFAVENI; UNIS-MG; UNIÍTALO; UFT; UFRB; UNINCOR; UNITAU; UNIMES, UERN. Os cursos de bacharelado na modalidade EAD são: Unis-MG; UNIÍTALO; (unissantana, não-iniciado; UB, não iniciados).

3.3.3.1 A natureza das instituições

Ao considerar a natureza das instituições, as 113 IES com ofertas de cursos presenciais de Música apontam para um total de 64 IES públicas que correspondem a um total de 57% da oferta e 49 instituições privadas que totalizam 43% das IES mapeadas. Entre as públicas, tem-

se: 42 Federais (37,2%); 19 Estaduais (16,8%); duas Municipais (1,8%). Entre as privadas: 11 com fins lucrativos (9,7 %); 39 sem fins lucrativos (33,6%)³⁷ (MEC, c2018).

As IES privadas sem fins lucrativos dividem-se em: comunitária que inclui a entidade mantedora (pessoa jurídica que provê recursos necessários para o funcionamento da instituição) e membros da comunidade; confessionais, que atendem a certa orientação confessional/ideológica. Entretanto, a diferença que marca as instituições com ou sem fins lucrativos é turva, pois os dois tipos oferecem serviços similares, têm estrutura organizacional semelhante e são sujeitas aos mesmos processos desarticulação e regulação. A distinção básica é a distribuição de receitas, pois nas IESluc o excedente é destinado aos donos e investidores da instituição, e nas IESsem luc os excedentes devem ser aplicados na própria instituição para seu desenvolvimento junto à comunidade (VERHINE; DANTAS, 2017). Todavia, Santos Filho (2017) aponta indícios que essa diferença foi relativizada com os dispositivos do Prouni e Fies que permitem, através de renúncia fiscal e financiamento de bolsas de estudo, a transferência de recursos públicos para a esfera privada.

3.3.3.2 Distribuição territorial

A distribuição territorial das IES aponta para os seguintes polos de acesso em cada região e estado:

- **Região Norte** - AC 1; AP 2; RO 2; AM 2; TO 1; RR 1; PA 2; totalizando 11 IES;
- **Região Nordeste** - SE 1; AL 1; PE 4; BA 6; RN 2; MA 2; PB 2; PI 1; CE 3; totalizando 22 IES;
- **Região Centro-Oeste** - GO 3; MS 1; MT 1; DF 1; totalizando 6 IES;
- **Região Sudeste** - MG 9; ES 2; SP 22; RJ 8; totalizando 40 IES;
- **Região Sul** - RS 10; SC 6; PR 7; totalizando 11 IES.

Em números totais, ao se considerar as modalidades bacharelado e licenciatura tem-se a seguinte distribuição geográfica das ofertas formativas:

- Norte 10,6%;
- Nordeste 21,1%;

³⁷ Divisão realizada conforme as categorias administrativas registradas no e-MEC.

- Centro-Oeste 5,8%
- Sudeste 38,4%;
- Sul 24%.

Na modalidade EAD, a distribuição geográfica das ofertas se dá por meio da consideração de polos de cada instituição, que são demandados para a realização de atividades presenciais para integralização curricular por região e estado.

- **Região Norte:** AC 5; AP 3; RO 3; AM 4; TO 6; RR 4; PA 3; totalizando 28 ofertas;
- **Região Nordeste:** AL 3; PE 5; BA 7; RN 5; MA 7; PB 5; PI 6; CE 5; SE 4; totalizando 47 ofertas;
- **Região Centro-oeste:** GO 3; MS 6; MT 5; DF 6; totalizando 20 ofertas;
- **Região Sudeste:** MG 8; ES 5; SP 9; RJ 6; totalizando 28 ofertas;
- **Região Sul:** PR 9; RS 6; SC 5; totalizando 17 ofertas.

Em números totais os cursos ofertados em cada região totalizam 140 ofertas na modalidade EAD. Ao considerar a totalidade de ofertas por estado (presencial + EAD), tem-se:

- **Região Norte:** AC 6; AP 5; RO 5; AM 6; TO 7; RR 5; PA 5; totalizando 39 ofertas;
- **Região Nordeste:** BA 13; SE 5; AL4; PE 9; PI 7; CE 8; PB 7; RN7; MA9; totalizando 69 ofertas;
- **Região Centro-Oeste:** GO 6; DF 7; MT 6; MS 7; totalizando 26 ofertas;
- **Região Sudeste:** MG 17; RJ 14; ES 7; SP 31; totalizando 69 ofertas;
- **Região Sul:** RS 16; PR16; SC 11; totalizando 43 ofertas.

Os cursos de música EAD multiplicam possibilidades de acesso à educação musical no ensino superior de 113 para 246, pois a mesma IES está presente em vários estados. Tem-se assim um redesenho da distribuição territorial dos cursos:

- Norte 15,9%;
- Nordeste 28%;
- Centro-Oeste 10,6%;
- Sudeste 28%;
- Sul 17,5%.

A comparação das ofertas presenciais, EAD e articuladas (presenciais + EAD), oferece um bom panorama da distribuição territorial em números absolutos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição territorial das IES presenciais, EAD e presenciais + EAD

Região	IES presenciais	IES EAD	IES presenciais + EAD
Norte	10,6%	20%	15,9%
Nordeste	21,1%	33,6%	28%
Centro-Oeste	5,8%	14,3%	10,6%
Sudeste	38,4%	20%	28%
Sul	24%	12,1%	17,5%

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo e-MEC (2022).

A consideração das ofertas presenciais mostra grande discrepância entre as regiões. Levando em conta apenas os cursos EAD, tem-se uma melhor distribuição de ofertas por estado e, conseqüentemente, inversão do destaque positivo da Região Sudeste para a Região Nordeste; a melhora do desempenho das Regiões Centro-Oeste e Norte e grande queda da porcentagem de IES Região Sul. Por fim, a soma das ofertas presenciais e EAD oferece um quadro mais aproximado da distribuição territorial em números totais, com melhor equalização das ofertas de cursos superiores de música entre as diferentes regiões do país.

3.3.3.3 O número de vagas por modalidade

A precisão do número de vagas oferecido em cada uma das modalidades é um dos pontos mais problemáticos do mapeamento, indicando a necessidade de revisão das informações inseridas na plataforma, por cada IES. A título de exemplo, somente uma instituição, o CBM (Conservatório Brasileiro de Música), computa nos 64 cadastros ativos no MEC 8029 vagas/ano que, confrontadas com as 110 vagas ofertadas no edital para ingresso nos cursos de Música da instituição em 2020, aponta para uma oferta de vagas 73 vezes maior que a disponibilizada.

Um dos problemas dessa inflação de dados é que a consideração do número de vagas é importante não apenas para a avaliação das transformações da estrutura educacional, relativas ao desenvolvimento tecnológico e às demandas da legislação, mas também para a consideração da necessidade de criação de novos cursos superiores que criem efetivamente as vagas

informadas³⁸. Nesse sentido a exclusão dos dados excedente aponta para os seguintes valores ilustrativos:

- Licenciatura EAD - 13.115 vagas;
- Licenciatura presencial - 5.171 vagas³⁹;
- Bacharelado Presencial - 2.642 vagas;
- Bacharelado EAD - 400 vagas;
- Total de vagas da licenciatura - 18.225 vagas;
- Total de vagas do bacharelado - 3.042 vagas.

3.3.3.4 Estudo comparativo

A comparação entre as diferentes etapas do mapeamento permite extrair conclusões a respeito das transformações analisadas no que diz respeito à ampliação da estrutura de acessos, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 - Síntese das diferentes etapas do mapeamento

Etapa do mapeamento	2013	2021
IES com cursos de música	102	121
IES públicas	55	64
IES privadas	47	49
Oferta de cursos de licenciatura	92	117
Oferta de cursos de bacharelado	51	51
EAD públicas	3	7
EAD privadas	3	9
Licenciaturas EAD	6	16
Bacharelados EAD	0	2

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

³⁸ O censo da educação superior realizado pelo INEP utiliza informações dessa base de dados para fundamentar o documento no qual se baseia a formulação de políticas públicas de formação superior. Nesse sentido, o questionamento que se levanta aqui sobre a validade dos dados levantados para o mapeamento do número de vagas torna-se um questionamento da validade do próprio censo, em seu papel central de definição de políticas públicas de formação.

³⁹ Em relação a cada região estas vagas estão distribuídas da seguinte maneira: Sudeste - 2.456; Centro-Oeste - 394; Norte - 741; Nordeste - 699; Sul - 881.

Houve no período analisado um aumento de 15,7% de IES com cursos de Música. Este aumento foi encabeçado pela iniciativa pública, revertendo a tendência anterior de crescimento conduzido pela iniciativa privada.

No que diz respeito à modalidade de curso de graduação, enquanto as licenciaturas apresentaram um aumento de 21,4%, os bacharelados mostraram-se estagnados com crescimento de 0%. Todavia, apesar do crescimento, a criação de ofertas de cursos de licenciatura no Ensino Superior mostra-se em desaceleração. A licenciatura mostra um quadro de crescimento, mas em menor velocidade que a etapa anterior na qual havia apresentado uma expansão de 100% (entre 2006 e 2013). Essa desaceleração é vista como indício de que o crescimento das ofertas educacionais no Ensino Superior se deu em função da demanda por formação de professores colocada pela Lei 11.769/2008, que a lei 13.278/2016 relativizou, atenuando a necessidade de criação de novos cursos de licenciatura.

Do mesmo modo, a estagnação dos bacharelados reforça a compreensão de que o crescimento das ofertas educacionais no Ensino Superior foi dado pela criação de demandas formativas pelas vias da legislação. Esta aponta para a necessidade de se recriar a demanda de formação superior em música para o aumento da oferta de cursos nesta modalidade. Sua tarefa é transversal à divisão público/privada. Esta passa pela consideração do número real de vagas ofertadas e a expansão das especializações oferecidas nesta modalidade, ao considerar a existência de diferentes demandas formativas, e nichos de mercado, para além das divisões tradicionais entre música popular e música erudita.

Entretanto, como já foi destacado na etapa anterior do mapeamento, essa expansão depende primeiramente do interesse acadêmico em criar novas ofertas formativas que estejam alinhadas ao projeto cultural das instituições e aos projetos de pesquisa dos docentes que a compõem. Nesse sentido, tem-se a hipótese explicativa de que a estagnação é decorrente da manutenção de posições consolidadas no campo educacional e da dificuldade de estabelecer, por meio destas, conexões externas que fomentem uma demanda social a fim de requisitar sua própria expansão. Por um lado, os dados sugerem que o sistema chegou ao limite da sua capacidade de crescimento, pois não há um interesse social em desenvolvê-lo. Por outro, vê-se a necessidade de criação de novos cursos de bacharelado em Música que estabeleçam conexões com demandas formativas contemporâneas, a fim de ascender o apelo social para desenvolvê-los.

Outro aspecto relevante é o da redistribuição territorial da oferta, como se pode acompanhar na Tabela 3.

Tabela 3 - Redistribuição territorial da oferta de cursos

Região	2013	2022
NORTE	6%	10,6%
NORDESTE	17,5%	21%
SUDESTE	47%	38,4%
SUL	23,5%	24%
CENTRO-OESTE	6%	5,7%

Fonte: elaborada pelo autor (2022).

Do quadro acima extrai-se que a oferta de cursos na região Norte cresceu 4,5 %; a região Nordeste apresentou crescimento de 3,6%; a região Sudeste mostrou uma queda de 8,4%; já a região Centro-Oeste apresentou estabilidade com a diminuição de 0,2%; posição similar à observada na região Sul, na qual o número de IES com cursos de Música regrediu 0,5%.

Essa modificação se dá em função da abertura de cursos nas regiões Norte e Nordeste e diminuição da oferta no Estado de São Paulo, que reequilibram números totais. Destaca-se a importância da abertura de cursos de música em RR, AP e TO para o crescimento da oferta na região Norte e, simultaneamente, redistribuição das oportunidades de desenvolvimento superior de música. Tem destaques negativos o fechamento de cursos em SP, com redução de 27 para 24 IES com oferta formativas em música. Além disso, cumpre enfatizar que embora as regiões Centro-Oeste e Sul não tenham apresentado variação na oferta total de cursos, a diminuição em números absolutos diz respeito ao crescimento da oferta nas outras regiões, demonstrando estabilização relativa⁴⁰.

Outro aspecto relevante é que a modalidade EAD mostra-se em expansão. A etapa anterior havia apontado a existência de seis cursos EAD de licenciatura em Música (UFSCAR, UNB, UNINCOR, UFRGS, UNIMES, UNIS). A etapa atual mostra a existência de 16 cursos que representam um aumento total de 266,6%. Enquanto a oferta de EAD pública dobrou, a oferta de EAD privada triplicou. Entretanto, tomando a relação entre a territorialidade da oferta as transformações tornam-se ainda mais significativas, na medida em que apontam para uma tendência de capilarização da oferta. Constata-se a existência de 13.115 vagas potenciais na licenciatura EAD, referente aos 16 cursos ativos, em relação as 5.171 vagas potenciais nos 121 cursos presenciais. Essa relação indica que o EAD desponta como tendência política para

⁴⁰ Essa estabilização é relativa porque, embora a oferta não tenha se modificado em números totais, a população brasileira aumentou no período compreendido entre 2013 e 2021, passando de 201 milhões para 213,7 milhões de habitantes, segundo o IBGE.

promoção do crescimento de ofertas e do próprio sistema de ensino em direção à massificação das ofertas formativas.

Entretanto, é importante considerar que o crescimento observado no mapeamento é retroativo e faz referência ao período de nove anos que engloba as diferentes etapas realizadas, quando se observa tanto o aumento acumulado das ofertas no período quanto as tendências políticas vigentes no momento de sua realização. Desse modo, o estudo comparativo permite observar que a construção do sistema educacional articula investimentos de fontes distintas que enfatizam ora o papel da iniciativa pública, ora o da iniciativa privada em promover crescimento em direções distintas.

Ao considerar as diferentes etapas, destaca-se o papel da iniciativa privada em promover expansão das ofertas territoriais em regiões específicas produzindo desigualdades regionais na distribuição das ofertas. Destaca-se também a importância do poder público em garantir a oferta mínima com a abertura de cursos de formação superior em Música em estados em que estas não estavam presentes, proporcionando, assim, uma equalização da distribuição das ofertas, com atenuação das desigualdades.

Do mesmo modo, a tendência de crescimento mais acentuada do EAD na iniciativa privada, observada pela pesquisa, sugere que há um movimento de convergência ao modo de operação do neoliberalismo escolar através de uma orientação para construção de um sistema de ensino privado a distância, que, todavia, é confrontado pelo interesse de democratização do acesso por meio da expansão das ofertas na educação pública. Pode-se então concluir que a iniciativa privada se organiza prontamente em busca de lucros rápidos a serem obtidos no mercado educacional, aproveitando-se das demandas de mercado criadas pelas reestruturações das legislações de ensino e que, por outro lado, o Estado atua por meio da equalização de oportunidades de desenvolvimento educacional, proporcionando ofertas mínimas.

3.3.3.5 A possível volta da educação artística

O levantamento de dados sobre cursos de licenciatura em Artes no Brasil, feito no Ministério da Educação através do e-MEC, seguido do cruzamento de informações presentes nos sites das instituições elencadas e estudo dos currículos desses cursos aponta para a existência de uma estrutura disciplinar especializada. Tal fato sugere a existência de uma dificuldade de diálogo entre as áreas artísticas no ensino superior e reforça a necessidade de revisão desta base de dados pelo MEC.

No e-MEC a palavra-chave “Arte” resulta em 15 registros de cursos de licenciatura ativos. Já a expressão “Educação Artística” aponta para 33 licenciaturas⁴¹. O cruzamento dos dados com os currículos dos cursos indica que alguns registros precisam ser atualizados, pois a denominação “educação artística” não é mais usual.

O Parecer 22/2005 do CNE retificou a denominação “Educação Artística” pela designação: “Arte com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”⁴² (BRASIL, 2005, n.p.). Paralelamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das áreas de graduação indicam que os projetos pedagógicos dos cursos superiores se direcionam às suas especialidades, mas deverão contemplar formas de realização da interdisciplinaridade. Assim, o cruzamento de dados procurou verificar a distância entre o registro constante no e-MEC e os cursos ofertados pelas instituições e, simultaneamente, de que forma as tentativas de realização da interdisciplinaridade se construiriam através de diálogos entre as áreas artísticas que estariam representadas nos currículos desses cursos, reproduzindo ou suplantando o modelo polivalente em que os estudos das diferentes especialidades se alternam de forma linear.

O registro de “Educação Artística” da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por exemplo, aponta para três licenciaturas: artes visuais, artes cênicas e música⁴³. Já o da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, traduz-se em uma licenciatura em Artes Plásticas⁴⁴. Entretanto, há casos em que o registro indica com clareza a ênfase do direcionamento. O registro da Universidade de São Paulo, por exemplo, indica “Licenciatura em educação artística com habilitação em música”, resultando em um cadastro duplicado que aponta para a mesma licenciatura em Música, também cadastrada no e-MEC e ofertada pela instituição.

Simultaneamente, o cruzamento de dados sugere que há uma dificuldade de diálogo e articulação entre as diferentes áreas artísticas no modelo de especialização. O curso da Estácio, por exemplo, apresenta-se como em uma licenciatura em Artes Visuais, cujo currículo não apresenta nenhuma menção às outras áreas⁴⁵. Do mesmo modo, na USP, onde existem cursos de bacharelado e licenciatura em áreas distintas, as grades curriculares são voltadas às suas próprias especialidades e não apresentam menções a projetos interdisciplinares, e

⁴¹ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴³ Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴⁴ Disponível em:

https://www.santamarcelina.org.br/educacao/fasm_unidade_curso.asp?idCurso=32&idUnidade=29.

Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.estacio.br/graduacao/artes-visuais-licenciatura>. Acesso em: 16 nov. 2018.

interdepartamentais. Nota-se, contudo, a existência de disciplinas que, inseridas na estrutura departamental, apontam para propostas artísticas de articulação entre as diferentes linguagens a exemplo de “Performance, educação e sociedade” presente na grade curricular do curso de música e “Artes performativas I” e “Artes performativas II”, oferecidas simultaneamente nos cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais e que contam com participação de docentes de ambas as especialidades⁴⁶.

A análise aponta também para a persistência de estruturas multidisciplinares que, colocando ênfase em uma especialidade, buscam estabelecer diálogo entre as áreas artísticas, mas denotam um princípio polivalente. O registro de Educação Artística da UNESP, por exemplo, aponta para habilitação em artes plásticas. A análise curricular mostra ênfase em técnicas da área (gravura, fotografia, plástica, desenho, pintura) e um princípio multidisciplinar com a presença da disciplina “expressão musical”⁴⁷. Processo similar é observado nos cursos da UFPI, citados anteriormente. Já a licenciatura em Artes da Universidade do Sagrado Coração apresenta uma estrutura pluridisciplinar em que são contemplados estudos de música, plásticas, teatro e dança, que se alternam a cada semestre enfatizando cada uma das áreas⁴⁸. E, ainda, as grades curriculares dos cursos de licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Cênicas das Faculdades Integradas Coração de Jesus contemplam, ao menos, uma matéria de cada área, ou seja, alguns aspectos da música, dança, teatro e artes plásticas são estudados com ênfase nas especializações que dão nome ao curso⁴⁹.

Com isso, nota-se então que, apesar da existência de alguns cursos polivalentes, a educação superior se estrutura em torno do eixo das especialidades. O conhecimento mínimo dessa estrutura, através de pesquisa com termos específicos no e-MEC, aponta para 165 licenciaturas ativas em Artes Visuais, 153 em Música, 42 em Teatro, 34 em Dança, 17 em Artes Cênicas e 15 em Artes Plásticas e indica a necessidade de aprofundamento para articulação das redes de ensino a partir do ensino superior⁵⁰.

Nesse sentido, o levantamento permite verificar uma distância entre as propostas consolidadas no Ensino Superior e as demandas projetadas sobre os profissionais das artes na

⁴⁶ Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/#!/graduacao/cursos/educacao-artistica/grade-curricular/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.usc.br/graduacao/artes>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁴⁹ Disponível em:

<http://www.fainc.com.br/index.php/component/k2/item/129educa%C3%A7%C3%A3o-art%C3%ADstica.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁵⁰ Os dados apresentados acima são “dados brutos” sob os quais não foram realizadas filtragem ou checagem dupla nas instituições elencadas. Representam, assim, a perspectiva externa, considerada na elaboração do senso da educação superior, que entretanto diverge das ofertas reais apresentadas nas instituições.

educação básica; pois, mesmo em que se considere a existência de uma estrutura ideal para o funcionamento de um projeto de artes integradas na educação básica, que se dê com a participação conjunta de profissionais das diferentes áreas artísticas, não há um movimento consolidado na educação superior a fim de se formar profissionais habilitados para este processo.

Nesse sentido, o mapeamento permite formular a hipótese explicativa de que a dificuldade de diálogo entre as áreas artísticas é relativa ao próprio modelo disciplinar que baliza os processos de especialização. Nos poucos exemplos encontrados que se propõem à ampliação do viés disciplinar, o nível dessas relações é superficial, multidisciplinar e reproduz o modelo polivalente. A complexidade não pode ser alcançada nos níveis iniciais do desenvolvimento superior devido à estrutura do sistema de educação vigente.

3.3.3.6 Bacharelados e licenciaturas interdisciplinares

A etapa atual do mapeamento mostra a emergência de uma nova categoria de cursos superiores denominados Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI). Estes apontam para duas categorias de cursos que inter-relacionam um ciclo básico de estudos em uma grande área interdisciplinar que canaliza a um segundo ciclo de estudos em uma das suas especialidades, resultando em uma dupla titulação: bacharel ou licenciado em Artes com especialização em Música (Artes Cênicas, Dança ou Artes Visuais).

Os BI e LI em Artes são cursos emergentes que fazem parte de um projeto de reestruturação do Ensino Superior, implementado em universidades como UFBA, UFSB, UFRB. Esses cursos fundamentam-se na proposta de se construir uma “Universidade nova” (SANTOS; FILHO, 2008), que foi implementada através do Reuni, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a partir de 2007.

Desse modo, os BI e LI dão origem a novas categorias de curso. Estas podem se desenvolver a partir de sua relação com a especificidade artística, isto é, tendo como foco promover desenvolvimento artístico interdisciplinar (como é caso da UFBA, UFSB, UFRB), ou a partir da relação com outras áreas do conhecimento a exemplo dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Mediação Cultural em Letras e Artes (Unila); Bacharelado Interdisciplinar Humanidade, Arte e Tecnologia (Unissinos); Licenciatura Intercultural em Comunicação e Artes (UFRR) e Licenciatura Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura (UNEAL).

3.3.3.6.1 Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI-A) - UFBA

A estrutura curricular do BI-A apresenta uma Grande Área (GA) interdisciplinar que abarca os componentes curriculares de todas as AC oferecidos pelas unidades de Artes e Letras da UFBA (Belas Artes, Dança, Letras, Música e Teatro) e os componentes oferecidos pelo Instituto de Humanidades Artes e Ciências. A formação é iniciada com o enfoque nos pontos de interseção entre as diversas formas de expressão artística e fornece, na etapa de formação específica, flexibilidade para que o aluno possa construir um percurso de aprendizagem que responda aos seus anseios específicos dentro desse campo (UFBA, 2010, pp. 11-15).

Dependendo da AC os componentes curriculares podem se constituir em obrigatórios ou optativos e são oferecidos em duas modalidades:

- a. Oficinas de Iniciação Artística – para alunos que, apesar de interesse e/ou aptidão, não têm domínio pleno da linguagem artística escolhida. Estes componentes funcionam como introdução e fomento à experiência artística. [...]
- b. Laboratórios de Criação e Práticas Artísticas – para alunos com domínio prévio de uma linguagem artística. Tais componentes são oferecidos a estudantes aprovados em processos de reconhecimento de aptidões artísticas específicas realizados pelas respectivas unidades de ensino das Artes na UFBA [...]. Nesse caso, os componentes deste módulo poderão ser oferecidos em forma de montagens, concertos, exposições, espetáculos etc. (UFBA, 2010, p.16).

Na etapa da formação específica o estudante pode escolher uma AC ou permanecer na GA interdisciplinar. Objetiva-se, assim, intensificar a aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento em um dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Ao término do BI, com aprovação, os estudantes poderão prestar processos seletivos específicos para cursos de Performance, Bacharelado, Licenciatura ou Formação Profissional nas diversas escolas de Artes. Se, até o final do BI, o aluno conseguir dominar uma ou mais linguagens artísticas terá possibilidades ampliadas para desenvolvimento acadêmico e profissional em ciclos posteriores.

3.3.3.6.2 Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LI-A) - UFSB

A LI-A da UFSB objetiva

[...] formação de professores em Artes, de modo interdisciplinar, interprofissional, interepistêmico e intercultural, tomando este campo como

solo de elaboração e fundamentação de uma cultura humanística, artística e científica ampla, contemporânea, sensível, atenta às práticas comunitárias, sócio e ambientalmente responsável. (UFSB, 2016, p. 22).

Os acadêmicos da universidade avaliam que, com tais qualidades, o educador em Artes alcançará formação plena para a docência no Ensino Básico. “Poderá trabalhar qualificadamente com componentes curriculares interdisciplinares na educação artística, incorporando à prática docente suas pesquisas e práticas” (UFSB, 2016, p. 22-23).

A estrutura da LI-A é bastante similar àquela do BI-A apresentada anteriormente. A principal diferença é a não exigência de uma área de concentração, pois considera-se que o período de três anos seja curto para se promover especialização e, ao mesmo tempo, cumprir exigências legais como estágio supervisionado e conteúdo específicos de formação de professor (UFSB, 2016, p. 26).

Há, então, uma identidade de curso de licenciatura articulado ao bacharelado. Os cursos enfatizam a dimensão formativa da prática docente e artística, consideram-nas componentes curriculares e organizam-se de modo interdisciplinar e coparticipativo em um eixo de ateliês que é comum aos dois cursos. Os ateliês

Caracterizam-se como espaço de experimentação, aprofundamento e compartilhamento de aprendizagens, saberes e práticas, nos quais pequenos grupos ou pessoas se envolvem em projetos de seu interesse. Espaço de proposição e compartilhamento de saberes entres docentes, discentes, mestres dos saberes tradicionais, comunidades e colaboradores. Espaço aberto para propor, mostrar, trazer, aplicar saberes de suas comunidades, e/ou experimentados em sua experiência; espaço para envolvimento e aplicação de tecnologias pedagógicas; espaço para compartilhamento de materiais/conteúdos pertinentes e/ou interessantes ao curso e à prática do docente-pesquisador-artista. (UFSB, 2016, p. 35).

Nas diferentes modalidades de ateliê – arte e comunidades; arte e memória; arte: corpos-tempos-espacos; arte: encontro de saberes; e arte: modos de inscrição – os estudantes socializam experiências estéticas, experimentam formas de execução, preparam um projeto artístico individual e, com isso, podem aprender e ensinar, sendo motivados a “defender seu argumento/pensamento e colocá-lo em processo” (UFSB, 2016, p. 34).

Mais do que promover apenas o estudo técnico voltado para produção/reprodução de obras artísticas, busca-se alcançar um sistema integrado de aprendizagem compartilhada e significativa. As atividades envolvem alunos dos diferentes ciclos e cada estudante participa ativamente da orientação dos colegas. Professores e estudantes, juntos, elaboram conhecimentos, competências e habilidades em equipe e compartilham a vivência pedagógica

em ambientes de ensino mútuo, nos quais são corresponsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem (UFSB, 2016, p. 39).

3.4 Nível micro: a canalização das contradições

O afunilamento ao nível micro canaliza todas as contradições com necessidades de adaptação simultânea ao contexto tecnológico e às demandas da legislação. A sociedade tecnológica aponta para a necessidade de consideração das aprendizagens individuais e coletivas: a aprendizagem de autogestão e a necessidade de administração das múltiplas possibilidades de desenvolvimento com a canalização das diferentes formas de conhecimento a uma área do saber.

Além disso, esse cenário traz a demanda da formação para as tecnologias por meio da autoformação, a estruturação de projetos de carreira e a recolocação das especialidades em contexto. Por outro lado, as demandas da legislação apontam para um contexto de complexidade que, em relação à estrutura política antagônica ao interesse educacional do campo artístico, forja uma situação de polivalência que transfere mais responsabilidades ao professor da disciplina. Logo, o nível micro precisa ser considerado tanto da perspectiva docente quanto discente nos quais desenvolve de forma distinta.

3.4.1 Identificação dos interesses individuais

Ao estabelecer um diálogo com a perspectiva desenvolvida nessa pesquisa, Thomas (2018) enfatiza a questão dos múltiplos interesses dos estudantes em relação à estrutura curricular, indicando a importância de considerá-los como parte dos processos formativos. Com o interesse central no ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras, o autor discute a formação superior do violonista. Para isso mapeia a existência de nove cursos superiores voltados ao estudo da música popular em universidades públicas: os bacharelados em Música Popular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o bacharelado em Música Popular Brasileira – Arranjo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO); bacharelado em Música Popular – Saxofone da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e o curso sequencial em Música Popular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Como parte da pesquisa constam entrevistas e questionários com 73 alunos, ex-alunos e candidatos ao vestibular e a descrição da oferta de sete bacharelados em universidades públicas dispostas em três diferentes regiões do país. De acordo com esse estudo, os estudantes possuem um perfil baseado em experiências não-formais, desejo de estudar mais de um assunto ao mesmo tempo e interesses em tópicos bastante variados que se modificam conforme suas experiências biográficas.

Para o autor, a oferta, apesar de estar ainda em fase de ampliação, é variada, sendo determinada sobretudo pela figura do professor, que tem autonomia para definir os rumos do curso no que diz respeito aos repertórios e conteúdos estudados. A demanda, por sua vez, é amplamente variada e múltipla, pois incorpora os diferentes interesses de aprendizagem que cada estudante carrega como parte constituinte de sua musicalidade e de seu projeto pessoal de carreira artística que se mostra difuso, necessitando refletir sobre possibilidades de sua estruturação.

3.4.2 Necessidade de administração da complexidade

A intensificação da complexidade aponta para a necessidade de uma metodologia que permita administrá-la através do desenvolvimento de competências de pesquisa para a formação de si, por meio da incorporação de tecnologias e mídias nos processos formativos e seu direcionamento aos interesses dos participantes do processo formativo. Nesse processo, a reestruturação das relações de ensino-aprendizagem deve estar articulada aos diferentes contextos da educação básica e Ensino Superior, pois níveis de profundidade diferenciados projetam demandas educacionais distintas.

Enquanto na educação básica tem-se a reprodução de um currículo de Arte polivalente, condensado e superficial, no Ensino Superior o direcionamento às especialidades artísticas resulta em maior profundidade na definição de currículos, disciplinas, conteúdos e orientação de pesquisa. Os níveis apresentam desafios particulares nos quais a pesquisa, enquanto instrumento de formação musical, apresenta-se como diferencial para o desenvolvimento de ferramentas de administração da complexidade.

Na educação básica, a construção de uma orientação para a pesquisa deve oferecer os fundamentos para sua aprendizagem. É preciso ensinar a aprender, isto é, fundar as competências de pesquisa e utilização de tecnologias e mídias para a construção das diferentes categorias de conhecimento. Nesse processo, além de fundar os interesses que desencadeiam o processo de autoaprendizagem, é preciso construir o entendimento sobre a forma de utilização

dos recursos tecnológicos para desenvolver os conhecimentos factuais, referenciais, sistêmicos e culturais a fim de se formar.

Tem-se, contudo, o desafio de articular ensino e pesquisa em um contexto em que o currículo de Arte é marcado simultaneamente por um gigantismo e um reducionismo. Gigantismo no sentido de que este precisa articular as complexidades de quatro áreas de especialização distintas e reducionismo no sentido de que as construções curriculares desenvolvidas pelas gestões educacionais tendem a se orientar pela concepção produtivista de educação e comprimi-las no escopo de uma só disciplina, simplificando-as. Essa simplificação faz com que o trabalho com os elementos da linguagem musical perca centralidade no currículo, impossibilitando o desenvolvimento das diferentes categorias de conhecimento e resultando na dificuldade em se promover o desenvolvimento musical.

Contrariamente, a perspectiva da complexidade aponta para a necessidade de redução dos objetos de estudo dentro de domínios específicos de conhecimento para poder desenvolvê-los em alto nível. Esta indica também a necessidade de desenvolvimento da complexidade interna para administração da complexidade externa. Ambos processos, porém, constroem por meio do mesmo dispositivo: a redução momentânea da complexidade para desenvolvimento de ferramentas que possibilitem desenvolver relações externas mais elaboradas.

Torna-se importante então refletir sobre os conteúdos desenvolvidos, porque não basta apenas nomear atividades para cumprir as designações legais sobre a “obrigatoriedade dos conteúdos musicais”, a fim de alcançar uma composição curricular reduzida entre as quatro linguagens artísticas, mas é preciso questionar quais conteúdos desenvolver, bem como a forma de seu desenvolvimento.

Nos exemplos analisados do Currículo Paulista, encontra-se uma série de conteúdos atribuídos ao componente de Música que não desembocam em qualquer atividade musical, seja esta teórica ou prática. Dentre os componentes da primeira série do ensino médio, por exemplo, a atividade sobre as “gírias mais utilizadas no rap e hip hop” se resume a uma lista de palavras em inglês com sua tradução para o português e não está vinculada a aprendizagem e execução do repertório de rap e hip hop ou a atividades criativas que explorem suas relações rítmicas e poéticas na composição de letra e música. Outra sessão relativa aos cuidados com a voz é construída de forma apenas expositiva e não desagua em atividades que objetivam proporcionar um desenvolvimento técnico vocal, por meio de vocalizes, exercícios de aquecimento, fortalecimento e performance de música vocal, a fim de efetivamente construir um conhecimento musical em relação ao tópico abordado.

Nesse sentido, é preciso o desenvolvimento de um olhar crítico em relação a tais conteúdos curriculares para se construir atividades significativas, relacionadas à prática artística das linguagens trabalhadas, para que o ensino não se converta em uma discussão sobre a prática. Essa solução, contudo, requer uma equipe interdisciplinar que desenvolva um olhar direcionado a cada uma das especialidades.

Além disso, é preciso dedicar tempo a essas atividades e direcionar o foco coletivo para as suas realizações para poder aprofundá-las. Assim, as divisões por bimestre e as tentativas de integração das diferentes linguagens a partir das concepções quantitativas e fragmentadas que compõem o projeto curricular analisado são empecilhos para o desenvolvimento de ferramentas de administração da complexidade. Estas não podem ser alcançadas no modelo polivalente, pois este não favorece o desenvolvimento de relações complexas. Dentro do modelo proposto é possível alcançar a integração entre as linguagens artísticas, mas esta tem que ser feita a partir da participação de especialistas de cada uma das quatro linguagens. Somente assim será possível alcançar um nível de complexidade, que permita administrá-la.

Assim, é preciso compreender a necessidade de se fornecer complexidade e profundidade, ao privilegiar o nível da linguagem para a promoção do desenvolvimento estrutural. Nesse processo, ainda que as atividades não se desenvolvam em um nível de abstração teórica, é possível alcançar complexidade através da imersão na própria atividade. No modelo atual não se alcança complexidade nem pela via da imersão na prática musical nem pela via da abstração. A polivalência leva a simplificações cada vez maiores, constituindo uma espiral de exiguidade que desagua no Ensino Superior trazendo consigo grandes desigualdades de desenvolvimento musical.

Por conta disso, no Ensino Superior, é preciso reverter a espiral de simplificações e aprofundar o processo de articulação entre ensino e pesquisa para desenvolver as ferramentas de administração da complexidade. No atual sistema, como não há uma formação básica consistente, há um grande desnivelamento entre os estudantes, cujas habilidades iniciais (verificadas no momento de ingresso no curso através do exame vestibular) projetam-se no âmbito de suas biografias e estão relacionadas à qualidade das experiências musicais vivenciadas por estes, além de sua formação escolar.

Consequentemente, como a quantidade e a qualidade dessas experiências variam bastante entre si, alguns estudantes apresentam grandes lacunas na formação que precisam ser preenchidas no curso. Assim, além de fundar conhecimentos musicais básicos que não puderam ser desenvolvidos na Educação Básica é necessário promover a competência de autoformação

ao identificar interesses individuais e canalizá-los ao desenvolvimento artístico por meio dos processos institucionais de pesquisa em música.

Desse modo, a canalização dos interesses dos estudantes não subverte a estrutura curricular, mas sim a expande, ao se desenvolver em diferentes níveis: graduação, através da iniciação científica, ou pós-graduação, em programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Por meio desse processo, é preciso difundir a compreensão que a construção da carreira acadêmica e o desenvolvimento de novos campos de conhecimento se dá por meio da pesquisa, mas que as competências de pesquisa também precisam ser desenvolvidas a fim de consolidá-los.

Assim, pode ser uma grande vantagem, inclusive para a própria qualidade das pesquisas desenvolvidas, que os estudantes tenham uma orientação contínua e sistematizada sobre os diferentes estágios do processo de formação e a construção das diferentes categorias de conhecimentos, a fim de desenvolverem as competências de autoaprendizagem. Logo esse processo não deve estar limitado ao Ensino Superior, mas ser incorporado à estrutura curricular da educação básica para se expandir para toda a sociedade.

Dessa forma, observou-se que a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior se dá através da interconexão entre os diferentes pontos de uma rede: através da reestruturação curricular, institucional, pedagógica e a convergência a um projeto político que favoreça a sua realização. Para tanto, é preciso difundir a compreensão a respeito dos desafios educacionais mapeados e formar professores que tenham competência para desenvolver as ferramentas básicas de pesquisa ao articular os quatro tipos de conhecimentos factuais, referenciais, sistêmicos e culturais no desenvolvimento de relações musicais complexas, como forma de promover o desenvolvimento musical.

3.5 Desafios educacionais

A análise das relações estruturais da sociedade indica que no contexto digital o conhecimento é visto como riqueza, resultando em uma ressignificação das disputas em torno do currículo. O conhecimento passa a ser objeto de lutas políticas em torno da concentração e distribuição de riqueza. Nesse sentido, o acesso aos saberes e a capacidade de sua administração torna-se central.

Sob esta ótica, a formação musical passa a ser compreendida por meio de uma perspectiva de superação de desafios políticos que articulam as disputas por permanência e ampliação da oferta no curso da educação básica com a criação de novos cursos e expansão do

número de vagas no Ensino Superior. Nesse caso, a instauração da hipercomplexidade depende da resolução de problemas estruturais da educação brasileira; depende da ampliação do acesso, da articulação das estruturas educacionais já existentes e da conexão do conhecimento específico das diferentes áreas do saber: uma resolução sem a qual cai-se no risco da hipersimplificação, da incompreensão da complexidade do todo, que conduz à vulnerabilidade, à manipulação de informações e, conseqüentemente, à deformação.

Como nos lembra Lévy (1999), essa demanda promove a necessidade conjunta de desenvolvimento e articulação da estrutura em um contexto em que a estrutura não é apenas o dispositivo, mas sim o conjunto de instituições, instrumentos e técnicas que permitem a replicação da sua complexidade em diferentes níveis. Entretanto, os desafios educacionais intensificam-se, pois a cultura tecnológica constrói-se através da articulação de numerosos pontos de vista, promovendo uma confluência de tradições musicais distintas e resultando em diversidade, confluência e simultaneidade.

Desse modo, a multiplicidade passa a ser vista tanto como desafio (no que diz respeito ao excesso de possibilidades de conexão em relação às capacidades limitadas de desenvolvimento) quanto como potencial promotora da diversidade por meio da confluência e do sincretismo entre tradições musicais distintas. O desafio aponta para a necessidade de desenvolvimento de óticas de observação referencial que permitam contrapor diferentes referências artísticas e para a criação de fórmulas de contingência que favoreçam apreender a complexidade por meio da redução momentânea em um domínio de conhecimento (Qvortrup, 2003). Este desafio implica em busca constante por situações dialógicas que extrapolem limites disciplinares para apreender a complexidade das relações existentes entre as diversas partes que se contrapõem, conduzindo à personalização: um processo de singularização das relações musicais que cada indivíduo desenvolve por meio de suas experiências coletivas e que deve ser constantemente alargado pelas atividades formativas.

Entretanto, a análise deve considerar que a sociedade do conhecimento é confrontada com a sociedade de controle requisitando uma leitura crítica sobre o papel da educação nesse contexto, pois se a educação não se caracteriza somente pela aprendizagem, tampouco a aprendizagem conduz necessariamente à formação. Como se pode observar, a lógica algorítmica fundante da sociedade de controle não conduz ao alargamento de possibilidades, mas à centralização: o direcionamento de informações e a reprodução de comportamentos previsíveis e moduláveis.

Os desafios apresentados em cada tópico do mapeamento favorecem um aprofundamento dessa leitura estrutural, ao identificar a realidade educacional objetiva da

população brasileira. Esta indica a existência de pontos de tensão nos territórios mapeados, a partir dos quais é possível e necessário refletir caminhos de superação.

O mapeamento mostra que a oferta de educação musical, apesar de estar em expansão, ainda é restrita, resultando em dificuldade de acesso à educação musical, ausência de formação básica consistente e incidência de formações não-formais e autodidatas. Identifica-se, porém, uma mudança no entendimento do conceito de autodidatismo, que parte de uma contraposição ao processo escolar, referente à trajetória de sujeitos, cuja formação não está vinculada a instituições de ensino de música, para outro processo de articulação das redes de informações que é típico da cultura tecnológica. Esse processo agora compete a toda a sociedade por meio da utilização de informações disponíveis nas redes e da articulação de atividades vinculadas ao cotidiano coletivo dos indivíduos para se desenvolver.

A pesquisa, entretanto, mostra que apesar da difusão das tecnologias pela sociedade, esse processo não é “natural”, no sentido de que todos indivíduos o realizam de forma direcionada, consciente e sistemática para alcançar um desenvolvimento musical, mas que há uma necessidade de aprender a utilizar as ferramentas e os recursos disponíveis e a gerir as múltiplas possibilidades de aprendizagem com o intuito de canalizá-las ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, à medida que demonstra um aumento progressivo da oferta de educação musical no Ensino Superior, o mapeamento aponta também para a necessidade de se pensar a formação de professores em relação a esse processo.

Nesse aspecto, a noção de “formação ao longo da vida” constrói-se com o objetivo de fundar habilidades que permitam permanecer na escola e continuar se formando após a integralização curricular. Entretanto, esse conceito tem sido apresentado de forma limitada, direcionada a clientelas específicas apenas no sentido de compensar déficits de formação e promover uma qualificação contínua para o trabalho, com a finalidade de se manter em estado de competitividade de mercado.

Vê-se, portanto, que o uso político desse conceito tem se desenvolvido a partir de uma visão funcional e utilitária da formação relacionada ao neoliberalismo escolar e a sociedade de controle. Contudo, este posicionamento é contrário ao interesse educacional de promoção do desenvolvimento humano e precisa ser repensado. Como contraposição, aponta-se para a necessidade de desenvolvimento estrutural das pessoas e instituições a fim de alcançar a “sociedade do conhecer” (QVORTRUP, 2006, p. 26-27), isto é, uma versão inclusiva da sociedade do conhecimento que promove a visão sociológica acima da econômica.

Para tanto, constata-se a necessidade de investimentos massivos em educação para que as instituições possibilitem aos indivíduos atingirem o alto nível de complexidade requisitado

pela sociedade. Nesse processo, constata-se também que a noção de formação ao longo da vida necessita de uma metodologia que permita sua realização com a convergência a uma perspectiva de currículo que a inclua como questão fundamental dos processos formativos. Sua organização envolve considerar a formação de si como um elemento central e o autodidatismo como componente conceitual dos processos formativos, ao fundar as habilidades e competências que permitam sua realização. Destaca-se a necessidade desenvolvimento de competências de pesquisa e habilidades de utilização de tecnologias e mídias para obtenção de informações e construção de conhecimentos. Destaca-se também a necessidade de desenvolvimento de um olhar crítico a respeito das informações acessadas e do próprio uso de dispositivos digitais para a administração das múltiplas possibilidades de desenvolvimento e para promover a capacidade de se formar nesse contexto.

Assim, é preciso enfatizar que a valorização da pesquisa não pode implicar em desvalorização do ensino, pois a instauração da hipercomplexidade não se dá por meio da substituição de uma forma cultural por outra, mas sim pela adição de uma nova camada de complexidade no tecido cultural. Desse modo, a análise indica que as exigências de formação estrutural e da aprendizagem dos conteúdos disciplinares das diferentes áreas do saber não desaparecem, pois seu desenvolvimento funda possibilidades de leitura estrutural das situações que os indivíduos são confrontados, permitindo a eles se situarem em relação a estas para que possam intervir na realidade, de modo a modificá-la. Entretanto, há, nesse processo, um deslocamento relativo ao fato de que agora esses conhecimentos disciplinares precisam ser colocados em perspectiva para enfatizar suas relações complexas, que dão origem a novas possibilidades de desenvolvimento.

3.6 Reestruturações necessárias

A consideração do contexto histórico de desenvolvimento da estrutura de acessos e exclusões e as disputas que esta desencadeia ao longo do sistema de ensino aponta para a existência de um movimento pendular entre desenvolvimento e retrocessos que está relacionado à vinculação da educação à estrutura política e ao interesse de se promover os diferentes tipos de formação em Arte. A pesquisa demonstra que há uma tensão latente entre diferentes projetos de formação: um que se direciona ao eixo das especialidades artísticas com enfoque na educação musical e outro que aponta para uma concepção polivalente de ensino. Essa visão polivalente se relaciona com a concepção produtivista de educação e tem sido ressignificada a partir do discurso sobre interdisciplinaridade, que indica a existência de novos campos de

especialização e novas linguagens a serem desenvolvidas por meio da intersecção entre as áreas artísticas.

Entretanto, sua realização exige convergir a um projeto político e pedagógico que permita sua realização, através da participação de profissionais de diferentes áreas artísticas na definição de espaços compartilhados de criação, o que requer ampliação de investimentos e a própria superação da concepção produtivista de educação. Porém, as reformas na educação básica têm apontado para um caminho oposto, de orientação pelo princípio do capital humano, segundo a concepção produtivista de educação. Como resultado, vê-se que a definição da BNCC e sua tradução no Currículo Paulista não enfrentam os problemas mapeados, mas aprofundam-nos, consolidando a estrutura vertical de acessos e a formação artística polivalente superficial e simplificada.

Quanto ao Ensino Superior, a oferta mapeada apresenta diversidade a nível de sistema, porém, no nível dos indivíduos, a diversidade de interesses resulta na discussão sobre a necessidade de incorporação dos interesses dos participantes no processo formativo e na estruturação das aprendizagens individualizadas para canalizá-las ao desenvolvimento coletivo. Neste sentido o mapeamento dos interesses individuais deve conduzir a um mapeamento dos interesses coletivos, a fim de construir objetivos comuns de aprendizagem e desenvolvimento.

No plano quantitativo, a distribuição da oferta mostra-se mais equalizada que no mapeamento anterior, devido aos investimentos públicos em estados em que a oferta não estava presente, porém ainda há diferenças regionais. Essa etapa mostra a grande expansão da EAD, a estagnação dos bacharelados e uma diminuição do crescimento das licenciaturas como resultado das políticas de formação implementadas nos últimos anos. O cruzamento de dados mostra a existência de desarticulação estrutural entre educação básica e Ensino Superior e a emergência de novas demandas de formação interdisciplinar que decorrem simultaneamente do contexto tecnológico e da legislação.

Desse modo, extrai-se, como conclusão parcial, a necessidade de reestruturações para cada nível: 1) no nível macro, a associação da formação docente aos conteúdos mínimos da BNCC é incongruente e necessita revisão. A definição dos conteúdos mínimos precisa expandir o diálogo com a sociedade e incorporar o interesse educacional de promoção do desenvolvimento humano através da fundação de conhecimentos das diferentes áreas de saber. Este deve definir claramente as habilidades e competências musicais a serem desenvolvidas e assumir um compromisso com o desenvolvimento estrutural dos sujeitos através da educação e com a superação da polivalência; 2) no nível médio, a aprendizagem colaborativa requer a criação de espaços para participação discente na definição de projetos coletivos e a superação

da visão hierárquica do ensino. Do mesmo modo, a realização do potencial da interdisciplinaridade requer reestruturação curricular para superar a departamentalização e promover o intercâmbio entre professores e alunos das diferentes áreas de especialização. Além disso, é crucial, nesse nível, que a gestão educacional promova uma revisão da política de distribuição de recursos com atribuição de aulas para professores especializados em cada uma das linguagens artísticas, o que pode se dar pela contratação de quatro professores para cada escola ou implantação do esquema de rotatividade, em que uma equipe de quatro professores atenda quatro escolas distintas, com o intuito de superar a superficialidade e garantir a qualidade do ensino; 3) no plano micro, a construção das habilidades e competências de formação requer uma metodologia que permita inter-relacionar ensino e pesquisa, ao promover o desenvolvimento estrutural dos sujeitos e as diferentes formas de conhecimento na internalização das disposições para aprender e ensinar, resultando na possibilidade de aprendizagens autônomas e colaborativas entre os participantes do processo formativo que possam se generalizar por toda a sociedade.

Diante do contexto mapeado destaca-se a necessidade de se repensar os modelos educacionais, o currículo e a própria prática pedagógica, com o desenvolvimento de estruturas colaborativas e em rede, de modo a promover um pareamento entre educação e sociedade. Nesse processo, é preciso reconhecer que as formas de ensino precisam ser modificadas, mas que esta reestruturação precisa vir de uma visão democrática, pautada no diálogo e na consideração das requisições e necessidades das diversas partes interessadas.

Neste sentido, a reestruturação no nível macro envolve repensar políticas e dispositivos legais, ao definir a intenção de generalizar a formação para a sociedade; a reestruturação do nível médio envolve o desenvolvimento de novas instituições e currículos; e a reestruturação do nível micro passa pela revisão do conceito de formação para desenvolver as habilidades e competências relativas à complexidade social. Esse processo deve considerar as relações entre professores e alunos como geradoras de novas possibilidades criativas e de ensino para promover uma educação voltada para o sujeito, com o objetivo de alcançar a autogestão das próprias experiências e colaborar continuamente para o desenvolvimento coletivo.

4 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Diante do quadro apresentado com as análises realizadas, as respostas devem se direcionar aos diferentes níveis: macro, médio e microestruturais. Para tanto, novas alternativas metodológicas devem ser avaliadas. A partir do entrecruzamento dos desafios apresentados no capítulo anterior e dos desenvolvimentos realizados no primeiro e segundo capítulos, avalia-se a construção de novos caminhos para formação musical.

4.1 Novos modelos educacionais

Qvortrup (2003) avalia que as respostas devem ser encontradas em diferentes níveis: tecnológico, organizacional e humano. No nível tecnológico, torna-se necessário desenvolver meios de auto-organização e comunicação que sejam tão flexíveis quanto o nível crescente de complexidade social. No nível organizacional, a redução de complexidade torna-se essencial: eliminar possibilidades para decidir, trabalhar no nível da especialização e descentralizar decisões; e, no nível humano, a questão passa a ser equilibrar o dilema entre necessidade e liberdade.

Para o autor, o sistema educacional não deve mais apenas armazenar e manter informações, mas propiciar o desenvolvimento de competências voltadas à pesquisa, à produção do conhecimento e à criação, seu patamar mais elevado. Assim, o quadro que inter-relaciona fórmulas de conhecimento com estímulos distintos que produzem qualificações e resultados diferenciados conduz à reflexão sobre um novo modelo educacional baseado na produção de habilidades, competências, criação e cultura⁵¹.

Nesse modelo, os *estímulos de aprendizagem diretos* acontecem em salas de aula ou em outras formas de transferência, como, por exemplo, meios midiáticos. Os resultados são conhecimentos mensuráveis, diretamente proporcionais à quantidade de estímulo; a *competência* envolve produzir, pensar e reinterpretar o conhecimento. O resultado é o desenvolvimento da capacidade de reflexão, que promove um efeito exponencial na capacidade de produzir e pensar o conhecimento; a *criação*, por sua vez, envolve conhecimentos profundos das categorias anteriores e, através da metarreflexão, promove um salto quântico nas capacidades individuais e na relação com o conhecimento; por fim, a *cultura* é o resultado da

⁵¹ O quadro de Qvortrup referenciado acima pode ser encontrado no tópico 2.2, “Aplicabilidade de modelos educacionais em sistemas sociais diferenciados”, no segundo capítulo.

evolução social, da interação de diferentes camadas de comunicação contínua que estão ligadas na sociedade, ao meio e à forma de organização das instituições, que constituem uma cultura de aprendizagem.

Em relação a esse modelo, Qvortrup (2003) e Jansen (1997) destacam a necessidade de se desenvolver a competência do aprendiz – de “aprender a aprender” e a reformular constantemente o próprio aprendizado. Esse processo envolve saber interpretar e redefinir as próprias possibilidades de observação, comunicação e ação, constituindo-se assim como um pré-requisito para a aprendizagem. Os autores destacam ainda a competência de comunicação, isto é, a necessidade de aprender a formular o comunicativo que envolve a habilidade de observar, colocar-se no lugar do outro e relacionar, a partir de um conhecimento, aquilo que é pertinente para comunicar. Há, também, a competência da formulação, isto é, a capacidade de observar e apontar os valores comuns de uma sociedade ou coletividade, mas que ainda não foram identificados como tal. Nesse sentido, os indivíduos devem aprender a reformular o social dentro de e sobre um grupo social ou sociedade, refletindo, estabelecendo relações e formando opiniões (BERG, 2012, p. 230).

É, nesse sentido, que Jansen (1997) também propõe uma redefinição do sistema escolar, com o propósito de formar profissionais que tenham talento, capacidade e técnica suficiente para colher informações, filtrá-las, direcioná-las e aplicá-las na resolução de problemas. Esse processo envolve repensar modelos e práticas educacionais e deve conduzir a uma redefinição do sistema escolar – ponto no qual se deve considerar que as fronteiras entre as disciplinas e os espaços formativos não são rígidas, mas se perpassam mutuamente para compor uma rede complexa de ensino-aprendizagem.

Entretanto, analisando o contexto brasileiro, a aplicabilidade de tal modelo (ou não) é limitada pelo que Qvortrup (2003) chama de Cultura, ou seja, a capacidade de instituições e modelos aplicados à educação de fornecerem o suporte físico para que tais transformações aconteçam. Por causa disso, a reflexão sobre a aplicabilidade projeta-se sobre os diferentes níveis estruturais das políticas educacionais, instituições de ensino e indivíduos, nos quais o currículo emerge como estratégia para o desenvolvimento de pessoas e instituições.

4.2 Horizontes de conhecimento em música

Os horizontes de conhecimento em música são alargados com a confluência das diferentes tradições musicais promovidas pela cultura tecnológica. O reconhecimento de que há mais de uma perspectiva válida de desenvolvimento leva à necessidade de consideração das

formas de construção do conhecimento decorrentes da cultura oral, escrita e tecnológica. Essa confluência traz como desdobramento a compreensão de que não apenas o conhecimento musical codificado em partituras e sintetizado em teorias musicais seja valorizado, mas também que as práticas coletivas de aprendizagem, por inserção no fluxo do fazer musical, e a aprendizagem colaborativa decorrente do compartilhamento de informações em rede sejam incorporados como componentes dos processos formativos.

Os esquemas conceituais apresentados por Araújo (2020), Lévy (1999) e Qvortrup (2006) permitem desenvolver parâmetros para construção de um horizonte ampliado de conhecimentos em música, que se dá por meio do direcionamento de informações nos diferentes níveis:

- Infracognitivo - relaciona-se à necessidade de consideração da estrutura biológica e das possibilidades corporais de cada indivíduo para desenvolvimento técnico-instrumental resultando na necessidade de estudo da corporeidade e sua relação com a técnica; relaciona-se também com a transformação da percepção auditiva em direção aos parâmetros sonoros constituintes de uma prática musical (percepção musical referencial) e ao conhecimento do conjunto de possibilidades e expectativas de resoluções musicais associados a esta prática: conhecimentos procedimentais cadenciais, rítmicos, harmônicos.
- Cognitivo individual - relativo à formação de conceitos individuais, sobre a prática musical que passa pela necessidade de autoavaliação das próprias performances, criações e da própria aprendizagem a fim de proporcionar a articulação entre saber e o fazer musical.
- Cognitivo coletivo - diz respeito à internalização dos conhecimentos e conceitos compartilhados por uma comunidade a respeito de sua prática musical. Conhecimento das produções musicais; o repertório e os conhecimentos sistematizados e procedimentais que os compõem e com os quais se transmite: os gêneros e estilos de música, seus elementos constituintes e sua forma de execução, transmissão e registro - as partituras, os equipamentos de gravação, os programas de edição, os meios de divulgação.
- Metacognitivo - referente ao estudo das teorias e dos sistemas musicais (tonal, modal, serial, dodecafônico) e à sonologia, isto é, o estudo inter e transdisciplinar da música em que as relações com as outras disciplinas se constroem a partir da arte e do som. (ARAÚJO, 2020; LÉVY, 1999; QVORTRUP, 2006).

Nesse processo, a construção dos conhecimentos musicais busca articular teoria e prática à técnica e à criação, através do estabelecimento de ligações estruturais entre as informações, por meio da auto-observação referencial e crítica, apontando para a necessidade de observar criticamente a si mesmo em relação aos outros e desencadeando um processo autológico de reinserção das informações dentro do próprio processo de aprendizagem. Para tanto, a avaliação constante das diferentes dimensões cognitivas da aprendizagem deve ter como objetivo a internalização das disposições intelectuais que permitam a autoformação, isto é, desenvolver a capacidade de utilizar informação para produzir conhecimento, a fim de modificar as próprias estruturas.

O modelo apresentado por Qvortrup (2006) estrutura a possibilidade dessa construção tanto no nível individual como no coletivo. Seus efeitos diretos, exponenciais, quânticos e a troca de paradigmas indicam a necessidade de promoção de estímulos diferenciados, para consolidar aprendizagem distintas. Esse sistema apresenta uma ordem não-linear, em que as habilidades, competências, criação e cultura são trabalhados simultaneamente, constituindo uma cultura de aprendizagem.

O conhecimento, como resultado de uma “forma de observação do mundo”, traz consigo a necessidade de se “observar o mundo como objeto de observação” (QVORTRUP, 2006, p. 27) e, conseqüentemente, a necessidade de desenvolvimento de ferramentas de auto-observação referencial e crítica (QVORTRUP, 2003, p. 202-209). Nesse sentido, o objetivo da formação não deve ser o de se construir uma identidade cultural fixa, com a qual se observa o mundo a partir de uma posição central, mas sim de fornecer padrões referenciais e maleáveis de observação que permitam a realização das operações transjuncionais, pois a mudança da situação exige a mudança do padrão referencial de observação (QVORTRUP, 2003, p. 191-209). Essa concepção alargada do conceito de cultura traz a necessidade de “observar a si mesmo no mundo” e “observar o mundo incluindo a si mesmo como condição para observar o mundo” (QVORTRUP, 2006, p. 27).

Com o intuito de desenvolver ferramentas de expansão da complexidade interna, as diferentes categorias de conhecimento são explicitadas:

Conhecimento de primeira ordem ou habilidade é um conhecimento factual relativo aos conhecimentos de objetos e fenômenos, isto é, saber o que conhecer e o que fazer;

Conhecimento de segunda ordem, ou competência é um conhecimento recursivo, conhecimento que se aplica a si mesmo em uma situação específica, ou seja, conhecimento sobre como resolver problemas a partir do

conhecimento factual. Isto é, saber como utilizar as ferramentas que se tem para intervir na realidade objetiva a fim de transformá-la;

Conhecimento de terceira ordem é um conhecimento reflexivo, ou criativo. Conhecimento sobre o sistema que fundamenta a prática criativa. Isto é, conhecimento a respeito das hipóteses ocultas e as teorias com as quais a resolução de problemas é praticada, o que envolve saber os fundamentos que referenciam as ações realizadas a fim de concretizá-las. Neste sentido, o conhecimento criativo é, ao mesmo tempo, sistêmico e imaginativo, fazendo referências aos sistemas que fundamentam a prática criativa e buscando desenvolvê-los a partir da criação de novas possibilidades;

Conhecimento de quarta ordem é conhecimento meta-reflexivo, evolucionário, cultural, sobre os horizontes de conhecimento existentes no mundo, isto é conhecimento dos limites daquilo que se conhece e que se pode conhecer. (QVORTRUP, 2006, p. 10-92).

A ampliação dos horizontes de conhecimento em música se dá a partir de uma relação de complexidade crescente que envolve utilizar informação para produzir conhecimento e, conseqüentemente, utilizar conhecimento para produzir complexidade, por meio das quatro categorias de conhecimento.

Dessa forma, tem-se a seguinte convergência entre habilidades e conhecimentos, que apontam para uma perspectiva de orientação dos estudos musicais mediados por tecnologias e mídias:

Quadro 3 - Convergência entre habilidades e conhecimentos

Forma de habilidade	Tipo de conhecimento
Habilidades práticas	Conhecimentos factuais
Habilidades situacionais	Conhecimentos referenciais
Habilidades imaginativas	Conhecimentos criativos
Cultura de habilidades	Cultura do conhecimento

Fonte: Qvortrup (2006, p. 30).

O uso das tecnologias deve criar condições para o desenvolvimento das quatro categorias de conhecimento. Este deve possibilitar o acesso a informações e conteúdos; simular situações de performance para aplicação e reinterpretação do conhecimento factual na criação de redes de aprendizagem; promover sua incorporação aos processos criativos; e proporcionar uma expansão de óticas de observação referencial através do desenvolvimento de pessoas e instituições em sistemas de administração da complexidade.

Nesse sistema, a articulação entre as formas de aprendizagem e conhecimento promove uma superação da dicotomia entre teoria e prática no ensino. Dessa forma, o estabelecimento

de recortes para direcionamento dos processos de aprendizagem a referências artísticas e culturais (desenvolvimento de fórmulas de contingência) não implica delimitação de uma única forma de construção do saber (a racional); mas, ao contrário, promove a articulação complexa das múltiplas formas de aprendizagem por meio da canalização a um objetivo de desenvolvimento.

Tem-se, assim, uma reinterpretação da pedagogia e do ensino tradicional, pois esse sistema não apenas difunde informações a fim de fundar conhecimento factual, mas também proporciona situações para produção e criação, com o intuito de promover o desenvolvimento da cultura. Seu desenvolvimento favorece a superação da crítica reproducionista pela *crítica não reproducionista* do currículo (SAVIANI, 2008), pois este sistema fundamenta-se na compreensão que as relações estruturais da sociedade são geradoras de desigualdades de oportunidades e apresenta, a partir dessa compreensão, um caminho de superação dos desafios apresentados através dos processos formativos, de tal forma que a dimensão política se torna a fronteira última para sua generalização social.

4.2.1 Meios de informação musical

A estruturação de um sistema complexo de ensino-aprendizagem exige considerar o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a construção de aprendizagens autônomas, a fim de que as aprendizagens individuais sustentem as aprendizagens colaborativas. Ao considerar esse contexto de complexidade, Gohn (2011) aponta a necessidade de desenvolvimento dos meios de informação musical. Estes são concebidos pelo autor como a notação, o registro sonoro, as tecnologias digitais, os *softwares* educacionais e os *websites*. De acordo com ele, o domínio da sua forma de utilização leva a possibilidades ampliadas de ensino e aprendizagem mediados pelo computador.

A notação, ou o registro escrito da música em partituras promove uma reconfiguração do alcance das informações, na qual a criação e aprendizagem não são mais dependentes apenas de sua apreensão oral, mas passam a ser orientadas pela estrutura formal. A escrita promove aumento da complexidade musical ao destacar a existência de outras possibilidades sistêmicas de desenvolvimento sonoro (GOHN, 2011, p. 58-63).

O registro sonoro resulta em uma valorização da apreciação, trazendo referências de alta performance. Entretanto, a ampliação do repertório dos ouvintes é contraposta à banalização e perda da atenção que emergem como consequências da inflação de informações e do acesso ilimitado, pois “viver em meio a um turbilhão de músicas nem sempre é a garantia

de que o ser humano está [...] sendo ator de uma musicalidade” (SALLES, 2002, p. 99 apud GOHN, 2011, p. 66).

Já as relações com as tecnologias digitais apontam para uma nova relação com a performance, por meio da manipulação em estúdio e aumento da requisição do nível de excelência da performance ao vivo. A tecnologia digital promove um aumento das possibilidades de acesso a novos tipos de música, novas sonoridade e estilos musicais. Dessa maneira, as tecnologias criam enquadramento conceitual, estabelecendo novas formas de produzir e aprender música (GOHN, 2011, p. 71). Elas aludem a novas formas de criação em estações de trabalho digitais de áudio (DAWs - *digital audio workstation*), indicando a possibilidade de “[...] não apenas esculpir o som no exterior (sua forma), mas também no interior (suas substâncias), e, desde que estamos falando de música, habilidade de modificar sua estrutura temporal interna, comprimi-la, estendê-la [...]” (BARRIERE, 1995, p. 16 apud GONH, 2011, p. 73).

Quanto aos softwares e aplicativos educacionais, sua utilização direciona a uma discussão sobre gamificação, com a reprodução de uma estrutura de jogos e recompensas positivas dentro da estrutura dos programas e aplicativos. Entretanto, essas circunstâncias não implicam diretamente na assimilação de conteúdos e desenvolvimento da musicalidade. Nesse caso, o desenvolvimento de habilidades não pode ser confundido com a compreensão musical, muito embora este seja usado como meio de avaliação da aprendizagem, pois esta tende a ser medida por observação direta (BARRIERE, 1995 apud GONH, 2011). Do mesmo modo, a utilização dos *websites* indica a possibilidade de desenvolvimento de novas formas de mediação das informações musicais disponibilizadas nas redes para livre acesso de todos os seus usuários.

4.3 Pedagogia de mídia

Para Qvortrup (2006), o ensino de mídia pode promover um pareamento entre as formas sociais de aprendizagem e ensino, favorecendo a aproximação entre educação e sociedade. Segundo o autor, pedagogia é uma reflexão sobre o ensino que conduz a uma teoria da educação. Esta interessa-se pela maneira pela qual o ensino e a criação podem mudar o objeto de sua influência: o ser humano. A didática é a metodologia da educação, uma reflexão sobre a prática. Já a pedagogia de mídia é uma reflexão de segunda ordem do relacionamento entre ensino e mídia, que se desdobra no ensino de mídia e de como usar mídia e mídia digital no ensino e para o ensino (QVORTRUP, 2006, p. 11).

O entrecruzamento entre as noções de pedagogia e mídia gera três desdobramentos possíveis, que se apresentam com os respectivos objetivos:

1. Educação midiática - ensinar o uso de mídia e a compreensão de mídia como um fenômeno sociológico;
2. Socialização de mídia - investigar e compreender os processos de socialização por meio dos quais os alunos conhecem o mundo através da mídia e se tornam usuários experientes e competentes de mídia;
3. Mídia educacional - aprender e ensinar como utilizar mídia para o ensino em suas diferentes possibilidades de ensino digital a distância, ou o ensino híbrido.

Cada um desses aspectos contém pontos importantes de consideração na construção de uma proposta pedagógica que esteja vinculada às mídias digitais (QVORTRUP, 2006, p. 47).

A pedagogia de mídia aponta para uma teoria da educação dentro do contexto das mídias e da sociedade midiática, que se desdobra em uma teoria da educação com mídia. Entretanto, o objeto mídia é diferenciado de outros objetos como a música, a matemática ou o português, por exemplo, pois seu objetivo é lidar com a comunicação e a disseminação de mídia pela sociedade. Ou seja, compreender e ensinar como os produtores e usuários de mídias digitais podem utilizá-las a fim de se tornarem cidadãos na sociedade digital e midiática (QVORTRUP, 2006, p. 48).

Seu dilema básico é como formar cidadãos livres e traz, como consequência, a necessidade de formação, no sentido da aprendizagem de ferramentas que favoreçam a sua articulação positiva e, simultaneamente, a criação de mecanismos de defesa, a fim de não se tornar suscetível à influência da manipulação midiática. Assim, o desafio da pedagogia de mídia é tornar os estudantes interessados em mídia, mas simultaneamente ensiná-los a manter um distanciamento da influência midiática em seus processos de tomadas de decisão (QVORTRUP, 2006, p. 48).

O objetivo central da educação de mídia recai em um dilema: formar usuários conscientes e críticos que não sejam vulneráveis aos truques e manipulações midiáticas. Para tanto, a educação de mídia deve estimular uma leitura crítica sobre a produção cultural e midiática, incluindo os produtos das chamadas indústrias culturais, os quais se enquadram em parte da produção musical consumida nas mídias digitais.

Para Qvortrup (2006), esse dilema é resolvido ao separar a produção da recepção. Na produção, deve-se ensinar a criar os efeitos estéticos e artísticos utilizados nas produções

midiáticas por meio dos computadores e das mídias. Na parte da recepção, deve-se aprender a ser crítico a respeito dos efeitos psicológicos desencadeados pelas mídias e a decodificar os elementos utilizados na criação de suas comunicações, para dominá-los e não ser seduzido por eles (QVORTRUP, 2006, p. 48-51).

Os estudantes são influenciados por informações que recebem de várias fontes. As interações com os professores também podem influenciar os estudantes em direções imprevistas. Essa imprevisibilidade é um potencial para a formação na medida em que permite canalizar os interesses dos estudantes para a realização do seu maior potencial, que precisa ser identificado como parte do processo formativo. Para tanto, não se deve buscar respostas automatizadas ou mecânicas, que apontem apenas para o conhecimento factual, mas caminhar em direção às outras categorias de conhecimento, ao estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade dos estudantes para que eles próprios se coloquem em uma posição de busca pelo conhecimento e passem a ativar os recursos tecnológicos e midiáticos, a fim de encontrar as informações necessárias para transcender a camada factual por meio do estabelecimento de novas ligações estruturais. Esse processo leva a descobertas imprevisíveis que podem redirecionar o interesse individual em direção a novas potencialidades que precisam ser constantemente avaliadas e orientadas.

Para Qvortrup (2006) a noção de socialização de mídia fornece aos estudantes e professores um denominador comum: o ambiente social midiático em que todos estão inseridos, enfrentando desafios comunicacionais. Assim, compreender que os estudantes têm dificuldades reais e conhecimentos substanciais com o uso de tecnologias é um passo importante para desencadear um processo de socialização por meio das mídias. Segundo Qvortrup, esse aspecto se apresenta como um “truque comunicacional” para manter o interesse e o engajamento dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares, que se forem dissociados da realidade objetiva dos estudantes, podem parecer sem sentido ou mesmo irrelevantes diante da imensa quantidade de informações disponíveis para acesso nas redes (QVORTRUP, 2006, p. 51-54).

A mídia educacional tem como foco ensinar estudantes a utilizarem recursos midiáticos e a serem organizados e práticos através de sua utilização (QVORTRUP, 2006). Ela tem como fundamento a noção de que todo ensino é mediado por meio da comunicação, seja verbal, gestual, escrita ou midiática. Toda linguagem é produto de uma evolução social e as mídias digitais fazem parte desse processo evolucionário da comunicação social. Nesse processo, o ensino é uma forma específica de comunicação que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano.

O professor fala, gesticula, desenha, demonstra, realiza várias atividades que produzem informações que podem ou não ser apropriadas pelos estudantes (QVORTRUP, 2006). Entretanto, a comunicação envolve duas partes, o emissor e o receptor. A aprendizagem da atividade se dá por meio da internalização da informação que pode se dar de diferentes maneiras. A comunicação, porém, pode não vir a concretizar todo o seu potencial de transformação se não houver interesse por parte do aprendiz. Como vimos anteriormente, o fator de relevância das informações é fundamental para a valorização das mensagens.

Assim, baseando-se em análises do fenômeno da comunicação, Qvortrup (2006) observa que há três tipos de improbabilidade para comunicações bem sucedidas: 1 - o receptor não escutar o que está sendo dito; 2 - o receptor não entender aquilo que se diz; 3 - o receptor escutar e compreender, mas não reagir de acordo com a tarefa designada e continuar realizando outra tarefa que considera mais importante.

Do ponto de vista do emissor, o desafio comunicacional se constitui em ser ouvido, entendido, aceito e seguido. Para cada problema, Qvortrup (2006) designa um tipo de mídia como forma de diminuir a probabilidade de incompreensão e aumentar a chance de aceitação. A probabilidade de não ser escutado aponta para a necessidade de utilização de diferentes tipos de mídia de disseminação: escrita, impressa, gravada e transmitida. A probabilidade de não ser entendido indica a necessidade de adaptação do discurso por meio da utilização de conceitos e linguagem que façam parte do mundo de experiência do interlocutor, ou seja, mudar a forma com que se diz o mesmo conteúdo, simplificando ou complexificando a elaboração conceitual, conforme o público interlocutor. Já a probabilidade de não ser aceito e seguido aponta para a necessidade de aplicação de técnicas de persuasão e retórica, que permitam demonstrar a importância da realização da atividade para o próprio sujeito (QVORTRUP, 2006, p. 59-60).

De acordo com o autor, é preciso enfatizar que o ensino é reflexivo, isto é, uma comunicação sobre outras comunicações. Ensinar é um jogo, uma performance para um público que precisa ser educado (QVORTRUP, 2006). Nesse jogo, é preciso cativar a atenção, desenvolver e manter ativo o interesse, a fim de que os estudantes se movimentem em direção à própria aprendizagem.

Outro ponto a se destacar é a avaliação, pois as diferentes categorias de conhecimento exigem avaliações distintas. A primeira categoria é quantitativa e pode ser avaliada diretamente, por aplicação de questionários, provas e designação de tarefas que demandam respostas diretas. As outras categorias produzem efeitos qualitativos, quânticos e evolucionários, que não podem ser acessados diretamente. Por conta disso, exigem o desenvolvimento de outros mecanismos de avaliação somativa, formativa, sistêmica e avaliação/autoavaliação da cultura, por meio de

comparações referenciais que levem a uma expansão progressiva do universo cultural de professores e alunos (QVORTRUP, 2006).

A reflexão sobre a avaliação deve considerar que a comunicação é uma dupla contingência, isto é, envolve as possibilidades comunicacionais que compõem o universo referencial cultural interno do emissor e do receptor. Fala-se assim a partir de referências culturais e compreende-se o que está sendo dito a partir dessas mesmas referências. Conforme essas referências culturais são ampliadas ampliam-se também as possibilidades de expressão e compreensão (QVORTRUP, 2006, p. 52; 2003, p. 132-144).

Não se pode observar o processo interno de transformação dos indivíduos, mas pode se observar a transformação qualitativa das suas formas de comunicação, das suas criações e da sua expressão cultural. Essa constatação leva a considerar a possibilidade de avaliação por meio da consideração da diferença qualitativa entre as comunicações e criações realizadas em diferentes estágios do processo no início, durante e ao final de um período ou ciclo de estudos.

Quanto à comunicação, o processo de triangulação na qual o professor medeia a relação entre sujeito e objeto de conhecimento pode, então, ser redesenhado, com diferentes variáveis ocupando o papel de mediador: um amigo, um conhecido ou uma pessoa completamente desconhecida que detém informações valiosas sobre o objeto do conhecimento, que é centro do interesse do aprendiz. Nesse processo, as mídias e os textos digitais podem criar o mesmo papel, expandindo possibilidades de acesso às informações utilizadas nos processos de aprendizagem. Entretanto, há uma diferença qualitativa: todas as formas de comunicação são mediadas, sejam elas verbais ou não-verbais, mas a introdução das tecnologias de mídia digital resulta em remediação porque as comunicações que medeiam a relação entre o sujeito e o objeto agora são mediadas pela tela (QVORTRUP, 2006).

Desse modo, o relacionamento entre professor e aluno se estabelece através do tipo de mídia que se usa no ensino: quadro negro, giz, marcadores, projetores, apontadores etc. A mídia digital amplia os materiais de instrução possíveis, pela possibilidade de inclusão da mediação de pessoas que não estão fisicamente presentes (QVORTRUP, 2006, p. 66).

Qvortrup destaca a necessidade de utilização das diferentes mídias para mediar as diferentes relações que se estabelecem em sala de aula: professor-aluno, professor-objeto e aluno-objeto. A mídia orientada aos estudantes são os materiais e métodos de estudo, tais como os livros utilizados para mediar o relacionamento entre estudante e objeto. A mídia orientada ao ensino são equipamentos de ensino para mediar a relação entre professor e aluno; e a mídia orientada para produção do objeto tem como finalidade mediar a relação entre professor e o objeto de estudo (QVORTRUP, 2006).

A inclusão de dispositivos digitais transforma as formas de mediação das relações professor-aluno-objeto, pois permite desenvolver novos materiais didáticos e simular novos ambientes de aprendizagem. Por conta disso é necessária uma distinção entre as formas de “auto-organização” e “hetero-organização” e entre “virtualidade” e “realidade” na comunicação educacional (QVORTRUP, 2006, 72-73)

Essa diferenciação deve considerar que educação se distingue da realidade, pois pode criar uma série de situações hipotéticas em que se testam cenários e possibilidade de ação. Esse ambiente de testagem é largamente expandido pelos dispositivos digitais que permitem a criação de uma virtualidade das relações. Nesses ambientes, a diferenciação entre auto-organização e hetero-organização diz respeito ao relacionamento com regras que podem ser preestabelecidas ou alteradas conjuntamente ao longo do tempo. No ensino, as regras são tradicionalmente definidas pelo professor, que detém um monopólio sobre a tomada de decisões na condução dos projetos educativos, mas elas também podem ser definidas em conjunto, por meio da participação contínua dos estudantes na definição dos caminhos a serem seguidos, ampliando, assim, o potencial de relevância da recepção das mensagens.

4.4. O espaço intermediário de construções coletivas

A criação de espaços para auto-observação referencial e crítica torna-se central para o desenvolvimento da proposta apresentada, exigindo repensar a reprodução de relações hierárquicas no ensino. Nesse processo, as formas de auto-organização e hetero-organização levam a um deslocamento comunicacional resultando em uma revisão do conceito de palavra.

O conceito de palavra supõe compartilhamento a partir da noção de diálogo entre iguais. Sua etimologia remete ao latim “parabōla, ae” que indica as noções de discurso ou fala e sua raiz etimológica aponta para o grego “parabole” que traz o sentido de comparação: “Examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação; Pôr(-se) em confronto; Ter como igual ou como semelhante”⁵².

Por meio da identificação de diferenças e semelhanças, posições iguais reafirmam-se e posições divergentes contrapõem-se. Desse modo, a palavra supõe uma construção coletiva que se estabelece através da comparação, da contraposição de perspectivas distintas e do diálogo entre iguais.

⁵² Disponível em: [https://www.dicionarioetimologico.com.br/palavra/"comparar"](https://www.dicionarioetimologico.com.br/palavra/); <https://dicionario.priberam.org/comparar>. Acesso em: 5 jul. 2022.

Entretanto, a linguagem está implicada em relações de poder e o compartilhamento nem sempre se dá entre sujeitos situados em uma mesma posição social, o que explica o fato de a comunicação nem sempre ser dialógica. Por causa disso, “dar a palavra” e “tomar a palavra” são mais do que incursões discursivas, convenções ou formalidades, mas constituem-se como atos de poder, de amplificação ou silenciamento: aspectos promotores de transformações sociais ou reprodutores de desigualdades que se concretizam pela via discursiva. As relações entre professores e alunos fazem parte desse processo de reprodução ou transformação da sociedade. Por meio desse processo é tanto possível dar voz quanto silenciar; tanto é possível escutar quanto ignorar o que está sendo dito para fazer prevalecer os próprios interesses.

Desse modo, ao se traçar um paralelo entre a manifestação musical e a palavra, encontram-se princípios para uma educação dialógica que articula as diferentes vozes para produzir contrapontos e harmonias. Uma educação que contrapõe diferentes pontos de vista e articula os interesses dos participantes do processo formativo à estrutura objetiva do conhecimento musical para culminar em uma construção coletiva do currículo de música. Nesse processo, o foco não se centraliza no professor ou nos alunos, mas dirige-se às relações complexas que sujeitos desenvolvem entre si por meio da música, ao compreender cada participante do processo formativo como um dos centros de uma rede complexa de (múltiplas relações) de ensino-aprendizagem.

Com base nessas reflexões, é possível encontrar caminho para uma pedagogia baseada no diálogo, que tem como objetivo promover o desenvolvimento estrutural dos indivíduos, ao passar da reprodução abstrata de procedimentos disciplinares de produção artística para a cocriação coletiva de performances musicais através dos conteúdos formais, por meio de um processo autológico, em que os elementos trabalhados pelo grupo são reinseridos no próprio grupo, retroalimentando discussões e os processos criativos de performances artísticas. Dessa forma, trabalha-se em um nível de alta complexidade promovendo especialização e equalização das oportunidades de desenvolvimento musical. Como consequência, a formação passa a ser vista como um processo dinâmico de desenvolvimento da complexidade, que se estabelece por meio de habilidades e competências que conduzem à criação de mecanismos para a formação de si e à articulação das redes de ensino-aprendizagem musical.

4.5 Redimensionamento das teorias educacionais

No contexto analisado, com o redimensionamento do conceito de cultura, a própria noção de conhecimento mostra-se em crise e necessita revisão. Para Morin (2010), o paradigma

clássico, que circunscreve os parâmetros de atuação da ciência moderna, vem perdendo, gradualmente, a sua capacidade explicativa devido à complexidade do mundo contemporâneo. Entretanto, essa constatação não deve implicar na nulidade do conhecimento tradicional, mas sim o redimensionamento dos seus limites.

Como fundamento do discurso científico, a teoria do conhecimento (HESSEN, 2003) indica que as ciências tradicionais estão fundadas sobre a base do *racionalismo*. Este enxerga na razão a principal fonte do conhecimento e idealiza que o conhecimento legítimo possua uma “necessidade lógica e validade universal” (HESSEN, 2003, p. 48). Dessa forma, torna-se “[...] unilateral ao fazer do pensamento única ou a verdadeira fonte do conhecimento” (HESSEN, 2003, p. 54). Consequentemente, para que se possa apreender a complexidade do objeto observado e eliminar a dúvida, o discurso sobre o método de Decartes (1635) ensina a fragmentar: *dividir em quantas partes quanto seja necessário*.

Entretanto, a teoria epistemológica leva em consideração a existência de diferentes possibilidades, tipos e origens de conhecimento que incluem o empirismo, o apriorismo e o intelectualismo e sintetiza que o *conhecimento* combina elementos *racionais e intuitivos*, originando-se tanto da *experiência*, quanto do *pensamento*. Hessen (2003) destaca que a teoria epistemológica precisa incorporar o problema da intuição, compreendendo-a tanto como estruturas não sistematizadas, originadas com a experiência, quanto originárias do espaço *transcendente*, que inter-relacionam três dimensões essenciais do ser humano: o pensar, o sentir e o querer, resultando em uma intuição racional, uma intuição emocional e outra intuição volitiva (HESSEN, 2003, p. 97-123).

Nesse sentido, o reconhecimento apenas da dimensão racional-discursiva do conhecimento, em que se enquadra o racionalismo é vista pelo autor como limitante, pois esta desconsidera fontes de conhecimento que vão além do pensamento, anulando a potência afetivo-volitiva de se conhecer pelo sentir e pelo querer e a possibilidade de conhecimento não-discursivo, decorrente de sua materialização prática (saber-fazer ou conhecimento procedimental), para focar a reflexão singular sobre aspectos da realidade objetiva dos objetos analisados. Essa concepção é aprofundada por Morin, para quem

O racionalismo é: 1º) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade. (MORIN, 2010, p. 157).

Para Morin o racionalismo começa a se tornar problemático à medida que a fragmentação (em que este se baseia para alcançar o conhecimento que considera verdadeiro) induz a uma série de erros e ilusões mentais, criando terreno para construções racionais puramente ideológicas, simplificações e racionalizações que consideram apenas uma dimensão dos problemas analisados na elaboração de respostas simplistas ou proposições lógicas fundamentadas em bases falsas e mutiladas.

A racionalização é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia) a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político) a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agente [...]. (MORIN, 2010, p. 157).

O resultado é a emergência de uma inteligência cega, hipersimplificada, de onde se extraem consequências práticas descabidas que, ao invés de impactarem positivamente a realidade, resultam em transformações negativas⁵³.

A fragmentação do conhecimento torna-se etapa do processo de fragmentação do ser resultando em dificuldades de se estabelecer ligações entre as partes para alcançar uma visão complexa do todo (MORIN, 2011, p. 47-52). A racionalidade cega dificulta o estabelecimento do pensamento complexo que necessita considerar diferentes pontos de vista na análise de uma mesma questão.

Para Morin, a razão fechada (abstrata, racional) não favorece enfrentar a complexidade do real, sendo necessária uma razão aberta, evolutiva, não linear, que dialoga com o real (irracional, a-racional) que lhe resiste, fundando-se no “debate argumentado das ideias”, a fim de combater cegueiras e ilusões. Assim, a razão complexa não se concebe em oposição absoluta à racionalidade cartesiana, mas sim em oposição relativa e complementar, por meio de comunicações e trocas que buscam salvaguardar a racionalidade como atitude crítica e vontade de controle lógico, mas acrescentando-lhe a autocrítica e o reconhecimento dos limites da lógica. Nesse sentido, ela não deveria se direcionar à análise microscópica de todos os aspectos dos problemas estudados, mas sim considerar suas diferentes dimensões, colocando-as em perspectiva.

Morin aponta para a necessidade de se considerar a complexidade do humano que inclui outros aspectos da realidade, além do lógico, racional. Assim, o homo sapiens é confrontado com o homo ludens, o homo demens, o homo econômicos, o homo faber e o homo prosaicus,

⁵³ Para Morin (2010, p. 158), “a racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as consequências práticas”.

resultando em uma perspectiva ampliada de conhecimento que ultrapassa a dimensão técnico-empírico-racional para considerar a importância do conhecimento simbólico, mítico, mágico, poético, de modo a alcançar uma visão do *homo complexus* que entrelaça suas diferentes dimensões (MORIN, 2011, p. 52-54).

Seguindo um caminho de análise similar, Qvortrup (2006) e Jansen (1997) estudam as relações entre conhecimento, educação e sociedade. Os autores desenvolvem uma hipótese explicativa a respeito da existência de um descompasso entre as teorias do conhecimento e a teoria social. Segundo essa visão, enquanto a sociedade é descrita no âmbito da teoria sociológica como pós-industrial, pós-moderna ou complexa, o conhecimento continua sendo visto sobre a ótica da epistemologia clássica, resultando em uma dessincronia teórica.

A definição cartesiana de conhecimento estabelece uma distinção entre mente e realidade para afirmar que o conhecimento é a reprodução interna de uma imagem do mundo, entretanto as definições contemporâneas de sociedade são “pós-cartesianas” e buscam superar a rigidez teórica de modelos estruturalistas e centralizadores que objetivam alcançar uma administração científica pelo controle da ordem. Torna-se preciso, então, promover um pareamento entre a teoria do conhecimento e a teoria sociológica, o que se dá pelo viés da complexidade.

Para Qvortrup, a própria natureza do conhecimento precisa ser reconsiderada. “Conhecimento não pode ser assumido como um campo fixo centrípeto, como na tradição enciclopédica na qual se objetiva criar um arquivo finito, universal que contém tudo. Não, o conhecimento deve ser entendido como um sistema ilimitado, crescente e dinâmico” (QVORTRUP, 2006, p 22), relativo a campos específicos de observação, em relação aos quais podem-se demarcar limites e propor debates, pois diferentes posições de observação levam à formulação de diferentes imagens corretas sobre o mesmo objeto e apontam para a existência de um conceito de “verdade relacional”.

Para tanto, a redução momentânea da complexidade dentro de campos específicos de conhecimento favorece construir conhecimento sob aspectos específicos da realidade que, entretanto, precisam ser colocados em perspectiva, ao confrontá-los com outras observações do real. Assim, a definição de conhecimento é sintetizada pelo autor como “observações confirmadas”: “o conhecimento não é uma característica do mundo, mas característica de observar o mundo.” (QVORTRUP, 2006, p. 23). O entendimento sobre o conceito de conhecimento é dinâmico porque a maneira como se observa o mundo muda. Novos paradigmas emergem com as transformações sociais e com eles modifica-se a forma de observar.

Consequentemente, a função do conhecimento, isto é, sua forma de funcionamento passa a ser a de se administrar a complexidade. Desenvolver e reproduzir conhecimento a partir do entendimento de que somente a complexidade pode reduzir a complexidade, gerenciando a complexidade externa pela complexidade interna, ao permitir administrar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento existentes. Assim, o sistema de conhecimento não é complexo, mas hipercomplexo, pois "conhecimento não é recurso estável, mas um recurso dinâmico em auto desenvolvimento" que utiliza a si mesmo para produzir novas categorias de conhecimento mais complexas do que as já existentes (QVORTRUP, 2006, p. 25-26).

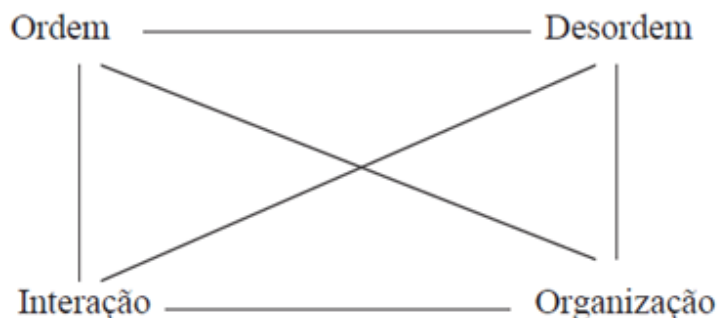
4.6 Mediação pedagógica

A ética pedagógica "trabalhar pela formação e evitar a deformação" leva à necessidade de avaliação constante, a fim de promover o desenvolvimento individual e coletivo. Nesse processo, é preciso observar o deslocamento paradigmático da construção curricular, que passa da criação de soluções coletivas e industrializadas (formação enquanto constituição cultural e humana padronizada em um modelo de linha de produção) para o desenvolvimento de soluções personalizadas, a pessoas e grupos.

Desse modo, a localização dos interesses individuais e coletivos deve articular os vetores positivos de constituição cultural e repelir criticamente os vetores negativos para construção de mecanismos de autogestão das próprias experiências. Assim, além de fundar novos interesses relacionados ao desenvolvimento artístico e cultural é preciso administrar as contingências para controlar o fluxo de entrada de elementos externos, "atratores estranhos" (GLEICK, 2008), que desencadeiam processos de reestruturação sistêmica a partir do redirecionamento da atenção em direção a novos interesses de aprendizagem.

Neste sentido, a administração da relação entre ordem e desordem é fundamental para o desenvolvimento das competências de autogestão. Esta aponta para a necessidade simultânea de abertura para energias de renovação e controle do caos. Para Morin (2000), sua condução se dá através de um processo dialógico que resulta em unidualidade, uma natureza ao mesmo tempo dual e única. Seus antagonismos trazem a necessidade de se estimular e regular, por meio de uma dinâmica cuja convergência leva à unificação.

Figura 6 - Interações entre a desordem e a ordem e a necessidade de reorganização em processo dinâmico



Fonte: Morin (2000, p. 204).

Interações entre a desordem e a ordem levam à necessidade de reorganização, em processo dinâmico. O sistema aberto (desordem) incorpora novas energias e promove a renovação. O sistema fechado (ordem) favorece a preservação das inovações desenvolvidas e a manutenção da originalidade. A interação entre os dois polos promove a integração. Sua estabilização resulta em desenvolvimento e habilita a reprodução das experiências desenvolvidas. Como consequência, tem-se a construção de um sistema complexo, simultaneamente aberto e fechado.

Nesse sistema, a valorização das subjetividades, de diferentes pontos de vista, e a interação entre saberes promovem a pesquisa e a construção do conhecimento como estratégia de ensino e criação. Por meio dessa estratégia, incorpora-se a dúvida, o desconhecido, o imprevisível e assume-se que não se pode ter controle prévio sobre todas as etapas do processo, cujo resultado emerge à medida em que se progride.

Nesse sentido, a mediação pedagógica se constrói em uma dinâmica de desestabilizar e promover estabilidade. Ao mesmo tempo em que se gerencia o desenvolvimento dos projetos coletivos promovem-se as competências de autogestão das próprias experiências provocando e administrando a geração de entropia.

4.7 Complexidade curricular

A contraposição analítica da sociedade do conhecimento com a sociedade de controle indica que somente a consideração das aprendizagens individuais e colaborativas não é mais suficiente. É preciso articulá-las a um modelo de currículo que funde conhecimentos estruturais e permitam uma leitura crítica sobre o modo de utilização de informações na estruturação do processo de formação de si, a partir das competências de pesquisa.

Para tanto, a noção de complexidade curricular diz respeito à convergência de pontos de vista distintos, dos embates criados, e à diversidade de interesses que precisa ser mediada, colocando-os em diálogo. Essa noção diz respeito à produção de complexidade a partir da complexidade e ao entendimento de que o aumento da complexidade social exige aumento da complexidade curricular, a fim de acompanhar o movimento social e promover um pareamento estrutural entre educação e sociedade.

Sua consideração culmina no desenvolvimento de uma perspectiva de currículo que considera a complexidade como elemento guia. A teoria da complexidade oferece fundamentos para pensar a reestruturação do currículo frente aos desafios da sociedade atual. Por meio dela, é possível desenvolver caminhos para a pluricentralidade curricular, ao incorporar os interesses dos estudantes na elaboração de objetivos comuns para culminar em uma construção coletiva do currículo. Essa concepção incorpora a multiplicidade de interesses, colocando-as em perspectiva e ao mesmo tempo fornece ferramentas estruturais para desenvolvimento da complexidade interna, com o intuito de se administrar a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento, superando a fragmentação estrutural ocasionada pela geração contínua de novos interesses de aprendizagem.

4.7.1 A sistematização dos critérios de escolha e filtragem de informação

O crescimento constante dos conhecimentos e campos de especialização exige redução da complexidade dentro de uma área específica de atuação para que seja possível desenvolvê-la em alto nível. Para tanto, Qvortrup (2003) indica a necessidade de desenvolvimento de fórmulas de contingência que favoreçam uma redução momentânea da complexidade, isto é, um fechamento parcial, temporário e seletivo, para as influências externas, a fim de se absorver apenas influências que permitam o desenvolvimento dos projetos individuais e coletivos em alto nível de especialidade, para, em seguida, poder colocá-los em referência às outras áreas de especialização.

Para tanto, Jansen (1997) pressupõe a sistematização de critérios de escolha e a sistematização de critérios de filtragem de informação. Frente ao acesso ilimitado às informações a que a sociedade digital está sujeita, ele assinala a necessidade de transferência de conhecimentos a soluções interdisciplinares para alcançar as respostas para os problemas complexos que a realidade apresenta e proporcionar o crescimento individual como um fator de crescimento coletivo.

Para o autor, a sistematização dos critérios de escolha e de filtragem de informação se dá a partir de um mapeamento das necessidades individuais e coletivas. Por meio destas, selecionam-se as informações necessárias para a construção dos conhecimentos e desenvolvimento dos objetivos mapeados. No caso de um projeto individual, trabalha-se com necessidades individuais, já no caso de projetos coletivos trabalha-se com as necessidades coletivas que são diversas e particulares a cada caso.

Desse modo, cada comunidade, sociedade ou organização (escola, empresa, etc.) tem que mapear as suas próprias necessidades e interesses, pois as necessidades coletivas são necessidades comuns criadas a partir de individualidades. O primeiro passo para a sistematização dos critérios de filtragem é o mapeamento das necessidades e interesses das pessoas que constituem o grupo a ser orientado. A partir deles, sintetizam-se objetivos comuns e estabelecem-se planos de ação, a fim de se alcançar resultados (JANSEN, 1997).

4.7.2 A criação de objetivos comuns

Jansen (1997) aborda o processo de escolha segundo o qual cada escola pode se desenvolver de dentro para fora através dos recursos que mantém em seus quadros de funcionários, professores e alunos, destacando o entendimento de que a escola não tem um futuro, mas múltiplos que podem ser escolhidos. Em sua visão, os diretores têm, muitas vezes, um ciclo de colaboradores que são tão bons, ou melhores do que eles. Para o autor, esse aspecto pode ser uma vantagem se visto de forma positiva, considerando que se articula uma rede em função do crescimento individual e coletivo. Entretanto, esse mesmo processo pode se converter em um ponto negativo se as potencialidades individuais forem combatidas em função de um protagonismo do diretor, que diminui as potencialidades coletivas.

Dessa perspectiva, Jansen apresenta um método de fundamentação para a liderança e o conhecimento em que o desenvolvimento é direcionado a um objetivo ou meta que deve articular todos os componentes materiais e humanos em função de sua realização. Nesse caso, o objetivo é visto como uma escultura a ser produzida a partir de uma pedra bruta e de uma ideia (a concepção do escultor) do diretor, ou líder, de tal modo que o que determina a liderança é a concepção. A estrutura da pedra coloca limites ao produto final da escultura, mas dentro desses limites pode-se criar muitas formas, pois a criação depende da capacidade de idealização e dos valores para conduzir sua trajetória (JANSEN, 1997).

Ao considerar que as leis, situações econômicas e sistemas políticos delimitam possibilidades de atuação escolar é preciso considerar também que, dentro da realidade que

estes circunscrevem, é possível conceber e conduzir desenvolvimento. Para tanto, os objetivos devem ser formulados em um diálogo de igual para igual com todos os envolvidos no processo de construção. Nesse sentido, as chaves para sua realização residem na maneira como estas formulações são feitas, na criação de uma mobilização em torno de sua necessidade e na identificação de objetivos comuns e ideias comuns em relação a estes objetivos.

A questão central, portanto, é o estabelecimento de condições para sua elaboração através da investigação sobre esse processo. Assim, a formulação da liderança sobre estes objetivos irá criar as possibilidades sobre os futuros da escola, como síntese dos interesses coletivos. Nesse contexto, tanto a direção quanto os professores devem ter como objetivo fornecer a cada aluno um lugar pessoal na escola. Sua tarefa indica a necessidade de reflexão a respeito da vida de cada estudante e a respeito do que eles próprios imaginam sobre o que é estar na escola. O questionamento mais importante diz respeito à relação dos estudantes com o ensino e a realização dos seus próprios interesses. Desse modo, torna-se importante fazer com que os alunos se tornem mais ativos no processo de ensino; dar mais peso ao desenvolvimento pessoal dos alunos em termos do que eles mesmos planejam e acreditam serem capazes de realizar, seus projetos pessoais, aspirações, desejos de desenvolvimento; desenvolver sua autoconfiança e aprimorar a capacidade em ter um diálogo de igual para igual com os alunos a fim de orientá-los.

4.7.3 O papel dos professores

Ao mapear os interesses e possibilidades o papel dos professores é proporcionar desenvolvimento com foco e coletivo. Para Jansen (1997), o processo de criação coletiva só terá o resultado esperado se o projeto estiver orientado a um propósito comum e só acontecerá satisfatoriamente se todos estiverem satisfeitos.

Quero fazer Posso realizar

Consciência coletiva

Aceitação

Informação e poder de realização

Qualidade

Influência (graus de competência)

O passo a passo com foco se utiliza do esquema acima quando um objetivo deve ser alcançado. Esses quatro passos são divididos em dois, em cada etapa, e ao trabalharem juntos contribuem para a realização do processo, pois fornecem a todos os participantes a exata noção do objetivo em que eles estão, em relação a este, o quanto avançaram, os passos que faltam para alcançá-lo e o que acontecerá quando eles o alcançarem.

A primeira fase (“informação” e “possibilidade”) está relacionada a graus de competência (“influência” e “qualidade”), que têm como resultado a efetividade, pois dão a capacidade de saber o que se quer e de poder realizar a partir de seu conhecimento. Já a segunda fase está relacionada à aceitação do objetivo e à decisão coletiva em realizá-lo. Ambas dependem, em última instância, de uma visão de liderança que favoreça a concepção do projeto e a sua realização.

Desde as fundações até o topo, o primeiro passo é informação. Nesse estágio, o problema deve ser claramente colocado e processado por todos, abordando as consequências e os seus principais antecedentes. Aqui, deve-se perguntar: “o que eu sei?”, “o que nós sabemos?” e “como conseguimos informações sobre aquilo que nós queremos?”.

O segundo passo são as possibilidades. Nesse estágio, são mobilizadas a criatividade, a espontaneidade e suas capacidades produtivas. Aqui, a pergunta a ser respondida é: “o que eu posso?” e “o que nós podemos?”, resultando em uma produção de possibilidades. Assim, deve-se evitar julgar de uma maneira negativa, menosprezar ou não dar o devido valor às diferentes possibilidades que surgem nesse processo, pois nele as ideias mais extravagantes podem ser a solução.

O terceiro passo é o passo da decisão. Nesse momento, avaliam-se todas as possibilidades, os prós e contras e pergunta-se: “o que eu quero?” e “o que nós queremos?”. A decisão nesse passo é muito mais do que uma aceitação do que é sensato, pois há situações em que a sensatez aponta para um caminho limitante e as ideias mais extravagantes indicam uma direção potencial.

O quarto passo é o plano de ação no qual as decisões são concretizadas. Este deve considerar o perfil de liderança e questionar quem está em posse dos recursos materiais e humanos e por que essa pessoa pode tomar a responsabilidade sobre tais ações; quando e por que as ações devem ser tomadas; e de que maneira eliminar, reduzir ou compensar os eventuais problemas que surgem no meio do caminho. Por fim, a conclusão dos passos representa apenas o início do processo. Neste, é preciso se manter atento ao plano de realização, de modo que as decisões se tornem objetivas e efetivas a partir da realização.

4.8 A contraposição ao neoliberalismo escolar

A forma de se contrapor à noção de linha de montagem (escola como empresa) é o objetivo comum que não trabalha apenas o operacional, mas com as diferentes potencialidades. Assim, criam-se opções a partir da visualização de futuros e da mobilização dos participantes para atingi-los. Seu passo a passo envolve conectar as diferentes realidades individuais a partir das mesmas estruturas coletivas básicas. Desse modo, a articulação das redes de ensino-aprendizagem demanda uma estrutura de liderança comum em que cada escola se estabeleça como um polo de desenvolvimento das realidades locais.

Não há um modelo universal de conteúdos e formas a serem aplicados em todas as escolas. Há uma delimitação de conteúdos mínimos previstos em leis e concretizados em bases curriculares e também a possibilidade de acesso a informações na internet, em que diferentes racionalidades disputam este processo, de modo que é preciso construir uma realidade objetiva que articule a todos em torno de uma identidade e um interesse local.

Nesse sentido, o modelo universal é a estrutura de liderança que será desenvolvida individualmente, com características próprias em cada local, a partir do mapeamento de necessidades e interesses. Ou seja, apesar de particularidades locais, as estruturas básicas são as mesmas e todas as escolas podem ser inseridas neste processo sendo que cada uma possua um objetivo próprio, identificado por meio do mapeamento e que fornece identidades particulares e diversas a cada caso. Pode se constituir, assim, uma comunidade da diferença unificada pelo propósito comum do desenvolvimento individual e coletivo. Por meio dessa estratégia, fundam-se processos semelhantes, estabelecem-se pontes e edifica-se um projeto contrário ao de escola como linha de produção.

Jansen (1997) posiciona-se contra as transformações das estruturas escolares pelo neoliberalismo, argumentando que a visão de liderança necessária ao desenvolvimento escolar é incompatível com a visão desenvolvida pela gestão liberal. Para o autor a administração por gestores profissionais e não por professores é falha, pois o técnico de administração não tem a visão necessária para o trabalho educativo. A administração técnica visa ao lucro e conduz a tomadas de posição contrárias aos interesses educacionais e artísticos, resultando em um esvaziamento de seus sentidos.

A administração escolar deve ser conduzida por professores e coordenada pelo diretor, ou líder, identificado como indivíduo mais capacitado, que tem a visão dos objetivos a serem alcançados coletivamente. Segundo essa perspectiva, o líder é aquele que consegue, a partir

dessa visão, criar o caminho a ser seguido e mobilizar a todos: professores, funcionários, pais e alunos numa concepção coletiva dos objetivos.

De acordo com essa concepção, a administração se torna eficiente à medida que consegue mobilizar os participantes envolvidos. Porém, ao focar os mecanismos produtivistas (de máximo resultado com mínimo de investimento), a administração se distancia dos objetivos educacionais, convertendo-se em uma administração contábil que conduz à não-evolução dos processos formativos. Logo, a concepção do projeto e a maneira como são colocados os objetivos são muito importantes para a mobilização coletiva em direção à realização das ações.

Destaca-se a necessidade de desenvolvimento de uma visão de liderança que articule as aspirações individuais e coletivas na criação de projetos educacionais e na definição de objetivos a serem alcançados coletivamente, resultando em uma posição favorável à articulação das redes de ensino-aprendizagem a partir da realidade local de cada escola.

O autor elabora uma metodologia na qual o desenvolvimento do projeto começa pela identificação de seus objetivos: uma visão coletiva sobre os interesses compartilhados pela comunidade acadêmica. Essa visão é alcançada através da aplicação de questionários estruturados a todos os envolvidos no processo (alunos, professores, pais, funcionários, administração, direção), objetivando identificar interesses, motivações e crítica através de perguntas como: "O que você quer dessa escola?"; "O que esta escola tem que fazer?"; "Qual a escola ideal?". Com isso, objetiva-se identificar os interesses individuais e coletivos. Há, assim, um processo de idealização dos objetivos em que as diferentes concepções são confrontadas até que todas as partes concordem e que se possa definir os objetivos comuns que nortearão o desenvolvimento do projeto formativo.

A partir desse ponto, com a criação do consenso, traça-se um plano temporal para sua realização. Neste, ao invés de sair do estágio atual para buscar alcançar um objetivo, faz-se o caminho contrário: iniciando do objetivo e passando às etapas a partir do estágio atual de desenvolvimento do trabalho e, considerando o tempo necessário para a realização de cada etapa. Desse modo, potencializa-se o desenvolvimento, ao reduzir momentaneamente a complexidade, evitando interferências externas e intercorrências do caminho que levariam à possibilidade de se chegar a um objetivo muito modificado.

Para Jansen (1997), o projeto passa por um processo ascendente de desenvolvimento após a tomada de decisão. Nesse ponto, não são absorvidas outras possibilidades. Porém, à medida que resultados são alcançados, o processo se perfaz, isto é, atinge um patamar estacionário, em que é necessário criar outra curva e desenvolver novas possibilidades para

retomar o processo ascendente e evitar que a estagnação o transforme em uma curva descendente, que representaria a queda do engajamento, a dissolução da proposta coletiva e o fim do projeto, momento em que as influências externas são incorporadas como instrumento de renovação.

4.9 As visões de futuro

Segundo Jansen, existem muitas visões do que é o futuro. Essas visões são positivas, pois convertem-se em possibilidades. Quando não há muitas visões sobre o futuro, o futuro é simplesmente a projeção do presente que, em si, já é a projeção do passado. A impossibilidade de enxergar muitos futuros é indicativa de que alguma coisa está errada, então o que se pode fazer no presente é criar mais opções de futuro.

Quanto mais futuros se tem, mais opções e mais possibilidades de escolhas surgem. Porém, dentro dessas escolhas de futuro há um ponto crucial de decisão, pensado como ponto de crise, a partir do qual se escolhe um caminho dentre as possibilidades existentes. Para o autor, a crise é entendida como um processo dinâmico e essencialmente positivo de possibilidade de escolha de um novo futuro a partir da geração de cenários potenciais de desenvolvimento.

Em meio à crise, a liderança proporciona oportunidades e liberdade de escolha, mas também exige comprometimento com o processo e com todas as pessoas envolvidas. Nesse estágio, a partir do momento que se escolhe um futuro e o objetivo dentro das possibilidades elencadas, cria-se um processo coletivo. Assim, uma vez escolhido o caminho, a saída está determinada e retornar a um momento anterior representaria um retrocesso, pois envolveria abandonar as etapas já percorridas sem alcançar os resultados esperados para retornar a um ponto de crise em que se avaliam novas possibilidades de escolha.

4.10 Considerações críticas a partir das metodologias da complexidade

Promover a complexidade na formação musical requer eliminar a simplicidade das relações. Não há apenas um caminho para a sua realização. Ao falar em perspectivas da complexidade já se avalia a impossibilidade de se considerar uma só possibilidade, pois o estado de complexidade passa pela superação de uma visão centralizadora por outra policêntrica de ensino. Este estado requer administrar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento musical existentes na sociedade; superar o reducionismo, a fragmentação, a tendência centralizadora e

controladora de todas as etapas do processo de ensino; e, simultaneamente, as tendências simplificadoras e as caotizantes que mantêm o trabalho em um nível de superficialidade e dificultam convergir a um objetivo.

A discussão entre ordem e desordem aponta, por meio da complexidade, para caminhos alternativos: administrar a entrada de novos interesses e reorganizar o processo de modo contínuo para produzir complexidades. A incorporação dos interesses dos estudantes no processo formativo deve convergir a um ponto em comum a partir do qual concebem-se etapas para a sua realização. Nesse processo, com sua realização, ciclos de variabilidade produzem novas possibilidades de desenvolvimento a serem filtradas e redirecionadas a um novo objetivo produzindo o estado de complexidade.

Consequentemente, a utilização de tecnologias no ensino de Música pode ser potencializada se este processo for realizado de forma crítica, ao apontar para o uso de recursos tecnológicos para produção de ambientes otimizados de aprendizagem direcionados à realização de objetivos pré-definidos. O desenvolvimento dos diferentes tipos de conhecimento factuais, recursivos, criativos e culturais pode ser alcançado ao se utilizar informações presentes nas redes, filtrá-las e estabelecer ligações para produzir novos conhecimentos relacionados ao projeto desenvolvido; simular a imersão em ambientes de intensa complexidade musical e situações reais de performance para aplicá-los; além de se apropriar do modo de funcionamento de programas e aplicativos de produção musical para utilizá-los na criação de novas obras artísticas.

Converge-se, assim, para o direcionamento de estudos a objetivos concretos, pelo qual a vivência profunda com a linguagem musical leva à sua internalização. Nesse processo, o desenvolvimento da complexidade interna é acompanhado do desenvolvimento da complexidade externa.

A utilização de tecnologias para produzir complexidade na formação musical depende da forma como esta é realizada. Assim, pensar em um currículo de formação musical direcionado apenas para a aprendizagem de recursos tecnológicos utilizados em processos de produção musical pode ser limitante, pois tecnologia tem curta duração, mas ao mesmo tempo permite uma abertura que não existe fora dela. Nesse sentido, as noções de instrumentalização e emancipação andam lado a lado. Contudo, a instrumentalização não pode ser vista de forma utilitária em que se aprende a utilizar a ferramenta, mas não aprofunda suas possibilidades criativas.

Desse modo, a noção de pedagogia de mídia aponta para a necessidade de uso da ferramenta como ferramenta e não como fim. Por meio desta é preciso direcionar seu uso para

a dimensão artística e promover o desenvolvimento do conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Seu foco não deve ser a repetição de padrões simplistas, mas a criação de novas obras, que articulem as diferentes dimensões do conhecimento, promovendo o desenvolvimento da linguagem e levando a instauração do estado de complexidade. O desenvolvimento está, portanto, no filtro das informações, sua forma de direcionamento e na mediação do processo de construção do conhecimento musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias e modos de aprendizagem decorrentes do advento das sociedades digitais modificaram o cenário da formação trazendo consequências para o ensino e aprendizado de música. O desenvolvimento tecnológico condiciona um contexto de diferenciação cultural em que se passa de uma situação em que o acesso às informações era restrito para outro contexto de excesso de informações. Neste, a administração das informações torna-se central. A quantidade das informações não está relacionada à qualidade, havendo a necessidade de filtrá-las, a fim de verificar se as necessárias condições para a criação de conhecimentos podem ser alcançadas, ampliando assim as condições de criação como descritas por Qvortrup e Jansen no segundo e quarto capítulo.

A multiplicação de possibilidades de desenvolvimento decorrentes da ampliação do acesso a informações; a superação das fronteiras de tempo e espaço que restringiam os processos formativos ao universo da educação formal; o reconhecimento de ações educacionais desenvolvidas em outros espaços não-escolares como formativas; o deslocamento no âmbito das políticas públicas de formação do eixo da educação para a aprendizagem; a mudança de entendimento de formação como algo preparatório, anterior ao trabalho, para a noção de formação contínua, ao longo da vida; a descentralização, mudança de uma concepção hierárquica do ensino para outra colaborativa da aprendizagem representam aspectos importantes deste movimento de transformação social nas formas de ensino e aprendizagem.

Por meio dessas transformações, o conceito de formação deixa de ser visto de forma linear, como algo que decorre somente das atividades estruturadas no currículo e passa a ser visto de forma dinâmica em função da articulação das redes de ensino-aprendizagem musical. Estas redes conectam as diferentes dimensões do dentro-fora da escola articulando os conteúdos objetivos do conhecimento musical aos interesses individuais e coletivos mapeados para desenvolver um processo de seleção que articula os vetores positivos de constituição cultural – emergentes da superposição dos diferentes tempos, saberes e espaços formativos relacionados a esse interesse central – e cria mecanismos de defesa para coibir a entrada de vetores negativos que levariam à disrupção e à deformação dos objetivos mapeados.

Como resultado, a síntese da complexidade relativa aos diferentes níveis (macro, médio e micro estruturais) aponta para a emergência de um tipo de aprendizagem rizomática, relativa à criação contínua de novas possibilidades de desenvolvimento, e para os desafios de se superar a superposição caótica de planos de aprendizagem distintos na composição de redes complexas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, fórmulas de contingência precisam ser desenvolvidas e conduzir a dois aspectos complementares: a necessidade do aprofundamento a conhecimentos específicos que não podem ser desligados do todo; e a necessidade de superação da simplificação que tem uma relação de contraposição com a complexidade. Assim, a redefinição do conceito de formação leva à necessidade de redirecionamento das informações para a promoção de transformações qualitativas. A informação, como embasamento, pode promover tanto a formação quanto a deformação. Conseqüentemente, não basta ter acesso a informação, mas é preciso ter acesso a informação de qualidade.

Os discursos educacionais têm procurado enfrentar estes desafios complexos de diferentes maneiras. Em uma de suas frentes a construção pedagógica funda-se no propósito ético de promoção do desenvolvimento humano e procura proporcionar a articulação das redes de ensino-aprendizagem ao incorporar interesses individuais e coletivos às estruturas dos currículos para desenvolver, a partir das necessidades de pessoas e grupos, as competências para a autoformação. Em outra, os discursos identificados no campo da política de formação se desenvolvem por meio de uma concepção produtivista de educação, para promover um deslocamento do eixo do ensino para o da aprendizagem, resultando em tendência de redução de ofertas formativas na educação formal para afirmar a possibilidade da autoaprendizagem mediada por tecnologias e mídias.

Entretanto, como há um limite dos sistemas de informação em transformar informação em conhecimento, essas tendências geram respectivamente movimentos de criação de complexidade e simplificação nos currículos, que precisam ser analisados em torno dos diferentes interesses que disputam espaço no campo da formação. Nessa análise, torna-se fundamental reconhecer que o simples acesso à informação não implica desenvolvimento das ligações estruturais necessárias para que a informação efetive seu papel de transformação na consolidação das aprendizagens. Desse modo, o desenvolvimento da complexidade externa está relacionado ao desenvolvimento da complexidade interna e a recusa em promovê-la gera uma espiral de simplificações. Nesse sentido, as relações entre complexidade e simplificação precisam ser vistas simultaneamente em torno das capacidades individuais em produzi-las e do interesse coletivo em proporcioná-las.

A instauração do estado de complexidade é dependente de situações sociopolítico-econômicas diversas. O modelo da complexidade, por ser democrático, permite direcionamentos distintos dentro do espectro político-ideológico, que favorecem alcançar diferentes níveis no processo de construção do conhecimento factual, recursivo, criativo e cultural, culminando na possibilidade de um estado de hipercomplexidade, no qual os quatro

níveis trabalhem conjuntamente para produzir uma cultura de formação, em que as condições de produção de conhecimento estão amplamente difundidas pela sociedade, promovendo processos de transformação social.

Por outro lado, em contraposição a esse modelo, tem-se em seu polo oposto o estado de hipersimplificação que reduz a formação ao nível de repetição contínua de estruturas fragmentadas e informações desconexas, resultando em não-formação ou recusa ao desenvolvimento da complexidade interna, que gera vulnerabilidades a manipulações diversas para produzir o estado de deformação.

As análises mostram que a escola não é deformativa, mas ao não promover o desenvolvimento das competências de formação em direção ao estado de complexidade, favorece a instauração do estado de simplificações. A análise, contudo, não deve levar a uma posição reprodutivista, que identifica as relações de desigualdade, mas não estabelece mecanismos para a sua superação.

Desse modo, ao considerar que o campo da formação é marcado por disputas e investigar os diferentes interesses que debatem sua definição, caminha-se em direção à construção de uma perspectiva crítica do currículo que se estrutura em torno das relações desenvolvidas com a informação. Esta crítica, construída a partir da contraposição entre os modelos de sociedade do conhecimento e sociedade de controle, leva à compreensão de que os sistemas de informação têm uma capacidade limitada de tradução de informação em conhecimento e que as formas de organização social ao redor das informações reconfiguram a disputa por poder em torno destes sistemas para produzir novas formas de acessos e exclusões relacionadas a capacidade de se formar.

Seu desenvolvimento mostra o inter-relacionamento e a complementaridade entre as teorias da complexidade, as teorias do caos e dos sistemas de informação e explica tanto os processos de geração de desigualdade social em torno da capacidade de produzir conhecimento, quanto as dificuldades que precisam ser enfrentadas para a instauração dos processos de autoformação. Essa construção de fundamentos precisa, contudo, ampliar o debate em direção à criação coletiva de soluções para cada área de ensino. Nesse sentido, as constatações aqui realizadas, que fundamentam o desenvolvimento de alternativas metodológicas para a elaboração de propostas formativas em música, não se limitam ao objeto específico da educação musical e, todavia, não o deixam escapar, pois revelam os procedimentos estruturais da sua organização.

As reflexões a respeito da geração contínua de novas possibilidades de desenvolvimento musical, constituintes dos processos de fractalização e observadas nas formas de aprendizagem

em torno das questões da multiplicidade, e a possibilidade de sua estabilização decorrente da adoção de procedimentos da complexidade levam a compreender a tendência de produção de simplificações como uma estratégia para se obter um controle caótico dos sistemas de comunicação e, conseqüentemente, a complexidade como um instrumento para promover variações controladas.

A contraposição entre os modelos de sociedade do conhecimento e sociedade de controle torna-se, portanto, fundamental para a avaliação das possibilidades formativas nas sociedades digitais. Por meio dessa conceituação, alcança-se uma compreensão dialética de que os aspectos formativos e deformativos da informação caminham lado a lado como partes constituintes da realidade estrutural dessas sociedades. Formação e deformação decorrem de interesses diferenciados de produção de conhecimento e controle que ressignificam o jogo de forças sociais, no qual a educação assume um compromisso com o desenvolvimento humano

Desse modo, a análise de possibilidades formativas mostra que o desenvolvimento tecnológico promove um aumento das condições de acesso à informação. Entretanto, esse aumento não vem acompanhado de transformações qualitativas nas formas de aprendizagem. As reformas educacionais reproduzem estruturas disciplinares, polivalentes e fragmentadas nas quais o ensino de música mantém-se em um nível de superficialidade, resultando na instauração de uma espiral de simplificações.

A análise mostra que, no contexto de inter-relação complexa entre a dimensão social e a dimensão educacional, a questão da formação não pode ser vista apenas em relação ao número de ofertas de cursos e da quantidade de informações disponíveis para o acesso nas redes, mas precisa ser vista a partir de uma ótica crítica sobre as transformações sociais e tecnológicas.

Assim, observa-se que, para se instaurar um estado de complexidade na formação musical, os problemas de desarticulação estrutural entre a educação básica e o Ensino Superior não devem ser abordados a partir das necessidades de simplificações criadas na educação básica – através de uma concepção simplificada, fragmentada e utilitária de ensino –; mas, ao contrário, devem conduzir a um movimento de produção de complexidades que assuma um compromisso com o desenvolvimento musical e articule a educação básica ao ensino superior.

A promoção de complexidade na formação musical envolve a estruturação de um sistema complexo de ensino-aprendizagem de música. Este sistema, simultaneamente aberto e fechado - cujos fundamentos estão descritos nos tópicos do quarto capítulo desta tese - aprofunda a concepção aqui defendida, ou seja, promove condições para que a complexidade seja criada, direcionando-a de forma sistêmica para o nível da especificidade musical.

Para tanto, a formação de músicos e professores de música orientada por metodologias da complexidade deve promover condições para a superação dos desafios educacionais apresentados nos níveis macro, médio e microestruturais, ao proporcionar o desenvolvimento estrutural dos indivíduos para que possam se tornar agentes das transformações necessárias à instauração de uma cultura de formação.

Nesse aspecto, as perspectivas da complexidade tem um papel fundamental. Ao oferecer fundamentos para análise e estruturação dos processos formativos de música, as perspectivas da complexidade proporcionam desenvolvimento qualitativo das formas de ensino-aprendizagem, favorecendo a articulação das redes de ensino-aprendizagem musical, a superação dos ciclos de simplificações e o desenvolvimento de competências de autoformação em direção a um estado de complexidade permanente.

Consequentemente, por meio das metodologias sintetizadas a partir dessas perspectivas, a articulação das redes de ensino-aprendizagem torna-se uma estratégia coletiva direcionada à superação dos desafios educacionais apresentados nos níveis macro, médio e microestruturais, ao conectar instituições de ensino e indivíduos em torno do objetivo comum de promover a formação, de formar e autoformar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. “Os lugares da educação”. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sidero. (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e pesquisa**. v. 32, n. 1, p. 177-197, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ALTBACH, Philip. The Past, Present, and Future of the Research University. *In*: ALTBACH, Philip; SALMI, Jamil. (comp.). **The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities**. Washington: The World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2357/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- ALVES, Regina Simões. Abordagem histórica dos afixos aumentativos da língua portuguesa: -ão, -ada, -aria, -eiro, -udo, -aco, ento e -oso. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIX, n. 2, p. 199-230, 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/02/014.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- ARAÚJO, Vania Maria Rodrigues Hermes de. **Sistemas de informação e a teoria do caos**. Curitiba: Appris, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BARBOSA, Ruy Madsen. **Descobrendo a geometria fractal – para a sala de aula**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva Batista. “Formação”. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-137.
- BATISTETI, Éverton M.; MELLO, Roseli R. de. Comparison of the concepts of “lifelong learning” and “lifelong education”. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2250>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BENVEUTO, João Emanuel Ancelmo; RODRIGUES, Ticiane Erica Ricardo; SOUZA, Francisca Alisandra Rodrigues; SILVA, Wellington Souza. Mapeamento das práticas musicais no currículo escolar municipal de Sobral: uma pesquisa de levantamento. *In*:

ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., Sobral, 2020. **Anais** [...]. Sobral: Universidade Federal do Ceará, 2020.

BELKIN, N. J., ROBERTSON, S. E. Information science and the phenomenon of information. **Jasis**, v. 27, n. 4, 1976.

BELL, Daniel. **The coming of Post-Industrial Society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1973.

BELL, Daniel. “The social Framework of Information Society”. *In*: DERTOUZOS L.; MOSES, J. (ed.). **The computer age: A Twenty-Year View**. MIT Press. Cambridge; Mass. p. 163-211, 1979.

BERG, Silvia Cabrera. Estratégias de ensino e ferramentas teórico-pedagógicas segundo os modelos propostos por Jansen e Qvortup. **Memorandum: memória e história em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23. p. 228-235, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo).

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Sistema de ensino e sistemas de pensamento. *In*: **A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 203-229.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean- Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, Maria Teresa Alencar. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASSINO, João Francisco. Modulação Deleuziana, modulação algorítmica e modulação midiática. *In*: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 22. ed. ver. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Financiamento da Educação Superior – Análise dos Planos Nacionais de Educação Pós-Constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1009/313>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CROOK, Hal. **How to improvise: an approach to practicing improvisation**. Tübingen: Advance Music, 1991.

DA EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições**. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Editora Vestígio, 2019.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Peter P. Perbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed.34, 1997. v. 5.

DINIZ, Leila Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**. v. 14, n. 15. 2006.

DURAN, Cédric. A hipótese do Tecnofeudalismo [Entrevista cedida a] **Eduardo Febbro**. **Instituto Humanitas Unisinos – IHU**, São Paulo, jan. 2020a. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-hipotese-do-tecnofeudalismo/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

DURAN, Cédric. **Techno-feodalisme – critique de l'économie numérique**. Paris: Zones, 2020b.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Walter Solon. São Paulo: Edipro, 2012.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

FINCHELSTEIN, Federico. **Uma breve história das mentiras fascistas**. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

FINKELSTEIN, Martin; IGLESIAS, Kevin; PANOVA, Anna; YUDKEVICH, Maria. Future prospects for young faculty across the academic world: a global comparison and assessment. *In*: YUDKEVICH, Maria; ALTBACH, Philip; RUMBLEY, Laura (comp.). **Young faculty in the twenty-first century: international perspectives**. Albany: SUNY Press, 2015. p. 321-350.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLEICK, James. **Chaos: making a new science**. New York: Penguin Group, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação Musical a distância: abordagens e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012, p. 171-190. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2021.

GOMES, Vinicius José Spedalatti. **Hélio Delmiro: composições para violão solo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUY, Vincent; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-45, jun. 2001.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista Geographia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cutter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS UOL. **Grande Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro, c2004. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0. Acesso em: 4 ago. 2022.

JANSEN, Torben Bo. **Skolens fremtider: selskabet for fremtidsforskning fremad**. 1997.

JANSEN, Torben Bo. **Et samfund under forvandling**. København, Danmark: Teknisk Forlag, 1982.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LANDER, Edgardo. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos e Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2021.

LUHMANN, Niklas. **Die Gesellschaft der Gesellschaft**. Suhrkamp Verlag. [s. n.]: Frankfurt, 1997.

MANGUEIRA, Bruno Rosas. **Concepções estilísticas de Hélio Delmiro: violão e guitarra na música instrumental brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARANDINO, Marta. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não-formal e informal? **Ciência e educação**, Bauru, v. 23, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000400811. Acesso em: 28 mar. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, Reginaldo C; SILVA, Maitá de Paula; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **e-MEC**. Brasília, c2018. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. E. de. Formação ao longo da vida (FLV) na docência: perspectivas e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 284-296, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3194>. Acesso em: 8 jul. 2021.

PENNA, Maura. **O Dito e o feito**: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35936>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **O autodidatismo na formação musical**: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PORTO EDITORA – *formação* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, c2003. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/formação>. Acesso em: 3 mar. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil em faces da colonialidade no século XXI. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE CRISE: PERCEPÇÕES, IMPACTOS E ENFRENTAMENTOS, 24., 2019, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/255/108>. Acesso em: 26 fev. 2021.

QUEIROZ, Tânia Dias (org.). **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QVORTUP, Lars. **The hypercomplex society**. Peter Lang Publishing Inc, 2003.

QVORTUP, Lars. **Knowledge, education and learning: e-learning in the knowledge society.** [S. l.]: Samfundslitteratur, 2006.

RIBEIRO, Robson. LDB, DCNEM, PCN, PCN+ e orientações curriculares: uma análise da legislação e dos termos normativos que incidem sobre o currículo de música no ensino médio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., Manaus, 2018. **Anais [...]**. Manaus: ANPPON, 2018. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5212>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTINI, Rose Marie. **O algoritmo do gosto: os sistemas de recomendação on-line e seus impactos no mercado cultural.** Curitiba: Appris, 2020. v. 1.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 43. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Micael Carvalho dos. *A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil.* **Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, v. 27, n. 42, 2019. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Alice Pereira. Estudo do sufixo -ão: valores semânticos e propostas genealógicas. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP) - LÍNGUA PORTUGUESA: ULTRAPASSAR FRONTEIRAS, JUNTAR CULTURAS, 2., Évora. 2009. **Anais [...]**. Évora, Universidade de Évora, 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/gmhp/publ/SanA3.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

SANTOS FILHO, Joao Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil:** incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2017.

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil: caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021a. (Bebês; v. 1).

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil: caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021b. (Bebês; v. 2).

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil : caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021c. (Crianças bem pequenas; v. 1).

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil : caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021d. (Crianças bem pequenas; v. 2).

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil : caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021e. (Crianças pequenas; v. 1).

SÃO PAULO. **Material educacional nova escola:** educação infantil : caderno do professor de São Paulo. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021f. (Crianças pequenas; v. 1).

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** Arte. Ensino Fundamental Anos Iniciais: 1º ao 5º ano. Caderno do professor. São Paulo, 2021g. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** Arte. Ensino Fundamental Anos Iniciais: 1º ao 5º ano. Caderno do professor. São Paulo, 2021h. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** Arte. Ensino Fundamental Anos Finais: 6º ao 9º ano. Caderno do professor. São Paulo, 2021i. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** Arte. Ensino Fundamental Anos Finais: 6º ao 9º ano. Caderno do professor. São Paulo, 2021j. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** Linguagens e Inova. Sexto Ano Ensino Fundamental Anos Finais. Caderno do estudante. São Paulo, 2021k. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** linguagens e suas tecnologias. Primeira série do Ensino médio. Caderno do Professor. São Paulo, 2022a. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** linguagens e suas tecnologias. Primeira série do Ensino médio. Caderno do Professor. Parte 2. São Paulo, 2022b. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** linguagens e suas tecnologias. Primeira série do Ensino médio. Caderno do Professor. Parte 1. São Paulo, 2022c. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação:** linguagens e suas tecnologias. Primeira série do Ensino médio. Caderno do Professor. Parte 2. São Paulo, 2022d. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação**: linguagens e suas tecnologias. Segunda série do Ensino médio. Caderno do Professor. São Paulo, 2022e. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo em ação**: linguagens e suas tecnologias. Segunda série do Ensino Médio. Caderno do Professor. São Paulo, 2022f. v. 2.

SÃO PAULO. **Currículo em ação**: linguagens e suas tecnologias. Segunda série do Ensino médio. Caderno do Professor. São Paulo, 2022g. v. 3.

SÃO PAULO. **Currículo Estadual de São Paulo: São Paulo Faz Escola: Linguagens**. Terceira Série do Ensino Médio. Caderno do professor. Primeiro semestre. São Paulo, 2022h. v. 1.

SÃO PAULO. **Currículo Estadual de São Paulo: São Paulo Faz Escola: Linguagens**. Terceira Série do Ensino Médio. Caderno do professor. Segundo semestre. São Paulo, 2022i. v. 2.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2005.

(pp.2071-2086). Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5188/1/250.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

SILVA, Franklin Leopoldo da. O conceito de formação. **IEA Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/conceitodefomacao.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SILVA, J. I. Estruturalismo e educação. **Educação e filosofia**, 7(13), 179–191, 2008. disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1123>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SMITH, M. K. What is non-formal education? [S. l: s. n.]: 1996. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SIMON, Herbert. **Designing Organizations for an information-rich world**. Computers, communications, and the public interest. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1971.

SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **A sociedade de controle**: manipulação e modulação nas redes digitais. Hedra: São Paulo, 2018.

THOMAZ, Rafael. **O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras**: um estudo sobre a oferta e a demanda no país. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

TOMASI, A. de P. N. Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender? **Educação em Foco**, [S. l.], v. 16, n. 21, p. 91–117, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/239>. Acesso em: 8 jul. 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. **Memórias de um autodidata no Brasil**. São Paulo: Escuta, 1999.

TROW, M. A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: ALTBACH, Philip. (org.). **International Handbook of Higher Education**. [S. l.]: Kluwer, 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>. Acesso em: 25 set. 2020.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Economia do Conhecimento**. Tradução de Leonardo Castro. São Paulo: Autonomia Literária, 2018a.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Depois do Colonialismo Mental**: repensar e reorganizar o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes**. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidade Arte e Ciência Professor Milton Santos. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bia.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico de curso Licenciatura Interdisciplinar em Artes e Suas Tecnologias**. Itabuna; Porto Seguro, Teixeira de Freitas: Ministério da Educação; Universidade Federal do Sul da Bahia, 2016. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-Artes-2016.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Vinhales. **Educação superior com fins lucrativos e responsabilidade social**. Campanha da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular, 2017. Disponível em: <https://responsabilidadesocial.abmes.org.br/noticias/artigos/254-educacao-superior-com-fins-lucrativos-e-responsabilidade-social>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLE, Regiana Blank. Educação Formal, não formal e informal; um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, n. 13, p. 38-48, 2005. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253. Acesso em: 15 mar. 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um novo futuro humano na fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Intrínseca, 2021.