

Pressupostos teóricos para uma educação musical escolar crítica

GTE 12 – Ensino de música nas escolas da educação básica

Comunicação

*Juliano Machado de Almeida
Programa de pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
julianorabujah@gmail.com*

Resumo: Esta exposição apresenta alguns dos fundamentos do materialismo histórico-dialético aplicados ao campo da educação e da estética, sejam estes a pedagogia histórico-crítica e a teoria do reflexo da realidade, como forma de subsidiar uma educação musical escolar de abordagem crítica. Considerando que (1) a educação musical nas escolas brasileiras está distante de atender às especificidades da arte e da formação humana na sociedade de classes, e que (2) as abordagens pedagógicas musicais que se anunciam críticas carecem de coerência epistemológica, procuramos reposicionar o debate do papel da arte no itinerário formativo escolar. Para tanto, foi evidenciado a importância das categorias de pensamento marxiano *mediação* e *necessidade* para a formação humana e do *reflexo estético* enquanto uma forma de apreensão da realidade objetiva que supera o cotidiano.

Palavras-chave: educação musical escolar; materialismo histórico-dialético; pedagogia histórico-crítica.

Introdução

Esta exposição apresenta os fundamentos da pesquisa de mestrado intitulada **Educação musical escolar: o que ensinar? Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**, realizada entre 2018 e 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A partir do método materialista histórico-dialético chega-se à conclusão de que a escola é a forma dominante de educação na sociedade capitalista (SAVIANI, 2008), sendo a única via de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para a maior parte das pessoas. Dessa forma, reconhecemos que a consolidação de uma educação musical em âmbito escolar que se esteja comprometida em atender as necessidades de formação humana, se coloca no ponto de vista da classe trabalhadora. Ao nos valer da pedagogia histórico-crítica como fundamento teórico no campo da educação, reafirmamos que a riqueza cultural não está disponível a todos e todas

de igual maneira, de modo que a escola deve cumprir o papel de permitir à sociedade o acesso à totalidade dos conhecimentos mais desenvolvidos.

Buscando apreender as determinações que engendram o tratamento dado aos conteúdos da educação musical escolar na totalidade das relações sociais, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (2017) e pedagogias musicais mais notadamente utilizadas. Concluímos previamente que as escolas brasileiras, de maneira geral, não oferecerem uma formação musical que contribua efetivamente para humanização dos indivíduos, pois secundarizam os conteúdos de ensino, seja por determinações legais, seja pelas práxis educativas que dão centralidade ao multiculturalismo e à criatividade. A exemplo da análise feita por Saviani em *Escola e democracia* (2012) a respeito das teorias pedagógicas dominantes, acreditamos que as abordagens da educação musical utilizadas pelos professores nas escolas brasileiras apresentam semelhantes características e, portanto, oferecem semelhantes desafios: ora se posicionam declaradamente do lado conservador erudito, ora negam o patrimônio histórico constituído em nome de uma pretensa superação da tradição europeia. Tais teorias pedagógicas, à medida que adotam uma fundamentação acrítica (idealista, a-histórica e não dialética) acabam negando as especificidades dos conhecimentos musicais e da formação humana na sociedade de classes.

Finalmente, com vistas a apontar elementos que orientem a seleção de conhecimentos musicais a serem socializados pela escola, compreendemos que ensinar a teoria e repertório eruditos é a forma de devolver essa parte importante do patrimônio musical coletivo a todos, indistintamente. Verificamos também a necessidade de abordar o repertório popular, em especial as manifestações historicamente silenciadas pela ideologia dominante e que apontam possibilidades de superação da sociedade capitalista por constituírem legítimos *reflexos estéticos da realidade*. Outro conhecimento apontado como imprescindível para apreensão e compreensão do fenômeno musical é a história. Não se trata de sobrecarregar a disciplina e o professor de história, mas sim trazer historicidade aos conhecimentos transmitidos.

A exposição dos pressupostos teóricos da pesquisa torna-se fulcral à medida que o tema da educação musical não encontra lastros sólidos nas mediações teórico-metodológicas de fundamento crítico (COSTA; GOMES, 2011). Se por um lado, para uma abordagem crítica do ensino de música na escola encontramos no materialismo histórico-dialético um consistente estofo teórico acerca dos fenômenos da educação e da estética

separadamente, por outro, são poucos os estudos que articulam ambas as dimensões ao fenômeno da educação musical escolar.

Dessa forma, serão apresentadas a seguir as relações existentes entre a ideia de formação humana e o processo de apreensão da realidade, mais especificamente a partir da arte e da educação escolar, esta última entendida como processo de transmissão sistemática de conhecimentos sistematizados. Partimos, portanto, da compreensão de que a educação desempenha, “[...] no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 69).

Fundamentos ontológicos da formação humana e da educação: o papel das mediações e das necessidades

A palavra mediação significa, em um contexto geral, algo que se interpõe intencionalmente entre duas partes, influenciando suas interações. Contudo é preciso dar o devido tratamento à *mediação* enquanto categoria cara ao pensamento marxiano. Segundo Gama (2015), a mediação é para Hegel um processo de mudança, um tornar-se outro; uma transformação proporcionada por uma “reflexão sobre si mesmo”. Marx, na Crítica da filosofia do direito de Hegel (MARX, 2010), denuncia a limitação da abordagem idealista hegeliana e afirma que a mediação é demandada aos seres humanos concretos por situações concretas. Para Marx, a mediação tem sim o caráter de passagem para um novo ser, mediatizado, no entanto, não se restringe circunscrita ao que é subjetivo, pois possui relação umbilical com a realidade objetiva. Gramsci, incorporando Marx, atribui à mediação o vir-a-ser do indivíduo em sua relação com a objetividade, mas tendo em vista o processo de transformação das consciências em escala coletiva.

A partir dessa perspectiva Saviani aborda as implicações da categoria mediação no campo da educação, mais especificamente da teoria pedagógica a qual nos pautamos.

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social,

cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2014, p.35).

Nesse sentido, o trabalho educativo tem como objetivo mediar a relação entre os seres humanos e o patrimônio cultural, num processo transformador que busca proporcionar que os indivíduos saltem de uma apreensão sincrética da realidade para uma condição sintética (SAVIANI, 2012). A educação escolar oportuniza aos indivíduos ferramentas teóricas, para que avancem do senso comum à consciência filosófica, condição necessária à superação das relações capitalistas de produção.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de 'classe em si' para a condição de 'classe para si'. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

A formação da consciência de classe expressa por Saviani se dá à medida que a apreensão da realidade pelos indivíduos, mediada pelos saberes mais desenvolvidos historicamente, leve em conta as contradições presentes na sociedade capitalista.

O desenvolvimento do patrimônio cultural humano a níveis cada vez mais complexos faz parte de um infundável processo histórico de satisfação e criação de necessidades, também cada vez mais complexas. Na necessidade para matar a fome, por exemplo, o indivíduo primeiramente percebe que precisa fabricar uma lança para caçar, em seguida lhe faltarão utensílios para preparar o alimento, então lhe faltarão talheres, restaurantes, aplicativos de entrega etc. As necessidades humanas estão em constante atualização: movido por uma necessidade de primeira ordem, o indivíduo empreende meios para saciá-la e imediatamente cria novas necessidades. Na sociedade de classes essas relações se apresentam de maneira contraditória, pois à medida que são desenvolvidas as capacidades produtivas, consubstanciadas na cultura, menos as classes populares conseguem sanar suas necessidades mais básicas, ou seja, ter acesso à cultura na sua totalidade.

A sociedade capitalista é uma “coleção de mercadorias” que são demandadas por necessidades humanas, sejam elas “do estômago ou da fantasia” (MARX, 2013). De maneira

correspondente, estas necessidades impulsionam objetivações de ordem material e imaterial. Assumpção e Duarte (2016) afirmam não haver separabilidade entre os dois tipos de produção humana; mas ao contrário, há uma relação dialética entre elas: há uma dimensão ideativa nas objetivações materiais, assim como as não materiais correspondem à expressão da vida material. Toda objetivação material existiu antes na cabeça daquele que a criou, assim como as objetivações não materiais dependem de um suporte material para sua existência como, por exemplo, os livros, as obras de arte ou mesmo a prática educativa.

A arte, assim como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo: necessidade – produção do objeto que satisfaz essa necessidade. O objeto artístico é igualmente um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras delineadas pela vida cotidiana (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2017, p. 171).

O que nos interessa nesse momento é expor a relação vertebral entre formação humana e a aquisição do patrimônio humano contido nos conhecimentos artísticos. Dito de outra forma, queremos expor as implicações da apropriação de objetivações artísticas presentes na cultura humana, em especial na música, para o desenvolvimento humano.

Apreensão da realidade objetiva: o reflexo artístico

Algumas objetivações humanas se tornaram elementos de apreciação, de recepção estética, à medida que houve uma “[...] intensificação qualitativa e quantitativa dos traços que no cotidiano são obscurecidos” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 211). Quer dizer que o artista se relaciona com o cotidiano de maneira peculiar, pois consegue superá-lo quando intensifica seus “traços obscurecidos”, fazendo da obra de arte uma síntese das contradições da sociedade.

A realidade imediata (sem mediações) é superficial (aparência) e não nos permite conhecer profundamente as determinações que a orientam (essência). Quando apreendemos espontaneamente a realidade, o fazemos a partir de matrizes de inteligibilidade adquiridas tacitamente; mitos e opiniões. Sem mediações a compreensão do indivíduo se limita ao senso comum.

Lukács (2018) afirma que os indivíduos se apropriam conscientemente da realidade a partir de *reflexos*. Estes, por sua vez, não constituem simples espelhamentos internos da

realidade externa, mas se manifestam como consciência da realidade existente *para-nós*, não se restringindo ao indivíduo. A apreensão da realidade é um processo que possui uma fundante dimensão coletiva – a realidade própria é uma construção de todo o gênero humano. Portanto, uma reprodução da realidade objetiva no nível da consciência só pode se dar plena à medida que lança mão de saberes igualmente históricos e coletivos.

Abreu, tentando elucidar a importância da música na educação escolar, recorre à teoria lukacsiana e, com base nela, afirma que as artes operam como “[...] formas de recepção e reprodução da realidade” (ABREU, 2018, p. 40), mas que se descolam da cotidianidade conforme as necessidades sociais se complexificam, fazendo dessas esferas de conhecimento formas mais evoluídas que as da prática imediata e espontânea. “Em outras palavras, são formas de atividade humana que ultrapassam os limites da cotidianidade atingindo outros níveis da prática social, outros níveis de relação com o gênero humano.” (idem, *ibidem*).

Lukács, ao afirmar que a realidade pode ser apreendida por reflexos, faz uma diferenciação entre seu caráter científico e estético. Além disso, aponta que o desenvolvimento dessas formas de captura da realidade é muito peculiar:

[...], a longa especialização, realizada com sucesso, implica em que se aperfeiçoem órgãos receptivos que percebem coisas, formas, relações, etc. que não poderiam ser obtidas pela práxis imediata da vida cotidiana. Não pensamos aqui tão somente em toda a técnica dos instrumentos surgidos com o desenvolvimento da produção econômica, da técnica e das ciências naturais, mas também no superior desenvolvimento dos órgãos receptivos naturais provocado pelas exigências cada vez mais diversificadas do trabalho e pelas fecundas relações recíprocas entre os estimulantes resultados oferecidos pela ciência e pela arte, pelo trabalho e pela prática cotidiana (LUKÁCS, 2018, p. 151-152).

O desenvolvimento evolutivo dos reflexos corresponde a uma demanda da dinâmica história do desenvolvimento humano. Lukács nos previne que não se trata de um desenvolvimento convocado apenas pelos modos de reprodução de existência, mas também pela evolução da própria existência, entendida como possibilidade das formas de ser. Este vir a ser reside na possibilidade de os indivíduos alcançarem o ser genérico como expressão da totalidade humana.

Ao acentuar os aspectos aparentes da relação entre os seres humanos e destes com a sociedade, a obra de arte faz com que o sujeito ultrapasse o nível do seu ser tomado individualmente, caminhando em direção ao

contato com a essência da humanidade. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 211).

Será que quando um sujeito empobrecido de mediações entra em contato com uma falsa obra de arte ele se empobrece ainda mais? Em harmonia com Lukács e com o pensamento de Abreu, não acreditamos que tudo aquilo que o senso comum define como arte devam ser objeto de transmissão na educação escolar.

Uma obra de arte pode e deve ser comparada à outra em termos de valor artístico, principalmente do ponto de vista educacional, onde é necessário que selecionemos os conteúdos mais ricos para a formação humana, mas esta comparação deve considerar os parâmetros próprios do reflexo estético. (ABREU, 2018, p. 59).

Nesse caso, uma estritamente música comercial não possui atributo artístico. Se esta cumprisse a tarefa de refletir o concreto, elevando os determinantes sociais acima do cotidiano e então retornando a ele, corresponderia a um reflexo estético da realidade, uma arte autêntica. “Nesse caso, tratar-se-á de uma obra verdadeira se ela expressar uma significação social incidindo sobre a subjetividade dos indivíduos” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 211). Espera-se que haja um indivíduo antes e outro depois da experiência estética.

A obra de arte sinaliza as necessidades e as possibilidades de transformação das relações sociais coisificadas na forma mercadoria à medida que endereça a singularidade do indivíduo no cotidiano em direção à totalidade do gênero humano.

[...] Lukács define o cotidiano como campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. A arte seria a mais privilegiada dessas objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana. (SANTOS, 2017, p. 16).

Assim também Saviani afirma ser o processo educativo, que parte da prática social e deve retornar a ela (SAVIANI, 2012). Vemos que a arte opera similarmente ao trabalho educativo, pois sua ação tem início na prática social cotidiana e mediatizado pela catarse eleva o indivíduo em direção ao gênero humano. O indivíduo deve, portanto, revoltar-se à prática social, desta vez de mais enriquecido de mediações proporcionadas pela recepção estética e pela educação.

Uma sinalização faz-se necessária. Sobre a catarse, podemos afirmar ser uma categoria muito empregada no materialismo histórico-dialético, mas nem sempre com consensos. A catarse corresponde um campo de discussão bastante profícuo, no entanto, diante dos limites aqui impostos, não avançaremos no tema. Apesar disso, afirmamos ser de suma importância a articulação dessa categoria a uma concepção pedagógica que vincule arte e educação escolar e que esteja fundamentada em Lukács e Saviani. Saviani, em suas primeiras elaborações, trata da catarse com base na acepção gramsciana. Em entrevista, ele destaca a sua adesão ao conceito de Gramsci, uma conceituação que afirma ele caber à finalidade educativa:

Lá, as passagens de Gramsci estão citadas considerando que catarse significa a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Cito especificamente essa segunda formulação porque me pareceu que essa parte tem um significado propriamente pedagógico, especificamente pedagógico. (SAVIANI, 2015, p. 169).

Não obstante, quando adentramos no terreno da estética de Lukács, nos deparamos com outra categorização de catarse, que se restringe à captação do fenômeno estético. Lukács entende por catarse uma apreensão do mundo capaz de superar a cotidianidade (ASSUMPÇÃO, 2020). Diante disso, podemos dizer que se trata de visões que não se anulam, mas se complementam.

Para Assumpção e Duarte (2017), há uma tenaz relação entre a pedagogia histórico crítica e a estética marxista. Os autores apresentam como a educação escolar e a relação entre arte, indivíduo e sociedade se voltam à necessidade de socialização da totalidade do gênero humano contida na cultura. Na intenção de produzir saltos qualitativos nas subjetividades, de modo que estas se voltem à prática social, a arte e a educação têm como cerne, mediante a transmissão do patrimônio genérico (do gênero), o máximo desenvolvimento das potências humanas.

A catarse [...] se refere, em linhas gerais, ao ápice da relação entre o sujeito e o objeto estético, num processo de elevação acima do caráter pragmático e heterogêneo que caracteriza a subjetividade dos indivíduos nas atividades próprias à vida cotidiana. Este é um processo, muitas vezes, moroso que depende da educação estética para atingir êxito. Um sujeito educado esteticamente, que possui uma sensibilidade apurada tem maiores possibilidades de captar toda a riqueza de uma obra de arte e vivenciar essa

riqueza como parte de sua própria vida (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 213).

Ademais, concordamos com Duarte (2019, p. 20) quando afirma que

É necessário, porém, evitar uma visão estática da catarse que seria a de um momento no qual o movimento se encerra. Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua “segunda natureza” põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos.

A experiência estética e o ato educativo devem, pois, entrar em contradição com a cotidianidade subjetivada, elevando a consciência do indivíduo a patamares mais próximos da autoconsciência do gênero. A partir da experiência estética e do trabalho educativo, na qualidade de reflexo da realidade e na qualidade de mediadores da relação indivíduo-prática social, o indivíduo pode reedificar o mundo imediato no nível do pensamento, agora mais próximo da concretude, realizando possibilidades objetivas de superar sociabilidade capitalista.

Esforçamo-nos para mostrar que a relação entre a fruição artística e educação, na sociedade capitalista, não se resume a aspectos pedagógicos, mas sobretudo ontológicos. Para que haja uma superação da condição cotidiana por meio do reflexo artístico é preciso que o indivíduo possa se valer de mediações que enriqueçam sua recepção estética. Mediações essas que só são possíveis por meio da transmissão intencional de conhecimentos não cotidianos. A educação escolar deve, portanto, fornecer aos indivíduos conhecimentos para uma leitura estética da realidade que atenda ao projeto de formação humana e contribua para a superação das desigualdades que marcam o sistema capitalista de produção. É no seio da prática social que se confirma a importância das ricas mediações proporcionadas pelos conhecimentos artísticos. Para Santos (2017, p. 11-12):

Mesmo que o campo estético seja constituído em articulação com a totalidade, para o caso da arte, pela presença de uma forma peculiar de reflexo, torna-se impossível sua captação do plano teórico desde que seja isolado de suas essenciais determinações humano-sociais.

O reflexo opera como organizador da obra de arte, reflete sua essência, sua universalidade – uma síntese do olhar humano para a realidade, também humana. Trata-se aqui do movimento do reflexo estético descrito por Lukács. Para o esteta, a arte é uma

forma de reflexo antropomorfizante da realidade, pois apresenta como característica principal do fenômeno sua dimensão humana (*antropo*). Se à ciência interessa a regularidade natural, à arte o que importa é o que lhe confere humanidade.

Por outro lado, vemos que este processo de generalização é diferente daquele promovido pela ciência: ao passo que no reflexo científico ele deve eliminar o máximo possível da subjetividade do cientista, na arte é exatamente a subjetividade do artista que fundamenta a generalização dessa singularidade. (ABREU, 2018, p. 62).

Nas palavras de Santos (2017, p. 24-25):

[...] o reflexo estético da realidade procura se libertar de todas as determinações antropológicas, tanto as derivadas da sensibilidade, como as que procedem da natureza intelectual. Em outras palavras, tal reflexo se esforça para reinventar os objetos e suas relação, do mesmo modo que são em si, independente da consciência do ser, isto é, de maneira desantropomorfizante.

Tais categorias são importantes para que possamos compreender como a apreensão da realidade, por meio da experiência estética, é feita por um compartilhamento dos modos de ser humano.

Por se tratar de um reflexo da realidade concreta, ou seja, um reflexo que ultrapassa a dimensão imediata da prática cotidiana, a arte denuncia o social e histórico maquiado de natural, genético e místico. O reflexo da obra de arte não é a subjetividade ordinária do artista. Não se trata de um indivíduo exprimindo somente sua individualidade, mas sim um sujeito consciente em si, que supera sua singularidade e sintetiza parte da totalidade do gênero humano na obra de arte.

A arte musical possui especificidades enquanto reflexo estético da realidade. Embora possamos questionar a capacidade da música de refletir a realidade objetiva, uma vez que ela não “se parece” com nada, diferente do que ocorre com as artes visuais, cênicas ou coreográficas, por exemplo. Mesmo não se assemelhando diretamente com a realidade objetiva, a música se remete a ela, simulando-a não como ela se apresenta sensivelmente, mas trazendo à tona uma essência velada em uma aparência reconfigurada. Nos valendo de uma extrapolação, embora a obra *Quatro Estações*, de Verdi, possa trazer elementos que nos remetam às características de cada período do calendário, se a música ousasse transpor a realidade como ela é imediatamente, bastava que alguns músicos jogassem folhas secas e

soprassem ventos na plateia para que fosse executada o Outono, por exemplo. Todavia, a música se apresenta como uma mimese do mundo interno do autor/intérprete, de como o artista percebe o mundo, mas sem se limitar ao singular, pois o artista é aquele supera a si mesmo enquanto singularidade, revelando a universalidade do gênero.

Considerações finais

A arte é um saber humano que convoca o indivíduo à mais potente autoconsciência de si como ser universal e como sujeito histórico. Desde que em seu conteúdo contenha a universalidade genérica, embora objetivada pelo singular (artista), proporciona àqueles que fruem a apreensão de uma nova realidade, agora desfetichizada (DUARTE, 2019). Segundo o autor:

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 92).

Não obstante as contribuições apresentadas até aqui e diante da ausência de abordagens críticas acerca do tema aqui debatido, julgo pertinente e necessário que no âmbito de importantes eventos como os Congressos Nacionais da ABEM possamos buscar soluções contra-hegemônicas para transformar as condições da prática educativa musical na escola.

Com base nas elaborações de uma estética e uma pedagogia marxistas, a pesquisa apontou que os conhecimentos da tradicional música europeia, teoria e repertório, devem ser socializados às classes populares por intermédio da educação escolar. Da mesma maneira, o estudo culminou no questionamento acerca das formas hegemônicas do fenômeno música e seu ensino. Esses saberes são suficientes para formação de individualidades autoconscientes do gênero? É possível, mediante apenas o repertório e teoria europeias, fazer uma leitura do mundo musical sem incorrer em formalismos, esteticismos ou mesmo pré-julgamentos?

É a partir de questões como essas e tendo em vista as contribuições de José Ramos Tinhorão, Erick Robsbawn, Walter Benjamin, Antonio Gramsci, dentre outros, que propomos

que estudos futuros possam levar em conta algumas considerações acerca do repertório e saberes da música popular, sua história, sobretudo saberes tradicionais. Se na nossa realidade impera a regra tentativa de silenciamento de culturas marginalizadas socioeconomicamente, talvez tenhamos muito o que aprender com esses saberes que conseguem resistir e se desenvolver, mesmo sob todas as adversidades impostas pelo modo capitalista.

Referências

ABREU, Thiago X. *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157273>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de C. Catarse e individualidade na estética de György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020048, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8654562. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654562>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ASSUMPÇÃO, Maria de C.; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 68, p. 208-223, 30 out. 2016. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de C.; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 44, p. 169-190, 26 jul. 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210>> Acesso em: 10 de abr. 2019.

COSTA, Yuri C. I. da; GOMES, Valdemarin C. Educação musical e emancipação humana: análises introdutórias e contribuições ao debate. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, ano 3, n. 3, p. 49-67, dez. 2011. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23092>> Acesso em: 13 mar. 2019.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, jan. 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170035.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2020.

FERREIRA, Carolina Gois. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181428>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. *Revista Ciência & Luta de Classes*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 46-55, jul. 2015. Disponível em <<https://revistaclc.ceppes.org.br/online/article/view/55>> Acesso em: 29 jul. 2020.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética Marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

SANTOS, Deribaldo. *A particularidade na estética de Lukács*. São Paulo : Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. In: MARTINS, M. F. (entrevistador); CARDOSO, M. R. (entrevistador). Entrevistado: Dermeval Saviani. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.163-217, jan. /jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtGDLVdbMqP5R/?lang=pt>>. Acesso em 03 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 05 ago. 2020.