

ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO: DA INDÚSTRIA CULTURAL ÀS PRETENSÕES DE EMANCIPAÇÃO¹

Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto²

Resumo

O presente trabalho objetiva discutir possibilidades emancipatórias para a formação humana, especialmente na educação musical. Para tanto, recupera uma dimensão histórica da arte e da música que permita compreendê-las em relação com o processo de desenvolvimento da cultura; problematiza, através do conceito de indústria cultural, a (de)formação promovida pela forma mercadoria. Por fim, a discussão formativa indica que uma relação viva com os bens da cultura requer uma educação cognoscente e sensível, que não negligencie as questões de uma sociedade fundada em relações de dominação.

Palavras-chave: Educação musical; indústria cultural; educação e emancipação.

ARTE, MÚSICA Y EDUCACIÓN: DE LA INDUSTRIA DE LA CULTURA A LAS ASPIRACIONES DE EMANCIPACIÓN

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir las posibilidades emancipatorias para la formación humana, especialmente en la educación musical. Para ello, rescata una dimensión histórica del arte y la música que permite comprenderlos en relación con el proceso de desarrollo cultural; problematiza, a través del concepto de industria cultural, la (de)formación promovida por la forma mercancía. Finalmente, la discusión formativa indica que una relación viva con los bienes de la cultura requiere una educación cognoscitiva y sensible, que no descuide las cuestiones de una sociedad fundada en relaciones de dominación.

Palabras clave: Educación musical; industria cultural; educación y emancipación.

ART, MUSIC AND EDUCATION: FROM THE CULTURAL INDUSTRY TO THE ASPIRATIONS OF EMANCIPATION

Abstract

This paper aims to discuss emancipatory possibilities for human development, particularly in music education. To this end, it recovers a historical dimension of art and music that allows understanding them in relation to the process of cultural development; it problematizes, through the concept of the cultural industry, the (de)formation promoted by the commodity form. Finally, the formative discussion indicates that a living relationship with the goods of culture requires an education that is both cognitive and sensitive, which does not neglect the issues of a society founded on relations of domination.

Keywords: Music education; cultural industry; education and emancipation.

¹Artigo recebido em 10/03/2025. Primeira Avaliação em 06/06/2025. Segunda Avaliação em 05/09/2025. Aprovado em 28/11/2025. Publicado em 10/12/2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.66905>

²Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/campus Bauru), São Paulo - Brasil. Técnica em Música, com habilitação em Piano pela Escola Municipal de Ensino Artístico de Itápolis/SP – EMEAI. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/campus Araraquara e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/campus Marília. É Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP/campus Assis e pesquisadora de pós-doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/ campus Praia Vermelha. Email: jessica.stefanuto@unesp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6898807441659748>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6174-9267>.

“Essa magia encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa magia é a verdadeira essência de toda arte [...]”.

Ernest Fischer, A necessidade da arte.

A arte, em suas múltiplas funções, acompanha a trajetória humana desde tempos imemoriais. Suas origens podem ser associadas a contextos nos quais os primeiros grupos humanos se depararam com a experiência do medo diante de forças naturais incontroláveis e de fenômenos cuja lógica lhes escapava. Nesse enfrentamento, o ser humano começou a se reconhecer como distinto da ordem natural que o circundava, elaborando práticas que combinavam tentativas de compreensão do mundo desconhecido com esforços de mobilização de potências invisíveis, intuídas como superiores. Cantos rituais, música, danças coletivas, dramatizações e inscrições figurativas constituíram, assim, modos primitivos de dar forma simbólica a tais experiências, fundindo conhecimento, religiosidade e expressão estética (Fischer, 1959; Türcke, 2008; Wisnik, 2011). “A arte em sua origem foi magia”, aponta Fischer (1959, p. 19). “[...] Foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado” (p. 19). Nesse movimento, a arte funde-se com o processo que convencionou-se chamar civilizatório, com todas as contradições que isso implica. Afinal, o mito já era esclarecimento, mas o esclarecimento se fez mito também (Adorno; Horkheimer, 2006). E a arte não ficou ilesa.

Considerando os fundamentos materialistas, históricos e dialéticos para pensar o processo de desenvolvimento humano, a relação entre os sujeitos e o mundo e entre os sujeitos e a cultura, mas fundamentalmente considerando a dialética do processo de esclarecimento (Adorno; Horkheimer, 2006), o presente trabalho tem o objetivo de discutir possibilidades emancipatórias para o campo da educação musical. Considera-se aqui a formação integral da pessoa, entendendo-se que a cultura, a arte ou a educação não são emancipatórias em si mesmas, mas precisam dar-se conta das inúmeras contradições que as compõem para que, possam, afinal, fomentar desejos emancipatórios. Para tanto, retoma-se uma discussão histórica sobre a música buscando revisitar sua presença e potencialidades na cultura humana. Problematisa-se a captura da arte e da música pela indústria cultural e pela forma mercadoria destacando a atualidade e pertinência dessa problemática. A partir disso, o texto dedica-se, então, a explorar possibilidades educacionais e formativas que parecem

construir um caminho frutífero para uma relação mais sensível e mais cognoscente com as produções musicais em sua mais ampla e rica diversidade.

Música e história: mimesis e feitiço

“Os começos têm a sua própria manha”, escreve Türrcke (2008, p. 98). Ainda assim, é possível pensar as origens da arte imbricada no próprio processo do fazer humano: o metabolismo da relação de transformação entre o sujeito e a natureza, que é chamado de trabalho (Marx, 2017), tem também o seu caráter mágico, o que o aproxima da arte em um momento histórico no qual esses fazeres não se diferenciavam: “A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe” (Fischer, 1959, p. 19). Adorno também retoma elementos que ajudam a compreender de forma mais ampla as origens da música na cultura humana:

Toda música e especialmente a polifonia (...) teve sua origem em execuções coletivas do culto e da dança, fato que nunca foi superado e reduzido a simples “ponto de partida” pelo desenvolvimento da música para a liberdade, mas a origem histórica está ainda implícita com seu sentido próprio, mesmo que a música tenha rompido há tempos com toda execução coletiva (Adorno, 2009, p. 24).

Os primórdios da *musiké techné* podem, assim, ser relacionados aos rituais mágicos que as coletividades humanas realizavam em busca de apaziguamento e controle da natureza pavorosa e desconhecida. Nesse contexto, predominava uma relação mimética entre os sujeitos e a natureza: nesse âmbito mágico, “o feiticeiro torna-se semelhante aos demônios; para assustá-los ou suavizá-los, ele assume um ar assustadiço ou suave” (Horkheimer; Adorno, 2006, p.21). O feiticeiro, na tentativa de controlar a natureza, imita aquilo que apavora os sujeitos: “todo ritual inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia” (Horkheimer e Adorno, 2006, p.20). Para Fischer, na noção mesma de trabalho e de transformação da natureza há um processo de *tornar semelhante* em que “há qualquer coisa de mágico”. Ser capaz de fazer outro objeto, de alterar um objeto fazendo-o semelhante a outra coisa, forneceu poder ao animal humano sobre a natureza: “a semelhança era uma arma, uma força mágica” (Fischer, 1959, p. 38).

Nesse contexto ritualístico e sagrado, a música emergia como um elemento mágico e fetichista (Adorno, 1991). Essa forma de fetichização do material, remetendo a uma potencialidade encantatória das obras musicais, permanece imanente ao material musical, ainda que o processo de desencantamento do mundo procure extirpá-lo e a forma de fetiche que vigore nas sociedades modernas seja, fundamentalmente, aquela vinculada à forma mercadoria (Marx, 2017). Mas na música, por sua forma etérea e intangível e pelo modo como incorpora imanentemente as contradições sociais, a ideia de fetiche não pode ser restringida, mesmo quando da captura pela indústria cultural, à noção de fetichismo da mercadoria (Stefanuto, 2014).

Entre esse passado pré-histórico, regido pela oralidade, pelos mitos e pelos rituais, e a equivalência moderna da forma mercadoria que fetichiza a cultura e as pessoas, há um longo processo que, inescapavelmente, marca também o material musical: “Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanes da sua forma. É isto, e não trama dos momentos objetivos, que define a relação da arte com a sociedade” (Adorno, 2011b, p. 18). Articular a dimensão estética com a história e as configurações sociais é, portanto, fundamental:

Os elementos para reflexão sobre arte e educação a partir da Teoria Crítica podem ser traduzidos na atitude filosófica de sempre confrontar arte, sociedade e história, considerando a relação de imanência entre elas. Essa base reflexiva, que não se encerrou com Adorno e Benjamin, para continuar existindo precisa estar sempre se remetendo à dinâmica histórica (Batista, 2007, p. 95).

A lógica da organização dos elementos musicais gradualmente passou de um contexto em que a relação dos sujeitos com a natureza era mediada pela lógica de construir a semelhança com aquilo que apavora, do rito que repete e mimetiza a situação assustadora, para um contexto em que a equivalência e o distanciamento dos objetos regem todos os âmbitos da vida humana. Aquilo que escapa do processo de matematização, desencantamento e ordenação do mundo e relembra a angústia e o medo sentidos naqueles primórdios da cultura, mas frequentemente à espreita, é banido e tornado tabu.

É nesse caminho que a crítica adorniana realiza a discussão sobre a técnica dodecafônica proposta pelo compositor Arnold Schoenberg (1874 – 1951). Ao

estruturar a composição considerando os doze sons, que são distantes meio tom uns dos outros (dó – dó# - ré – ré # - mi – fá – fá # - sol – sol # - lá – lá # - si), sem hierarquia, de modo que todos devam ser tocados, essa técnica nasce de uma necessidade histórica que se desdobra logicamente da tonalidade. Nesse movimento, o dodecafonismo tem potencial para se emancipar do fetichismo mercadológico que envolve a música tonal em sua pretensa organização e resolução das contradições a partir de uma lógica hierárquica, centrada na tônica, de organização das escalas sonoras e de um desenvolvimento que leva à resolução da dissonância. O dodecafonismo passa a lidar com as contradições das quais a música tonal se esquiva, incorporando as contradições imanentemente à obra. Sendo regida pelo princípio da variação, a construção integral também impede a adesão a formas fossilizadas e previamente consolidadas como acontece nos *hits* comerciais (Almeida, 2007; Adorno, 1986). Essa inadequação demonstra a importância que a autonomia da dissonância ganha no interior de uma crítica musical que se desdobra em reflexões para a educação:

A defesa do atonalismo mostra o caminho: o processo de desencantamento da natureza, em sua progressiva racionalização, impõe o rompimento com as formas do passado, na medida em que a ampliação do material expõe a historicidade e a insuficiência dos procedimentos harmônicos e das formas cristalizadas a partir do tonalismo (Almeida, 2007, p.178-179).

Essa forma de organização do material, ao incorporar a contradição, permite a realização da fantasia e da liberdade na obra de arte (Almeida, 2007): lidar com a dissonância é recusar aquele ideal de equilíbrio e harmonia típicos da música tonal e falsamente advogados na era burguesa: “a música moderna não conhece nenhuma harmonia preestabelecida entre o universal e o particular, e não deve conhecê-la, em nome da sua própria verdade” (Adorno, 1986, p.154). A indústria cultural e a música captada pela forma mercadoria será bastante alérgica a esse movimento de construção sonora e a tudo que remeter a essa diversidade e quebra do previsto, explorando as formas ideológicas de construção do material e construindo ouvidos moucos, pois precisa fabricar seus ouvintes e seu sucesso.

Música e indústria cultural: mercadoria, semiformação e audição regredida

Nem sempre a música foi mercadoria, mas, uma vez que essa possibilidade se configura, toda a estrutura musical é reorganizada com essa finalidade. Como escreve Benjamin, “a obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida” (1994, p. 171). O processo de mercantilização da cultura adulterou as possibilidades de relação dos sujeitos com os produtos da cultura e modificou as formas de socialização e educação das pessoas. A precariedade da experiência formativa é um reflexo de uma forma de organização da vida que prometeu a democratização do acesso aos bens culturais ao mesmo tempo em que os leiloou e criou hierarquias de acesso e usufruto. O conceito adorniano de semiformação (*halbbildung*) é pertinente, pois acusa uma relação alienada com a cultura que não se manifesta apenas como uma formação empobrecida, mas manifesta-se como impedimento e recusa à formação.

O texto “Teoria da Semiformação” (Adorno, 2010) foi publicado pela primeira vez em 1959. Nessa altura, Adorno já havia vivido o período de exílio nos Estados Unidos e já havia escrito os trabalhos acerca da indústria cultural que encontrara naquela sociedade de capitalismo avançado. Ao discutir sobre a precariedade da formação, o autor indica a importância de se buscar compreender como se sedimentaria um tal impedimento formativo, “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação” (p. 9) e que se difunde apesar - e com a colaboração – de toda informação que nos bombardeia por variados veículos cada vez mais avançados tecnicamente. Não se trata mais apenas de um estado de desconhecimento ou de ignorância:

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados – podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (Adorno, 2010, p.21).

A semiformação, portanto, “não antecede à formação cultural, mas a sucede” (Adorno, 2010, p.9), pois não se trata de um desconhecimento, mas de um saber precarizado e enganoso que promove a falsa impressão de se ter alcançado aquilo que, cada vez mais, é privado e restrito. A semiformação é “o espírito conquistado

pelo caráter de fetiche da mercadoria” (p. 25), ou seja, um saber que se contenta consigo mesmo. A semiformação é a coerência da consciência em relação à forma-mercadoria, que guarda também suas contradições, uma vez que todo livro, show, visita a museu que guarda consigo um potencial formativo é, de antemão, algo a ser comprado, consumido, integrado a uma lógica utilitarista com fins de adaptação ou valorização do produto e, sobretudo, do capital. E mesmo essa relação de posse e consumo é tornada cada vez mais distante quando os mecanismos tecnológicos de acesso a livros, músicas, filmes e séries possibilitam apenas um aluguel temporário dessas obras que podem desaparecer a qualquer momento. Eis o sonho da democratização possibilitada pela técnica nos serviços de *streaming*.

Nesse cenário, acessar bens culturais e além disso ter uma relação autêntica com eles tornou-se um privilégio. Sem as condições indispensáveis para a apropriação da cultura, como o tempo e a espontaneidade, os trabalhadores permaneceram sujeitos ao rádio, à televisão e, cada vez mais, aos algoritmos das grandes corporações (Seabrook, 2016; Santini, 2020). Sem adquirir as versões *premium*, também ficam à mercê de uma infinidade de interrupções para propagandas. “Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural”, escreve Adorno (2010, p. 27), “é uma ideologia comercial pseudodemocrática”. Assim, por meio da oferta de bens culturais adulterados, as pessoas são privadas das condições essenciais para sua formação:

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados (Adorno, 2010, p.16).

Essa lógica de gestão da cultura, ao invés de oferecer uma possibilidade de formação às massas, afirmou que a democratização da cultura e da educação só seria viável com a falsificação e facilitação dos conteúdos, inclusive perversamente responsabilizando as pessoas por preferirem desse modo. Assim, a proposta de formação cultural por meio da fartura da oferta contradiz a si mesma, pois se anula e precariza a cultura na tentativa de torná-la palatável e acessível. Nada mais elitista que isso: falsificar aquilo que se democratiza e acusar essa crítica de elitista, como se

ao grande público, exausto pelo trabalho, não restasse, de fato, nada de mais elaborado do que aquilo que já vem pré-digerido.

Ao mesmo tempo, a lógica de mercado desqualifica espaços comunitários formativos e de produção cultural. Prevalece uma urgência que tende a impedir que as pessoas possam dedicar tempo e atenção a essas construções coletivas. Questionar o modo como é gerido o acesso, confrontar as formas de exploração de trabalho que impedem que haja *tempo* para formação, produção e apreciação estéticas soam como o óbvio que se quer fazer esquecer, enquanto são vendidos fragmentos formativos que nem ao menos possibilitam aos sujeitos dar-se conta da precariedade.

As formas mercadológicas de composição, produção e difusão musical típicas de um contexto de semiformação coadunam-se com a escuta regressiva, afinal, esse é um modo que os ouvintes têm de escapar de composições que os fazem pensar e relembrar de contradições que eles se esforçam para esquecer (Adorno, 1991). Além disso a regressão da audição, aproximando-se conceitualmente da semiformação, é perigosa, pois impede, precisamente, a escuta estrutural que seria necessária para a compreensão de obras musicais com pretensões artísticas e de autonomia que resistem ao estabelecido: “a audição regressiva constitui um inimigo impiedoso não só dos bens da cultura que poderíamos chamar ‘museológicos’, mas também da função antiquíssima e sagrada da música como instância de sujeição e repressão dos instintos” (Adorno, 1991, p.104). Desse modo, é importante ampliar a compreensão acerca dos mecanismos de regressão da audição, já que eles constroem paredes nos ouvidos e requerem uma educação musical negativa que desconstrua essas paredes (Stefanuto; Maia, 2017a; 2017b).

Uma perspectiva pela qual se trabalhar pela formação seria unir a tradição e as produções canônicas em um processo vivo de relação e experimentação. Como escreve Simas: “Que se cruzem as filosofias diversas, no sarapatel que une Bach e Pixinguinha, a semântica do Grande Sertão e a semântica da sassanha das folhas, Heráclito e Exu, Spinoza e Pastinha, a biblioteca e a birosca. [...] notebook e bola, tambor e livro [...]” (Simas, 2020, p. 56). Também é ele quem nos lembra que “Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para culturas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras de preencher o vazio” (p. 26).

Música e educação: sensibilidade e cognição

Quando discute a formação (*Bildung*), Adorno indica que ela não seria nada mais do que a apropriação subjetiva da cultura. Vale o alerta benjaminiano, no entanto, de que os produtos da cultura são também produtos da barbárie (Benjamin, 1994). Em outras palavras, a cultura não é um progresso linear rumo a um estado mais elevado de humanização e carrega também consigo as violências e o antagonismo social não conciliado da divisão social do trabalho e da dicotomia entre corpo e espírito.

A formação deve, portanto, ser compreendida em seu duplo sentido: ela tanto remete à sociedade e à organização vigente do mundo, o que implica em um momento adaptativo da educação para a orientação na sociedade; quanto remete à mediação entre a sociedade e as constituições subjetivas dos indivíduos, ou seja, intermedeia sociedade e subjetividades, seja como formação ou como semiformação. Isso exigiria um momento formativo voltado para a emancipação e transcendência do dado ou, negativamente, para a resistência (Adorno, 1995; 2010).

A concepção da cultura como um ideal espiritual hipostasiado evidenciou sua própria contradição no contexto da Alemanha nazista: aqueles que, com entusiasmo e compreensão, se dedicaram aos bens culturais do espírito foram igualmente capazes de assumir, sem hesitação, a práxis assassina do nacional-socialismo (Adorno, 2010). Se a cultura é compreendida com ênfase em seu polo adaptativo, a formação, por sua vez, reforça a adaptação e a conformação do indivíduo, produzindo apenas pessoas bem ajustadas a um mundo que segue sendo repleto de contradições (Adorno, 1995; 2010). O rompimento dessa tensão dialética acaba por culminar em semiformação.

Ao pensar o processo formativo, então, no âmbito musical, é preciso somar esforços no sentido de promover um relacionamento sensível e cognoscitivo dos sujeitos com as músicas considerando um contexto de precariedade da vida, mas também das potencialidades formativas que resistem e que podem ser construídas:

A única coisa que se pode fazer, sem criar para si demasiadas expectativas em relação ao êxito, é enunciar o já conhecido, e, além disso, no âmbito musical especializado, trabalhar o possível a fim de que uma relação qualificada e cognoscitiva com a música se ofereça em substituição ao consumo ideológico. Contra este último já não se pode opor mais nada a não ser modelos dispersos de um

relacionamento com a música, bem como uma música que fosse, ela mesma, diferente daquilo que é (Adorno, 2011a, p.136).

Essa relação consciente e cognoscitiva implica uma tarefa negativa e crítica relacionada à compreensão da ideologia própria da indústria cultural musical e uma tarefa mais positiva, afirmativa, que consiste na possibilidade de apreensão das técnicas musicais desenvolvidas ao longo da história e do repertório produzido pela música com pretensões artísticas (Nogueira, 2012; 2015). Estes seriam os pré-requisitos fundamentais para que um ouvinte pudesse estabelecer uma relação adequada com o conteúdo contido nas imagens dialéticas presentes nas composições musicais que conseguem expressar a dor e as imagens da emancipação.

Sentir música, nesse sentido, implica em, a partir da compreensão técnica e da compreensão não ingênua das nossas contradições sociais, perceber-se humano e também natureza, inserido numa sociedade altamente técnica, mas ainda com medo. Trata-se de compreender, sentir o estremecimento e vislumbrar possibilidades de vida, de escuta e de relação com o mundo, com a natureza e com arte que sejam outras, mais emancipadas (Adorno, 2011b). A formação musical tem como potencialidade possibilitar que o ouvinte aprecie as músicas porque entendeu esse movimento em que ela, de dentro das contradições sociais e históricas, aponta para um devir. Isso é tanto sensibilidade quanto cognição.

Ainda que os bens culturais sejam contraditórios, almejar uma educação com vistas à emancipação é importante por frisar que uma relação viva com os bens culturais, a partir de sua compreensão imanente, continua a ser desejável e, nesse sentido, resgatar espaços culturais de resistência à massificação mercadológica, ampliando repertórios e possibilitando encontros é uma fecunda possibilidade formativa. Como afirma Nogueira (2012): “para Adorno o ato da apreciação musical não é passivo, não é um simples deixar-se enlevar; pelo contrário, é atividade intelectual, ativa, que exige do ouvinte um comprometimento” (p.103). A educação precisa considerar esse aspecto sem minimizá-lo.

Pensar um processo formativo hoje, em meio à precariedade da experiência formativa, requer, portanto, que se considere por um lado, que os ouvintes já são (de)formados pela indústria cultural que, “contraditoriamente, ao se ‘facilitar’ o acesso à música por meio de arranjos simplificados, deixa-se de oferecer ao ouvinte justamente aquilo que poderia fazê-lo crescer por meio de sua complexidade”

(Nogueira, 2012, p.103-104). Tal consideração implica um trabalho educativo negativo, de desconstrução e crítica da deformação dos ouvidos adaptados. Uma certa educação dos sentidos, afinal, é tanto requisito quanto produto da relação que é possível de se estabelecer com a cultura, daí o papel de uma educação intencional no sentido de criar as condições para o desenvolvimento de funções psicológicas que possibilitem aos sujeitos relacionarem-se com os conteúdos culturais de modo aberto, sensível e reflexivo.

Por outro lado, é preciso que se considere a necessidade de uma formação positiva, que não descuide do ensino técnico musical, o qual permite uma relação cognoscitiva com a música enquanto linguagem específica. Sem tal conhecimento, uma relação intelectual com a música se torna impossível. O conhecimento histórico e político acerca do desenvolvimento da técnica musical também não pode ser apartado do processo formativo, como se existisse apenas um modo “correto” e oficial de se fazer música. A relação intelectual com as obras musicais exige também que as produções musicais sejam compreendidas necessariamente relacionadas a um contexto histórico e a uma organização social:

Que a experiência estética pode trazer em si um potencial formativo não há dúvidas. A controvérsia está no que se entende por formação, que no entender de T. W. Adorno é intrinsecamente emancipatória. Uma formação cultural que abdique do seu caráter emancipatório, restringindo-se à adaptação, é falsa, alienada de seus fins (Batista, 2007, p. 93).

A partir disso é possível afirmar que, dentre as funções sociais que a arte e aqui, especificamente, a música desempenha, mesmo na sociedade capitalista neoliberal de nosso tempo, existe uma função formativa em potencialidade. A reflexão acerca das possibilidades formativas da música demanda que se compreendam tanto as limitações impostas pelas contradições sociais, como as possibilidades de superação. Nesse sentido, ampliar vastamente repertórios, ouvindo as produções que ecoam dos grupos sociais em resistência, “no sarapatel que une Bach e Pixinguinha”, como escreve Simas (2020, p. 56), e criando as condições para a apropriação da técnica própria ao fazer musical, com discussões tanto procedimentais quanto históricas, acerca das notas musicais, alturas, acordes, combinações, timbres e dissonâncias é um caminho pelo qual se trabalhar nas educações musicais.

O fato de a música se organizar como arte temporal é uma constante na vasta diversidade musical. No entanto, mesmo quando se fala de conhecer a técnica musical, há diferenças fundamentais a serem apreendidas, por exemplo, entre o canto gregoriano, a música barroca, a romântica, o samba e a música que se emancipa da tonalidade. Há que se considerar que em cada uma delas se expressa de um modo distinto a tensão entre as possibilidades técnicas e a expressão, consubstanciando em cada momento um conjunto de possibilidades estéticas que, ainda que de diferentes modos, se faz de som e silêncio se desenvolvendo no tempo.

O som é produzido por uma sequência de impulsos e repousos que compõem a onda sonora. Para Wisnik, “representar o som como uma onda significa que ele ocorre no tempo sob a forma de uma periodicidade, ou seja, uma ocorrência repetida dentro de uma certa frequência” (1989, p.17). O movimento de ascensão da onda sonora representa a impulsão cíclica que cai e depois gera um novo impulso em uma periodicidade e frequência fazem com que a onda sonora contenha “a partida e a contrapartida do movimento” (Wisnik, 1989, p.17). Essa relação entre opostos, tal como impulso e repouso, marca a estrutura da música desde seus elementos mais específicos. O tímpano capta e registra a onda sonora como uma série de compressões e descompressões, caso contrário ele entraria em espasmos.

Nesse movimento de opostos, também não há som sem silêncio: “o som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio” (Wisnik, 1989, p.18). Também o silêncio está permeado de sons: “mesmo quando não ouvimos os barulhos do mundo, fechados numa cabine à prova de som, ouvimos o barulhismo do nosso próprio corpo” (Wisnik, 1989, p.18). Esses sons são percebidos de diferentes modos e julgados a partir de parâmetros que envolvem um suporte biológico, mas toda uma sorte de relações sociais outras. Wisnik (1989, p.26-27) afirma que a natureza oferece tanto a experiência do som com “frequências regulares, constantes, estáveis, como aquelas que produzem o som afinado, com altura definida” quanto a experiência do som de “frequências irregulares, inconstantes, instáveis, como aquelas que produzem barulhos, manchas, rabiscos sonoros, ruídos”:

Um som constante, com altura definida, se opõe a toda sorte de barulhos percutidos provocados pelo choque dos objetos. Um som afinado pulsa através de um período reconhecível, uma constância frequencial. Um ruído é uma mancha em que não distinguimos frequência constante, uma oscilação que nos soa desordenada (Wisnik, 1989, p.27).

A racionalização do material sonoro e a percepção desses sons não são neutras, pois participam de um processo histórico e cultural de esclarecimento e desencantamento do mundo que identificou som ordenado e razão (Attali, 2003). Poder, ordem e ruído se relacionam intimamente e superam qualquer definição física de som desordenado. Ou seja, a lógica que indica o que é som agradável ou desagradável, som musical ou ruído, som que remete à ordem ou a desordem, só pode ser compreendida historicamente. É nesse sentido que os conceitos de consonância e dissonância, referentes respectivamente aos sons que ouvimos e que trazem a sensação de repouso e conclusão ou que, ao contrário, sugerem a necessidade de uma resolução, devem ser pensados em relação inescapável com a cultura e o momento histórico. É Schoenberg (2001) quem afirma que:

As expressões *consonância* e *dissonância*, usadas como antíteses, são falsas. Tudo depende, tão somente, da crescente capacidade do ouvido analisador em familiarizar-se com os harmônicos mais distantes, ampliando o conceito de “som eufônico, suscetível de fazer arte” (...). O que hoje é distante, amanhã pode ser próximo; é apenas uma questão da capacidade de aproximar-se. A evolução da música tem seguido esse curso: incluindo no domínio dos recursos artísticos, um número cada vez maior de possibilidades de complexos já existentes na constituição do som (Schoenberg, 2001, p. 59).

“A idéia de consonância e dissonância é estabelecida, portanto, não pela física, mas pela história”, escreve Almeida (2007, p.297). “Não por acaso”, afirmou Adorno, “a tonalidade foi a linguagem musical da era burguesa” (Adorno, 1986, p.155). Nesses julgamentos, estão em jogo a construção histórica da racionalidade sonora, mas também do ouvido humano: a organização dos sons conta algo de seu contexto e traz as marcas e possibilidades do seu tempo, podendo essa caracterização ser percebida de variadas maneiras ou nem ao menos ser compreendida pelos sujeitos – o que não impede seu poder político.

A possibilidade de resistência, acreditando que ela ainda exista, parece encontrar-se no campo formativo seja a educação formal, sistematizada e institucionalizada, sejam formas de se resgatar e valorizar a cultura que é produzida nos diversos grupos sociais e que escapam do cenário comercial, ou não são pensadas como poderiam, mas que nem por isso deixam de ser relevantes. Há, afinal, que se pensar a construção de uma formação que faça justiça a seu significado.

Ademais da apreensão técnica, histórica e do incentivo para a amplitude de repertório, nosso tempo requer que se considere a discussão sobre os algoritmos da música capazes de construir gostos e também educar os ouvidos (Santini, 2020). Os programadores do Spotify, por exemplo, uma plataforma de música pioneira no setor de venda do acesso a produções musicais, tem à disposição dados do usuário para oferecer as músicas que tem maior probabilidade de serem gostadas. Essas músicas são oferecidas também em função dos mais diversos traços de comportamento do usuário que o serviço também tem meios para conhecer (Seabrook, 2016):

Em 2014, o Spotify comprou uma startup com sede em Boston chamada Echo Nest, que desenvolveu uma forma de inteligência musical artificial - um tipo de hipster de IA que encontra músicas legais para você. O Echo Nest alimenta as estações de rádio automáticas do Spotify e também está por trás de uma ferramenta de programação interna chamada Truffle Pig, que pode ser instruída a detectar músicas com combinações de mais de cinquenta parâmetros, como "letra" [speechiness] e "sonoridade" [acoustic-ness]. Agora que o Echo Nest faz parte do Spotify, sua equipe tem acesso à enorme quantidade de dados gerados pelos usuários do Spotify, mostrando como eles consomem música. O Spotify sabe a que horas do dia os usuários ouvem determinadas músicas e, em muitos casos, sua localização, para que os programadores possam inferir o que provavelmente estão fazendo - estudando, se exercitando, dirigindo para o trabalho (Seabrook, 2016, p. 288, tradução minha).

Existe ainda a possibilidade de o serviço de streaming de música conhecer como está o tempo quando algumas músicas são ouvidas, ou qual o status de relacionamento que o ouvinte disponibilizou no Facebook, parceiro do Spotify desde 2011 que permite um cruzamento de dados (Seabrook, 2016). Nesse sentido, entender o funcionamento – e a política – envolvida nessa dimensão tecnológica do acesso à música, passa a fazer parte do cenário da educação musical. Se um ouvinte tem possibilidades de realizar um julgamento razoável das produções musicais, ele precisa, além disso, transitar por entre plataformas que por um lado permitem um acesso espantoso a produções culturais, mas de outro lado, promovem uma gestão desse acesso e determinam, como na lógica de um caixa eletrônico de banco, como o sujeito deve se comportar dentro da plataforma para acessar as produções – que, afinal, nem são tão ilimitadas assim. Além disso, cada vez mais, paga-se pelo acesso sem nem ao menos a posse de uma gravação.

Apresentar essas implicações dos algoritmos relembra que, se concordamos com Adorno, a educação musical está inserida em um contexto formativo mais amplo,

inclusive porque comporta aquela contradição já anunciada: pessoas capazes de executar o extermínio de um grupo escolhido como inimigo eram também pessoas, podemos dizer, educadas e capazes de passarem-se por apreciadores musicais. Como, então, pensar uma educação que não seja negligente com essas problemáticas? Quando postula a exigência de que Auschwitz não se repita para todo pensamento sobre educação, Adorno constrói algumas proposições sobre a educação. “Quando falo de educação após Auschwitz”, indica Adorno (1995, p. 123), “refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição [...]”.

Nesse sentido, é tanto necessário pensar em indicativos para a educação das pessoas quanto, em um âmbito mais estrito, considerar que a educação musical e o fazer artísticos não são isentos dessas mesmas contradições e devem, portanto, ser submetidos à mesma reflexão: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (Adorno, 1995, p. 125). Isso ecoa a discussão já apresentada sobre a pretensão de autonomia na música, seja por não se render aos determinismos mercadológicos, seja por configurar-se formalmente com pretensões artísticas não restritas ao ajustamento.

Dentre os indicativos de Adorno para se pensar a educação nesses termos, há que se pensar a dimensão da autoridade e da severidade no processo educativo. A educação musical, tantas vezes, exige, até mesmo por respeito à música, disciplina e rigor na interpretação e na execução. Como conduzir a isso sem que se evoquem relações de humilhação, desprezo, competição e sadismo é algo com o qual se preocupar no processo formativo. “Quem é severo consigo mesmo”, fala Adorno (1995, p. 128), “adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”. Que as relações de aprendizagem, de desafio e de superação possam ser mediadas por outros afetos se faz primordial.

A severidade no processo educativo acompanha a frieza, a dureza e o esforço para reprimir o medo – ainda que faça muito sentido sentir medo na realidade em que vivemos. Uma educação musical que cuide da dimensão cognitiva, intelectual e técnica, não deve se descuidar também de um cuidado afetivo. Isso não implica em

romantizar o processo educacional e suas relações. Ao contrário, no mais das vezes, faz-se primordial cuidar de afetos como a raiva, a frustração, o medo, a dor, para que uma relação mais viva e cognoscente possa ser construída na relação com os bens culturais (Stefanuto, 2020).

Esses aspectos relacionam-se com o espírito do tempo, quando a dureza, a dor e o empreendimento de si aparecem em todas as relações, desde aquelas mais próximas do sujeito com o corpo e com a natureza. O modo como certos esportes vão ganhando destaque em determinados momentos históricos pode exemplificar isso e, não à toa, fones de ouvido e playlists selecionadas frequentemente acompanham esses movimentos:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente são estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos (Adorno, 1995, p. 127).

A relação coisificada com o corpo e com a natureza que se expressa no corpo tem afinidade com a relação que é estabelecida com a técnica. Como foi dito acerca da necessidade de se pensar histórica e criticamente sobre a técnica musical para que se estabeleça uma relação de sentido vivo com ela, é também fundamental que se reflita sobre a técnica que aparece na forma da máquina e, podemos articular com a discussão já indicada, do algoritmo, em tempos de digitalização da cultura. Voltar o amor para o equipamento, para o aparato, para a máquina enquanto tal, desvinculado inclusive da natureza do equipamento, é um dos sinais dessa frieza a que é preciso se opor. “Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo”, diz Adorno (1995, p. 133), lembrando o desafio de se contrapor a essa adoração maquínica. Em tempos de inovação tecnológica em que o aparato mais novo é alvo de toda a atenção do sujeito simplesmente por ser uma novidade, esse debate se faz necessário.

Ao retomar a cultura do samba e contar sobre o surdo de terceira, aquele que cria um ritmo sincopado e imprevisível quebrando a sensação de diálogo, pergunta e resposta, dos outros dois surdos, Simas (2020) usa a ideia de “imaginação percursiva”, tomada de Miquimba, para pensar esse inusitado sonoro que, na

cosmogonia iorubá, ocupa o papel de Exu: “[...] ele brinca com o que é previsível, desnorteia, faz o inusitado” (2020, p. 27). Nessa retomada do samba, o autor pensa a noção de “culturas de fresta; aquelas que driblam o padrão normativo e canônico e insinuam respostas inusitadas para sobreviver no meio que normalmente não as acolheria” (p. 27). Ainda assim, Simas não está negligente com o desafio que a educação musical – e a vida – enfrentam nesses tempos em que flertamos de perto com a barbárie que deveríamos combater:

Nada mais distante da “imaginação percussiva” que a vida que andamos levando, enjaulados em hospícios de concreto, desencantados do mundo, condecorados com tarjas pretas. Parecemos eufóricos desmedidos ou silenciosos deslocados. Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para culturas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras de preencher o vazio. Estamos morrendo prenhes de ódios e razões (Simas, 2020, p. 26).

Educar para que uma outra relação com as músicas seja possível. Para que outras músicas sejam possíveis. Para que uma outra relação com a natureza, os corpos e o estremecimento que tudo isso ainda nos causa, seja possível. “Precisamos viver na batida”, escreve Simas (2020, p. 28), “que brinca e desconforta, de um surdo de terceira subvertendo o vazio no baque solto da rua”. Pensar a política na arte e da arte em uma sociedade forjada em antagonismos e violências se torna uma tarefa fundamental da educação que se assume como tal e acolhe as complexidades de se formar pessoas para entender um mundo desigual, orientar-se nele e vislumbrar que ele pode dissonar daquilo que existe. Afinal, “a dissonância é a verdade da harmonia” (Adorno, 2011b).

Considerações finais

Este trabalho se propôs, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, a explorar as potencialidades não automaticamente emancipatórias no âmbito da educação musical, reconhecendo a importância de uma abordagem que integra tanto a perspectiva histórica quanto a técnica musical. A dimensão histórica do fazer artístico, implicado desde o momento mais primordial da cultura, insere a arte na dialética do esclarecimento e requer que sejam considerados os processos através dos quais as contradições sociais forjam-se imanentemente na forma musical.

Conseguir pensar com os ouvidos é, afinal, compreender de modo amplo tanto a técnica quanto essas imbricações sociais.

No movimento contraditório da cultura, a arte se fez mercadoria. E a música, assim como todas as outras coisas, passou a ser cada vez mais produzida para ser vendida e reproduzida. O critério da venda e do sucesso requer ouvidos adaptados e forjados para esse fim. Uma escuta regredida é tanto produto quanto requisito da indústria da cultura que produz seus próprios ouvintes. A educação precisa ser consciente dessa tarefa de desconstruir um ouvido adequado à sociedade vigente expressa nas composições de sucesso.

Ao refletirmos sobre a prática educacional principalmente no âmbito da música, torna-se evidente que a compreensão dos processos históricos e técnicos é essencial para a formação de ouvintes e músicos conscientes e sensíveis, aptos a ouvirem para além daquilo que o mercado seleciona. Essa formação deve ser rica em diversidade rítmica, timbrística e com um repertório abrangente, estimulando a abertura dos sentidos e promovendo uma experiência musical diversa.

A educação musical, contudo, não pode ser vista de forma isolada nem como emancipatória em si mesma; ela tanto pode ser um agente transformador da sociedade em que está inserida quanto pode ser uma reprodução irrefletida das contradições sociais. Nesse contexto, resgatar as discussões de Theodor W. Adorno sobre como a educação pode constituir-se a partir da finalidade de que Auschwitz não se repita e como um meio de resistência ao fascismo é de suma importância. Adorno nos alerta para a necessidade de uma educação capaz de promover reflexão inclusive confrontando a si mesma, em oposição a modelos que perpetuam a opressão, a frieza e relações de humilhação e competitividade.

Por fim, é imperativo que a educação e a educação musical se desvencilhem de práticas que impõem severidade, dureza e que se apoiam na frieza e na insensibilidade em relação a si e ao outro. Em vez disso, deve-se almejar uma educação musical capaz de pensar-se, de ouvir e de produzir sons diversos, dissonantes, que apontem para aquilo que a sociedade ainda pode vir a ser.

Referências

- ADORNO, T. W. Por que é difícil a nova música? In: COHN, Gabriel (org). **Theodor W. Adorno – Sociologia**. Tradução de Flávio R. Khote, Aldo Onesti, Amélia Cohn. São Paulo: Ática, p. 147-161, 1986.
- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Os Pensadores: textos escolhidos**. Tradução Luiz João Baraúna et. al. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Filosofia da nova música**. Tradução Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio A. S., LASTÓRIA, Luis A. C. Nabuco (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira, Campinas, SP: Autores Associados, p. 7 – 40, 2010.
- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da Música – doze preleções teóricas**. Trad. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.
- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011b.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALMEIDA, J. de. **Crítica dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos anos vinte**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- ATTALI, J. **Noise: the political economy of music**. Tradução Brian Massumi. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2003.
- BATISTA, S. S. S. Teoria Crítica e Teorias Educacionais – uma análise do discurso sobre educação. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf> > Acesso em março de 2025.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NOGUEIRA, M. A. Índícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno. In: PUCCI, B., COSTA, B. C. G. da e DURÃO, F. A.(orgs): **Teoria crítica e crises –**

Reflexões sobre cultura, estética e educação. Ed. Autores Associados, Campinas/SP, p.97-106, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Educação musical, repertório e emancipação no contexto da indústria cultural. In: Maia, Ari; Zuin, Antônio Álvaro; Lastória, Luiz Antônio. (Orgs.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. 1ed., v. 1, p. 109-118. São Paulo: Nankin, 2015.

SANTINI, R. M. **O algoritmo do gosto: os sistemas de recomendação on-line e seus impactos no mercado cultural**. Vol.1 Curitiba: Appris, 2020.

SCHOENBERG, A. **Harmonia**. Tradução Marden Maluf. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SEABROOK, J. **The song machine: inside the hit factory**. 1st Edition. London; New York: W. W. Norton & Company Inc., 2016.

SIMAS, L. A. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

STEFANUTO, J. R. R; MAIA, A. F. Os ouvidos têm paredes! (Semi)formação e novas tecnologias. **Aurora: Revista de arte, mídia e política**. v. 10 n. 28: Dossiê cultura de massas, mídia e política, 2017a. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/30122> > Acesso em fevereiro de 2025.

STEFANUTO, J. R. R; MAIA, A. F. Desconstruindo as paredes dos ouvidos: por uma educação musical negativa. **Revista dos Anais do SEFIM**, v. 3, nº 5, p. 109-125, 2017b.

STEFANUTO, J. R. R. **Fetichismo na Música: do conceito adorniano à reflexão sobre (im)possibilidades formativas**. 129f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP. Araraquara. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/091b06cb-cca6-495e-bfbd-604c38f7267e> > Acesso em fevereiro de 2025.

STEFANUTO, J. R. R. **Recusa desejante: semiformação e ressentimento em relação às músicas no Brasil**. 229f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP. Marília. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0885a078-b229-4888-9304-701e3376fc3c> > Acesso em janeiro de 2025.

TÜRCKE, C. **Filosofia do Sonho**. Trad. Paulo Rudi Scheider. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2008.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. 8ª reimpressão da 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.