Contribuições e limites da filosofia clássica grega para a música e a educação musical na atualidade: a música como mimese da realidade objetiva[1]

Thiago Xavier de Abreu
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR

Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP

Resumo: Este artigo objetiva apontar contribuições e limites da filosofia clássica grega para as reflexões sobre a música e a formação musical na atualidade. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada em obras do campo da filosofia, da musicologia e da educação, analisamos os fundamentos acerca da natureza da música e da formação musical presentes no pensamento filosófico da Grécia Antiga. Em seguida, apoiados principalmente nas considerações de György Lukács, discutimos a importância dessas concepções para a superação das perspectivas subjetivistas e formalistas da música e da educação musical, destacando o caráter dialético da noção da música como uma mimese da realidade objetiva presente no pensamento grego. Assim, a filosofia clássica pode nos auxiliar no entendimento do sentido social da prática musical e de seus processos educacionais, nos mostrando caminhos para refletirmos sobre a atual condição da música em nossa sociedade; por outro lado, o caráter idealista dessas concepções nos impede de captar o sentido histórico e concreto desse papel social, demonstrando também alguns limites a serem superados.

Palavras-chave: Mimese. Formação Humana. Filosofia Clássica Grega. Filosofia da Educação. György Lukács.

Contributions and limits of classical Greek philosophy to music and music education today: music as a mimesis of objective reality

Abstract: *This article aims to identify contributions and limits of classical Greek philosophy to current thoughts on music and musical formation. Through a bibliographic study of works in the field of philosophy, musicology, and education, we analyze the fundamentals on the nature of music and musical formation that appear in Ancient Greek philosophical thought. Next, based mainly on the considerations of György Lukács, we discuss the importance of these conceptions to overcome the subjectivist and formalistic perspectives of music and music education, highlighting the dialectical character of the notion of music as an objective mimesis present in Greek thought. Thus, classical philosophy can help us understand the social meaning of musical practice and its educational processes, showing us ways to reflect on the current condition of music in our society. On the other hand,*

[1] Trabalho resultante de pesquisa realizada com financiamento da Capes.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Contribuições e limites da filosofia clássica grega para a música e a educação musical na atualidade: a música como mimese da realidade objetiva. *Opus*, v. 27 n. 1, p. 1-25, jan/abr. 2021. http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2702

Recebido em 15/6/2020, aprovado em 23/11/2020

the idealistic character of these conceptions prevents us from capturing the historical and concrete meaning of this social role, thereby also demonstrating limits to overcome.

Keywords: *Mimesis. Human formation. Greek classical philosophy. Philosophy of education. György Lukács.*

No exato momento da escrita deste texto, a música passa por mais um de seus dilemas históricos. O contexto de uma epidemia global demonstra a cada dia a completa insustentabilidade das atuais formas de relações sociais e divide opiniões sobre o papel da música em nossa vida: de um lado, aqueles que, em situação de isolamento, atribuem um valor superlativo às experiências musicais individuais, imputando a elas um poder redentor; em outro extremo, aqueles que não veem sentido no incentivo à prática musical, já que a humanidade deveria estar mais preocupada com outras atividades consideradas "mais essenciais". Frente a este cenário, refletir sobre a finalidade da música na sociedade torna-se algo urgente, pois tal clareza pode nos ajudar a entender a atual condição da prática musical, bem como a sua contribuição específica para a superação de alguns dos limites em que vivemos.

Se olharmos para a história, veremos que nem sempre o pensamento sobre a música e a formação musical apresentou esse impasse entre a supervalorização da experiência individual e a negação de qualquer caráter utilitário da música – antes, essa parece ser uma dicotomia característica da sociedade moderna. A filosofia clássica grega[2], por exemplo, não tinha nenhuma dúvida sobre o papel decisivo da música na formação de um indivíduo, ressaltando também sua dimensão funcional na sociedade. Por que eles pensavam desta forma? Quais as diferenças entre estas concepções acerca do papel formativo da música e aquelas vigentes na atualidade? Existe alguma contribuição do pensamento filosófico da Grécia Antiga para refletir sobre o sentido da música e da educação musical em nossa vida hoje?

Neste trabalho analisaremos o pensamento grego sobre a natureza da música e as implicações sociais da formação musical. Ressaltaremos o caráter dialético[3] destes pensadores no estabelecimento de relações entre os elementos musicais e a função social que se cumpre quando estes elementos são apropriados por um indivíduo em um processo educacional,

[2] No presente trabalho adotaremos expressões como "filosofia clássica grega" e "pensamento grego" de maneira relativamente genérica para nos referirmos à produção filosófica da Grécia Antiga. Mas, como toda generalização, por vezes pode-se perder de vista as diferenças e nuances entre cada sistema filosófico deste período. Por outro lado, no que responde ao pensamento sobre a música e a educação musical, a musicologia parece ser unânime com relação a alguns temas e proposições, nos autorizando, de certa maneira, a tal generalização, já que nossos objetos de discussão são precisamente estes elementos em comum. Portanto, conscientes dos limites dessa abordagem generalizada, assumiremos esse caráter unitário da filosofia clássica grega com relação ao nosso objeto tentando, sempre que possível, ressaltar estas nuances e diferenças.

[3] Cabe destacar aqui as diferenças entre o conceito de dialética para os pensadores gregos e aquele utilizado no presente trabalho. Os gregos denominavam "dialética" o processo de elevação da alma do ser sensível ao ser inteligível, que significava uma intuição da essência das coisas; de acordo com Reale e Antisseri, "a dialética [para os gregos] consiste na captação, baseada na intuição intelectual, do mundo das Ideias, da sua estrutura e do lugar que cada Ideia ocupa em relação às outras Ideias nessa estrutura. E nisso consiste a 'verdade'" (REALE; ANTISSERI, 1990: 150). Já a forma como utilizamos o conceito de dialética neste trabalho provém da tradição hegeliana, que forneceu as bases lógicas para o materialismo histórico-dialético, significando o movimento contraditório do real nos momentos de tese, antítese e síntese, isto é, "ao mesmo tempo uma destruição, uma conservação e uma elevação a um nível superior" (LUKÁCS, 1968: 221), o que também é conhecido como uma superação por incorporação. Esse destaque é importante, pois o leitor perceberá que abordaremos, neste trabalho, os dois sentidos de dialética: 1) ao nos referirmos aos fundamentos educacionais dos gregos, a dialética é um **objeto de estudo**; 2) ao ressaltarmos o aspecto dialético da filosofia clássica, aludimos à visão articulada destes pensadores na investigação das relações entre a música e vida, **superando por incorporação a contraposição entre ambas**. Para não confundir, todas as vezes que utilizarmos o conceito de dialética neste trabalho estaremos nos referindo ao segundo caso.

perspectiva essa que, a nosso ver, pode contribuir para a superação das visões dicotômicas comumente sustentadas na contemporaneidade. Apoiados principalmente na leitura materialista histórico-dialética de György Lukács, consideramos que o fundamento dessa dialética reside no entendimento da música como um **reflexo** da realidade objetiva, como uma **mimese**[4] da essência objetiva da realidade. Entretanto, a natureza idealista da filosofia clássica impede que essa essência objetiva seja tomada no seu sentido histórico e concreto, demonstrando também alguns limites a serem superados.

1. A concepção de música e de formação musical na filosofia clássica grega: do caráter mimético entre a música e a realidade objetiva

Na literatura brasileira, muitas vezes o tema da formação musical na Grécia se limita à exposição da chamada doutrina do *ethos*. Em linhas gerais, o termo *ethos* se refere aos estados da alma humana, e a música, nesta perspectiva, teria a capacidade de mobilizar diferentes *ethos* no indivíduo, já que "seu poder emana da relação estreita entre ela e os sentimentos" (FONTERRADA, 2008: 28). Contudo, resumir todo o sistema de pensamento clássico grego sobre a música e a formação musical a um conhecimento breve da doutrina do *ethos* pode levar a uma compreensão demasiadamente parcial da questão, uma vez que parece sugerir que a música se limite a afetar os estados anímicos de uma pessoa, direcionando determinadas condutas. Muitas vezes perdem-se de vista os **processos** pelos quais os estados da alma seriam afetados, bem como a **finalidade** última desses processos. Além disso, de acordo com Woerther (2008: 89), só se pode falar especificamente do termo *ethos* a partir de Aristóteles, filósofo do terceiro período da filosofia grega pré-helenística (REALE; ANTISSERI, 1990: 25-26), momento no qual todas as reflexões que discutiremos nos próximos parágrafos já haviam sido desenvolvidas.

As proposições filosóficas gregas se constituem, como em quase todas as disciplinas, como o berço do pensamento ocidental sobre a música e seu papel na formação humana. Mas a visão sobre o caráter educativo da música e sua importância na sociedade foi construída prioritariamente com base nas concepções de dois pensadores: no que responde aos estudos sobre a **natureza da música**, destaca-se a tradição pitagórica, já no que se refere às **ideias educacionais**, impõe-se o pensamento platônico.

A escola pitagórica se localiza entre as primeiras tradições filosóficas da Grécia antiga. Trata-se do período naturalista, no qual o espírito filosófico que então se erigia buscava o conhecimento da *phýsis*, observando, de forma inseparável, "o problema da origem – que obriga o pensamento a ultrapassar os limites da experiência sensorial – e a compreensão, por meio da investigação empírica (ιστορίη), do que deriva daquela origem e existe atualmente (τά όντα)" (JAEGER, 2013: 196). Essa problematização da essência de todas as coisas (*phýsis*), a qual existe também na natureza empiricamente vivenciável, estava completamente inserida em uma concepção mística de mundo, já que nesta fase preliminar do pensamento grego

[4] Neste texto abordaremos a concepção de mimese sob um recorte específico, observando seu significado tal qual adotado pela filosofia clássica grega nas discussões sobre a natureza da música e seu papel educacional. Entretanto, devemos alertar desde já para a amplitude e a influência deste conceito, já que a noção da arte como reflexo é algo que sempre se manteve como uma constante no pensamento filosófico ocidental. Chasin (2008) mapeia algumas das principais apropriações desta concepção, partindo de Aristóteles até desembocar em Lukács, passando por pensadores como Rousseau e Hegel; de acordo com o autor, "**a música, no curso da história, foi dominantemente compreendida e determinada como esfera mimética**. Música, afirmou categoricamente o pensamento filosófico, é ***mimesis*** dos sentimentos, das paixões humanas" (CHASIN, 2008: 13, grifos no original). Para o estudo da categoria de mimese nos escritos estéticos de György Lukács, recomendamos Horn (1974).

não encontramos uma distinção clara entre aquilo que hoje chamamos de ciência, filosofia e religião. Tais particularidades dos filósofos naturalistas podem ser mais bem compreendidas se percebermos o desenvolvimento inicial da filosofia como um processo no qual a racionalidade vai se emancipando a partir do pensamento místico-religioso, movido por uma legalidade objetiva:

> O início da filosofia científica não coincide, assim, nem com o princípio do pensamento racional nem com o fim do pensamento mítico [...].
> A partir desse ponto de vista devemos encarar a história da filosofia grega como o processo de racionalização progressiva da concepção religiosa do mundo implícita nos mitos. Se o representarmos por uma série de círculos concêntricos, a partir da exterioridade da periferia para a interioridade do centro, veremos que o processo pelo qual o pensamento racional toma posse do mundo se realiza na forma de uma penetração progressiva que vai das esferas exteriores para as mais profundas e interiores, até chegar, com Sócrates e Platão, ao centro, quer dizer, à alma [...].
> Enquanto a alma do Oriente, no seu anseio religioso, se afunda logo no abismo do sentimento, sem ali encontrar, no entanto, um terreno firme, o espírito grego, **formado na legalidade do mundo exterior**, cedo descobre também as leis internas da alma e chega à **concepção objetiva de um cosmo interior** (JAEGER, 2013: 192-193, grifos nossos).

A perspectiva do cosmos como "comunidade jurídica das coisas" (JAEGER, 2013: 202) pode ser observada em Anaximandro, mas é com os pitagóricos que essa essência organizada passa a ser decididamente compreendida em termos matemáticos, tomando o número como princípio central que fundamenta todo o cosmos, ou o número era *phýsis*. Eles foram pioneiros na tentativa de entender a essência da realidade pela via de suas relações quantitativas imanentes, extraindo delas conclusões qualitativas, filosóficas. Uma das principais atividades dos pitagóricos era o estudo das relações matemáticas que organizavam a música. Essa dedicação especial à atividade musical deriva-se da descoberta de que os princípios de organização da música se expressavam por meio de relações numéricas de proporção, os levando a considerá-la uma **manifestação direta do *lógos*[5] da harmonia do cosmo**. A música detinha um sentido ao mesmo tempo científico-matemático, das relações matemáticas inerentes às suas propriedades, e filosófico-místico, da concepção de que tais relações fundamentavam-se na *physis*, a qual se revelava de maneira direta nas proporções intervalares das notas musicais.

Como apontado por Grout e Palisca (1994: 19), para os pitagóricos "os números eram considerados a chave de todo o universo espiritual e físico; assim, o sistema dos sons e ritmos musicais, sendo regido pelo número, exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia". Harmonia, aqui, deve ser entendida de modo distinto ao nosso olhar hodierno,

[5] Jaeger (2013: 218-226) nos mostra o caminho da especialização do elemento lógico do pensamento grego expresso no conceito de *lógos*. Para o autor, com Parmênides "aparece, ao lado da filosofia jônica da natureza e das especulações pitagóricas sobre os números, uma nova forma fundamental do pensamento grego, cuja importância ultrapassa as fronteiras da filosofia para penetrar profundamente na totalidade da vida espiritual: a lógica [...]. As proposições de Parmênides constituem em encadeamento rigorosamente lógico, impregnado da consciência da força construtiva da consequência das ideias" (JAEGER, 2013: 218-219). Mas é em Heráclito que o conceito de *lógos* se torna central, articulando a condição humana frente ao cosmos. De acordo com Jaeger, "o *lógos* de Heráclito é o espírito, enquanto órgão do sentido do cosmo. O que já existia em germe na concepção de mundo de Anaximandro desabrocha, na consciência de Heráclito, na concepção de um *lógos* que conhece a si próprio e conhece a sua ação e o seu lugar na ordem do mundo" (JAEGER, 2013: 226).

que a relaciona à organização funcional de acordes ou à sua técnica composicional. Para Mathiesen (1984: 265, tradução nossa), é necessário captar esse conceito num amplo sentido intelectual, pois os pensadores gregos "se preocupavam com a música como um análogo das mais altas verdades filosóficas, concebendo a harmonia como uma manifestação de certas proporções básicas, ordens e características miméticas de grande universalidade"[6]. Jaeger considera "incalculável a influência da ideia de harmonia em todos os aspectos da vida grega dos tempos subsequentes" (JAEGER, 2013: 207), nos mostrando sua ligação com um novo espírito educativo que penetrou definitivamente na *paideia*[7] grega:

> Não se trata de uma ação meramente pessoal, mas sim do fato de o *ethos* educativo se radicar no novo conhecimento, representado por Pitágoras na nossa tradição. É principalmente do aspecto normativo da matemática que ele irradia. Basta lembrar a importância da música na primitiva formação dos gregos e a íntima relação entre a matemática pitagórica e a música, para se ver que a primeira teoria filosófica sobre a ação educativa da música teria de resultar da visão das leis numéricas do mundo sonoro. A conexão que Pitágoras estabelece entre a Música e a Matemática foi, a partir daí, uma aquisição definitiva do espírito grego.
>
> Foi dessa união que nasceram as ideias pedagógicas mais profundas e de maior influência entre os gregos [...]. Quando Anaximandro concebe o mundo como um cosmo dominado por uma norma jurídica absoluta e inviolável, encara a harmonia como princípio desse cosmo, de acordo com a concepção pitagórica de mundo. Apreende-se ali a necessidade causal de acontecer no tempo, no sentido do direito da existência; e pela ideia de harmonia chega-se à consciência do aspecto estrutural da legalidade cósmica (JAEGER, 2013: 206-207).

A concepção da música como manifestação da harmonia, do *lógos* cósmico, incorporou-se ao pensamento grego influenciando as ideias de Platão acerca da educação musical. A importância decisiva de Platão para a história do pensamento ocidental se deve ao fato de que suas meditações lançaram nova luz sobre todos os problemas filosóficos ao realizarem a primeira distinção ontológica entre o ser sensível e o ser inteligível. Trata-se do surgimento do que veio a se chamar, posteriormente, de **metafísica**, a forma de filosofar que se fundamenta na concepção do suprassensível. Como destaca Reale e Antisseri (1990: 136), somente depois deste pensador "é que se pode falar de 'material' e 'imaterial', 'sensível' e 'suprassensível', 'empírico' e 'metaempírico', 'físico' e 'suprafísico'". Porém, cabe observarmos mais atentamente o caminho que leva Platão a tais formulações para destacarmos suas implicações educacionais.

---

[6] "[...] primarily concerned with music as an analogue higher philosophical truths conceive the harmonia as manifesting certain basic proportions, orders, and characters mimetic of high" (MATHIESEN, 1984: 265).

[7] Nos primeiros parágrafos de seu *Paideia: a formação do homem grego*, Werner Jaeger define o objeto de seus estudos: "*Paideia*, a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado [...]. Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os do homem grego. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como **civilização**, **cultura**, **tradição**, **literatura** ou **educação**; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez" (JAEGER, 2013: XXI).

Considerando a imagem da "penetração em círculos concêntricos" sugerida por Jaeger anteriormente, entendemos por que, ao incorporar a noção do *lógos* harmônico, Platão não deseja "resolver o enigma do universo como tal [...], mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida" (JAEGER, 2013: 592). Esse deslocamento do problema do cosmos em si mesmo à sua relação com a alma humana teve início com Sócrates na discussão da virtude como um saber, ou *araté*. Mas é Platão quem assume a tarefa de discutir a possibilidade de ensino da *araté*, resultando em uma nova forma de observar o próprio saber. Nas palavras do filósofo alemão, "Platão coloca aqui, deliberadamente, no centro de sua investigação o problema do saber e das suas origens" (JAEGER, 2013: 704). Não devemos, porém, perder de vista – principalmente para o intuito deste trabalho – que "Platão se preocupa em mostrar que o problema do saber brota e só tem sentido para ele a partir do conjunto de sua investigação ética" (JAEGER, 2013: 703-704).

Essa nova forma de compreender o saber parte do questionamento platônico "da diferença que existe entre a virtude em si e as diversas modalidades concretas da virtude" (JAEGER, 2013: 705). Disso, Platão conclui que todas as virtudes não são nada mais do que diferentes manifestações de uma mesma virtude total, que denomina *eidos*, *idea*, ou ideia. Esta outra dimensão do ser, puramente ideal, é considerada essencial precisamente por sua imutabilidade, sua condição perene perante as coisas da vida, e possui uma relação de determinância perante o ser sensível. Surge, assim, uma nova noção do geral:

> No *Mênon*, equipara a oúsía ou essência da virtude à suma e compêndio daquilo que se pode predicar não de umas ou outras partes quaisquer da virtude mas sim da própria virtude em conjunto ou "na totalidade" (κατά όλου); com isso se estabelece pela primeira vez e se coloca em relevo com incomparável clareza plástica o novo conceito lógico do geral (καθόλου). Precisamente, o *eidos* do bem ou da *araté*, do qual Platão fala, não é outra coisa senão essa concepção do bem "em totalidade". O característico disso é que esse bem "em totalidade" (κατά όλου) é ao mesmo tempo designado por Platão como o verdadeiro real e existente, o que repugna a uma equiparação com o nosso "conceito" lógico, com o universal (JAEGER, 2013: 707).

A concepção de universalidade que deriva do pensamento platônico não pode ser confundida com nossa noção moderna de "conceito"; trata-se de uma esfera do Ser puramente ideal verdadeiramente existente. Como destaca Reale e Antisseri (1990: 137), "as Ideias de que falava Platão não são, portanto, simples conceitos ou representações puramente mentais [...], mas representam 'entidades', 'substâncias' [...], constituem o 'verdadeiro ser', 'o ser por excelência'". Ou seja, ser inteligível não somente se trata de uma esfera ontologicamente distinta do ser sensível, mas também do **verdadeiro real**, já que a realidade empírica e sensível na qual vivemos é demasiadamente transitória, inconstante, como um mundo das sombras, um mundo no qual não está contida a "claridade" que nos permite enxergar a verdadeira face da realidade.

A concepção educacional proveniente dessa base filosófica acentua esse caráter metafísico direcionando a atividade pedagógica para algo que vá além das possibilidades do sensível, observando o processo educacional como um desenvolvimento espiritual ligado à intuição das ideias. Para Jaeger (2013: 713), "Platão deixa-nos contemplar aqui as reflexões que o levaram à aceitação de uma fonte puramente espiritual de certeza científica, diversa da experiência sensível", e, "para se aproximar da natureza dessa intuição interior, Platão recorre ao mundo de ideias do mito religioso". De acordo com Suchodolski,

> Como é sabido, o próprio Platão no seu sistema pedagógico pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Ideia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas. De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, que pertence ao pensamento. E, tal como na educação do espírito, não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral. Nos dois casos, estes níveis preliminares, ligados como estão ao mundo empírico, possuem importância própria. Não conduzem aos níveis mais elevados, mas a um determinado momento venturoso; o espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação "verdadeira" é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do "outro mundo" que o homem tem em si (SUCHODOLSKI, 2002: 14).

A concepção de Platão acerca da possibilidade de conhecimento das coisas é chamada de **teoria da reminiscência**. Esta dizia que a alma, como essência ideal e espírito puro, participaria do mundo das Ideias e teria entrado em contato com os elementos que constituem o reino inteligível antes de encarnar-se no ser humano. Desta forma, o processo de conhecimento da realidade estaria ligado à recuperação dessa conexão com o plano perfeito e imutável. Uma vez em contato com as formas ideais que habitam o reino inteligível, a alma poderia compreender melhor o mundo sensível e orientar o indivíduo na condução de sua vida, já que ele perceberia a realidade como ela é, imutável e perfeita, e não como ela se apresenta, distorcida em nossas experiências. A perspectiva de formação que daí decorre observava, assim, o processo educacional como momentos que, se bem conduzidos por uma atividade pedagógica, seriam capazes de levar a alma a reviver sua conexão com o mundo inteligível e, por meio dessa ligação, orientar a vida cotidiana. Tudo isso, entretanto, se dá precisamente pela ligação essencial entre o ser sensível e o ser inteligível, sendo o primeiro um **reflexo** do segundo:

> Nesse processo de autoconhecimento progressivo e gradual do espírito, cabe à experiência sensível o papel de despertar na alma a recordação da essência das coisas, contemplada "da eternidade". É a concepção das coisas sensíveis como reflexo das ideias, concepção exposta por Platão em outras passagens, que explica esse papel (JAEGER, 2013: 715).

Essas duas tradições filosóficas, a pitagórica e a platônica, se relacionam intimamente quando se trata da formação musical. Poderíamos dizer que elas se relacionam no seguinte sentido: se o horizonte de um processo educacional é atingir uma essência metafisicamente concebida, a música contém a especificidade de ser uma manifestação direta dessa essência, e seu poder educativo reside precisamente nesta propriedade. Em outras palavras, a capacidade da música em promover a formação humana parte da **semelhança** entre os sons e o espírito,

que podem proporcionar a elevação da alma. Trata-se, portanto, de **derivar o princípio educacional da música de seu caráter mimético**.

Estudos do campo da musicologia e da educação musical confirmam essa abordagem das ideias educacionais da música na antiguidade grega. Mathiesen, no trabalho que já destacamos acima, ressalta o papel decisivo da concepção de mimese para a compreensão da doutrina do *ethos*:

> Há muito tempo tem se observado que, em linhas gerais, a noção platônica de mimese está, de alguma forma, relacionada ao poder da música de afetar e causar efeitos no *ethos*. De fato, pode-se dizer que a noção de mimese é fundamental para a noção de *ethos* musical, pelo menos no seu significado no grego antigo. Portanto, é necessário, neste ponto, revisar a mimese como o processo pelo qual a harmonia imbui a música e através do qual o *ethos* é desenvolvido em resposta à música (MATHIESEN, 1984: 267, tradução nossa)[8].

Para Mathiesen, discutir sobre o papel da música na mobilização do *ethos* parte precisamente do entendimento das relações harmônicas – no sentido *lato*, já ressaltado – entre o cosmos e o espírito, proporcionadas pela atividade musical. Essa harmonia fundamenta-se na ideia de que a música se constituía por elementos que expressavam de maneira direta a essência da realidade. Os padrões rítmicos e melódicos eram tomados como manifestação da verdade inteligível por ela mesma, isto é, a verdade presente nas relações numéricas da estrutura harmoniosa da natureza. "Assim, a harmonia da música pode criar uma harmonia semelhante no espírito, e isso, por sua vez, cria um *ethos* particular" (MATHIESEN, 1984: 268, tradução nossa)[9], explica o autor. Ou seja, a capacidade afetiva da música – como expressão do *lógos* cósmico – sobre o *ethos* partia dessa sua semelhança intrínseca aos elementos essenciais do espírito humano, resultando no desenvolvimento formativo dos estados anímicos na medida em que estes são elevados à condição de paridade com a essência da realidade.

Wang, em seu estudo comparativo sobre o poder ético da música nas filosofias antigas grega e chinesa, também destaca que, para os gregos, o elemento central do efeito musical estava nos aspectos estruturais rítmicos e melódicos, considerando que "é a organização do som (ritmo e *harmonia*), mais do que o significado do texto, que tem o poder de afetar o *ethos*" (WANG, 2004: 96, tradução nossa)[10]. De acordo com o autor, essa perspectiva está presente em Platão, para quem "os indivíduos são 'unidos' em sua 'semelhança' entre a organização sonora ('o que no som está bem e adequadamente combinado') e o que está dentro de si" (WANG, 2004: 96, tradução nossa)[11]. Desta maneira, o poder ético da formação musical derivava da harmonia presente nas relações entre o indivíduo e a música, a qual se fundamentava na semelhança entre esta e o cosmos.

---

[8] "It has long been observed in general terms that the Platonic notion *mimesis* is in some way related to music's power to affect and effect *ethos*. Indeed, one might even say that the notion of *mimesis* is fundamental to the notion of musical *ethos*, at least in the ancient Greek sense. It is fore necessary at this point to review *mimesis* as the process through which *harmonia* imbues music and through which *ethos* is developed in response to music" (MATHIESEN, 1984: 267).

[9] "Thus, the *harmonia* of music may create a like harmonia in the soul, and this in turn creates a particular *ethos*" (MATHIESEN, 1984: 268).

[10] "It is the sound organization (rhythm and *harmonia*), rather than the meaning of the text, that has the power of affecting *ethos*" (WANG, 2004: 96).

[11] "[...] individuals are 'united' in their 'likeness' between the sound organization ('what in sound is well and fitly combined') and what is inside themselves" (WANG, 2004: 96).

> Se a "semelhança" é a noção-chave por meio da qual a música possui poder, em que sentido essa "semelhança" existe? Ela existe de maneira concreta, prática, podendo ser observada, detectada ou mensurada? Antes, Platão sustentava uma correspondência numérica entre a música e o universo cósmico. Tal correspondência também valia para a alma humana. Concordando com o pensamento pitagórico, Platão observou a semelhança entre a música, o cosmos e a alma humana por meio do conceito de *harmonia* (WANG, 2004: 97, tradução nossa)[12].

Woerther, baseando-se nos estudos de C.W. Müller, ressalta o "mecanismo" de atuação da música sobre o espírito, ao qual denomina "homoeopatia" (*homoeopathy*):

> Pela virtude da semelhança, a música imita certas qualidades e, assim, consegue prover essas mesmas qualidades à alma, ou melhor, [...] ela as provê ao caráter da pessoa. Esse princípio, que chamamos de "homoeopatia" [...], deriva com toda a probabilidade da ideia, de origem pitagórica, de que exista uma misteriosa conexão entre o mundo dos sons e o mundo da alma humana. O mecanismo homoeopático pode ser resumido da seguinte forma: os sons e as modulações vocais de uma pessoa em relação a uma determinada atividade prática tornam-se objeto de uma representação musical que consiste em harmonia, ritmo e fala. Os elementos musicais miméticos da harmonia, ritmo e fala são absorvidos pela alma e, mais particularmente, pelo caráter, e quando são ouvidos estimulam as virtudes que são carregadas pela harmonia, ritmo e fala imitativos em questão (WOERTHER, 2008: 94, tradução nossa)[13].

Como não poderia deixar de ser, para explicar a homoeopatia, Woerther parte do mesmo ponto que os outros musicólogos até aqui abordados: é a "virtude da semelhança" que permite que a música estabeleça relações com a alma humana, e esse aspecto mimético também se encontra perante as propriedades do cosmos, ou melhor, os elementos musicais expressam essas propriedades. Nesse sentido, a formação musical seria capaz de gerar transformações no caráter de uma pessoa, pois, por meio dela, o espírito humano adquiriria correspondência direta com sua própria essência. Isso significa que a música possui um claro valor formativo, preparando o espírito para que a conduta do indivíduo se alinhe aos valores essenciais da realidade.

[12] "If 'likeness' is the key notion through which music possesses power, in what respect does this 'likeness' exist? Does it exist in a concrete, practical manner, which can be observed, sensed or measured? Earlier it has been indicated that Plato held a numerical correspondence between music and the cosmic universe. This correspondence was in fact also held for the human soul. Agreeing with the Pythagorean thinking, Plato observed likeness among music, the cosmos, and the human soul through the concept of *harmonia*" (WANG, 2004: 97).

[13] "By virtue of resemblance music imitates certain qualities, and thus succeeds in imparting those same qualities to the soul, or rather, [...] it imparts them to the person's character. This principle, which we call 'homoeopathy' [...], derives in all probability from the idea of Pythagorean origin that there exists a mysterious connection between the world of sounds and that of the human soul. The homoeopathic mechanism can be summed up as follows: a person's sounds and vocal modulations in respect to a certain practical activity become the object of a musical representation, which consists of harmony, rhythm, and speech. The musically mimetic elements of harmony, rhythm, and speech are absorbed by the soul, and more particularly the character, and when they are heard, they stimulate the virtues that are conveyed by the imitative harmony, rhythm, and speech in question" (WOERTHER, 2008: 94).

Em seus estudos sobre as influências gregas clássicas na obra de Boécio[14], Schrade também destaca essa finalidade da música na formação ética ressaltando justamente seus elementos miméticos e sua capacidade de elevação perante a vida empírica imediata:

> O homem que participa dessa progressão responde a um impulso ético que reside na natureza da matemática. E como o impulso ético alcança seu objetivo somente quando a mente humana repousa na filosofia, a matemática é um instrumento, e não uma parte, da filosofia. Tudo isso remonta claramente a Platão. Mas o platonismo chegou a Boécio, muitas vezes indiretamente, por meio da escola pitagórica, por meio de fontes que permitem maior fundamentação da atitude que Boécio adotara em sua *Musica*. Todos mostram que a matemática e a música nela contida não são a verdadeira "ciência", a própria filosofia, mas preliminares ou preparatórias, benéficas apenas na medida em que mantêm o impulso ético visando a liberdade da mente do homem contra formas de engodo empírico (SCHRADE, 1947: 191, tradução nossa)[15].

Para Schrade, Platão considera que existe na matemática – e na música, uma vez que para os gregos estas duas disciplinas não eram observadas de forma separada – um "conhecimento" que é também inerente ao espírito humano. Essa identidade entre a música, o espírito e a essência da natureza, fundamentada na harmonia, levaria ao alcance de uma conduta ética superior. Mas tal superação se dá justamente porque pela via da música o homem seria capaz de sobrelevar-se acima da inconstância que caracteriza o mundo empírico. A experiência cotidiana apresentaria limitações inerentes ao ser sensível, demasiadamente transitório para se constituir como base para a formação de uma pessoa; somente o contato com o imutável mundo das ideias poderia fundamentar o horizonte formativo, e a música, como mimese imediata desse mundo, proporcionaria o "impulso ético" para tal elevação.

Bourgault observa na educação musical sugerida por Platão um sentido ético de desenvolvimento das virtudes morais, tanto daquelas aplicadas como "hábitos" no cotidiano do cidadão quanto do desenvolvimento do espírito no sentido de uma virtude "completa", isto é, metafisicamente perfeita, pertencente ao reino inteligível. De acordo com a autora, "a música pode agir como uma ponte entre esses dois 'níveis' de virtude [a virtude 'habitual' e a virtude 'completa'], produzindo nas crianças padrões de beleza e bondade que, quando adultas, elas podem se esforçar

[14] Anicius Manlius Severinus Boethius, ou simplesmente Boécio, foi um filósofo romano que viveu entre os séculos V e VI. No que responde aos seus escritos sobre a música, sua obra revisita a tradição clássica da Antiguidade grega e, a partir de uma leitura própria, cria preceitos que viriam a orientar a sistematização do ensino musical ocorrida nos séculos seguintes. Seu principal trabalho sobre o tema é *De institutione musica*, traduzido para o português em trabalho de Castanheira (2009). Nesta obra, o filósofo latino sintetiza a teoria clássica da música, avançando por meio de uma nova abordagem. Essa interpretação própria de Boécio está ligada principalmente à categorização que parte da tradição platônico-pitagórica para especificar três tipos de forma de música: a *musica mundana*, a *musica humana* e a *musica instrumentalis*.

[15] "The man who takes part in this progression responds to an ethical drive that lies in the nature of mathematics. And since the ethical impulse reaches its aim only when the human mind comes to rest in philosophy, mathematics is an instrument, rather than a part, of philosophy. All this goes clearly back to Plato. But Platonism made its way to Boethius often indirectly through the Pythagorean school, by means of sources that allow further substantiation of the attitude Boethius had taken in his *Musica*. They all show that mathematics, and music within it, is not the true 'science', philosophy itself, but preliminary or preparatory, and beneficial only as long as it keeps the ethical impulse aiming at the freedom of man's mind from forms of empirical deception" (SCHRADE, 1947: 191).

para descobrir via reflexão filosófica" (BOURGAULT, 2012: 62, tradução nossa)[16]. Mas este processo de elevação e de transformação ética decorre das propriedades miméticas da música, cujo prazer não se esgota em si mesmo, mas sim como momento virtuoso de preparação do espírito para o contato com a essência da realidade:

> Para Platão, os mesmos padrões harmônicos podem ser encontrados nos céus, na cidade ideal, no homem bom e na verdadeira música – aquela que está em conformidade com as divinas proporções do mundo. [...] é esse mesmo parentesco que ajuda a elucidar a natureza ou a origem do prazer musical – pois Platão acredita que nossos sentidos encontram prazer nos sons musicais precisamente **porque** a boa música **pode** imitar a ordem das proporções que são encontradas na natureza. Quanto mais a música estiver próxima de uma imitação fiel dessas proporções, maior será o prazer musical.
> [...] Ao contrário do que alguns de nossos governos preferem acreditar (especialmente em tempos de dificuldades econômicas), a educação musical na infância não é um luxo supérfluo ou uma "opção" para Platão: se uma criança não recebe um treinamento musical decente no início da vida, seu amor pelo aprendizado "ficará debilitado, surdo e cego". Em outras palavras, o valor de uma educação estética é defendido por Platão não apenas apelando a argumentos relativos ao prazer ou ao aprendizado necessário das leis, mas também apelando à capacidade única da música de preparar nossa alma para **todo** conhecimento elevado (BOURGAULT, 2012: 63, tradução nossa, grifos no original)[17].

O estudo do pensamento grego sobre a educação musical nos confirma, assim, a mimese como um dos princípios centrais que fundamentam o processo e o horizonte formativo do ensino da música. Porém, tão imprescindível quanto compreender a importância do caráter mimético da música na educação musical grega é destacar o aspecto objetivo dessa refiguração: a música é tomada como um reflexo da objetividade, como uma **mimese da essência da realidade objetiva**, e sua capacidade educacional está baseada na correspondência entre a subjetividade individual e os elementos objetivos que ultrapassam a mera singularidade de um indivíduo. Vejamos agora como essa perspectiva filosófico-educacional leva a uma visão dialética das relações entre a música e a vida, constituindo um fundamento importante para refletirmos sobre seu potencial estético-afetivo e educativo, mesmo que sob os limites de uma filosofia idealista.

[16] "[...] music can act as a bridge between these two 'levels' of virtue by producing within children patterns of beauty and goodness that, as adults, they may strive to discover via philosophical reflection" (BOURGAULT, 2012: 62).

[17] "For Plato, the same harmonic patterns are to be found in the heavens, in the ideal city, in the good man, and in true music – that which conforms to the divine proportions informing the world. Second, it is this very kinship that helps elucidate the nature or origin of musical pleasure – for Plato believes that our senses find pleasure in sonorous music precisely **because** good music **can** imitate the ordered proportions that are found in nature. The closer a piece of music is to a faithful imitation of these proportions, the greater one's musical pleasure will be.
[...] Contrary to what some of our governments would prefer to believe (especially in times of economic hardship), early music education is not a superfluous luxury or an 'option' according to Plato: if a child does not receive a decent musical training in early life, her love of learning will 'become enfeebled, deaf, and blind'. In other words, the value of an aesthetic education is defended by Plato not merely by appealing to arguments concerning pleasure or the necessary learning of laws but also by appealing to music's unique ability to prepare our soul for **all** higher learning" (BOURGAULT, 2012: 63).

2. Contribuições e limites da concepção grega da música como mimese da realidade objetiva

A discussão que levaremos a cabo parte das considerações do filósofo marxista húngaro György Lukács sobre as contribuições do pensamento grego para a análise da música, considerações essas contidas em sua *Estética*, destacadamente no item dedicado exclusivamente a esta modalidade artística (LUKÁCS, 1967: 7-81).

De acordo com Lukács, os gregos chegaram bem mais perto de formular uma apreensão das especificidades da prática musical e, portanto, também do sentido social dessa atividade do que muitas das teorias estéticas do século XX. Na visão do autor, em que pese todo idealismo característico da filosofia clássica, seja aquele com traços místicos da escola pitagórica ou derivada da concepção de um reino metafísico independente do ser sensível inaugurada pela tradição platônica, a centralidade de uma noção objetiva da realidade exclui desde logo qualquer acento subjetivista no entendimento da música. Diferentemente de muitas perspectivas filosóficas atuais, comumente chamadas de pós-modernas, que se baseiam, entre outras coisas, na "negação de que haja uma esfera da objetividade", sendo "esta considerada um mito da razão" (CHAUI, 1993: 22), o pensamento grego partia do princípio de que a realidade e, nela, o próprio ser humano são coisas que existem objetivamente, e não somente meras leituras, impressões ou constructos mentais.

É certo que as noções de objetividade e subjetividade da filosofia clássica grega são essencialmente diferentes daquelas que permeiam nossa concepção de mundo na modernidade[18]. Entretanto, Lukács entende que o objetivismo da filosofia clássica é uma herança do pensamento grego fundamental para o entendimento do mundo. Isso se reflete claramente na análise do objeto musical. Para o filósofo húngaro, a superioridade dos gregos perante algumas das teorias estéticas dos nossos dias parte precisamente da justa articulação entre uma compreensão objetiva da realidade e o conteúdo refletido na música, de natureza especialmente subjetiva:

> Para os gregos, não havia dúvida de que toda relação humana com a realidade, tanto científica quanto artística, se baseia em um reflexo da natureza objetiva dessa realidade. As divergências internas e externas entre a música e as outras artes nunca puderam quebrar essa convicção. Por outro lado, os gregos viram claramente que o objeto mimeticamente

[18] A concepção de uma existência objetiva das ideias, ontologicamente distinta do ser sensível, que encontramos no pensamento grego, é fundamentalmente diversa daquela que centraliza o conhecimento na experiência cognoscente do sujeito, típica da modernidade. De acordo com Saviani, "a crítica cartesiana desautorizou o objetivismo e o realismo ingênuos que dominaram o pensamento antigo e medieval. Até aí vigorava o critério da evidência objetiva, tão bem traduzido no significado da palavra grega denotativa da verdade: αλήθεια (aletheia), que significa 'coisas não cobertas', isto é, evidentes, às quais o pensamento deve se submeter. A partir de Descartes o critério de verdade desloca-se para o sujeito: nada terá estatuto de verdade sem passar pelo crivo da experiência subjetiva" (SAVIANI, 2017: 657). Daí que não possamos sequer considerar o ser inteligível platônico como algo que exista *a priori*, no sentido moderno deste conceito. Como nos mostra Reale e Antisseri: "[...] alguém, estudando o pensamento platônico, entreviu na reminiscência a primeira descoberta ocidental do *a priori*. Tal expressão, recordando-se que não é de origem platônica, pode ser certamente usada, com a condição de ser entendida não como o *a priori* de tipo subjetivista-kantiano mas como *a priori* em sentido objetivo. Na verdade, as Ideias são realidades objetivas absolutas que, através da anamnese, se impõem à mente como objeto. Como, na reminiscência, a mente apenas capta e não produz as Ideias, captando-as **independentemente da experiência** (embora com o curso da experiência, porquanto necessitamos ver as coisas sensíveis iguais para nos "recordarmos" do Igual em si), é possível falarmos da descoberta do *a priori* (ou seja, da presença de conhecimentos puros no homem, independentemente da experiência) ou ainda da primeira concepção do *a priori* da história da filosofia ocidental" (REALE; ANTISSERI, 1990: 148, grifos no original).

> reproduzido pela música se distingue qualitativamente dos das demais artes: é a vida interior do homem (LUKÁCS, 1967: 8, tradução nossa)[19].

A música, para o pensamento clássico, é um reflexo de algo que existe na realidade objetiva, e não somente expressão da subjetividade. Por outro lado, mesmo mantendo essa visão objetivista acerca do conteúdo refletido na música, os gregos constataram claramente que tal conteúdo era diferente daqueles refletidos nas outras artes; que estava muito mais ligado aos elementos subjetivos da vida do que às coisas observáveis no nosso cotidiano, que refletia a **vida interior do ser humano**, mais do que sua vida exterior. Essa noção de uma existência objetiva de algo que é interior pode ser observada, por exemplo, no mito do surgimento da música contido na 12ª Pítica de Píndaro:

> Th. Georgiades fez uma acertada análise desta concepção da música do aulos[20] na 12ª Pítica de Píndaro: "Mas esta música, a dos aulos, não era a expressão do afeto em si, mas a sua reprodução segundo a arte. A deusa Atena ficou tão profundamente impressionada com os lamentos da irmã da Medusa, Enríale, que não pôde evitar o desejo de fixá-los. Sentiu a necessidade de dar àquela impressão uma forma fixa, objetiva. Aquela impressão avassaladora e comovente do sofrimento expresso como lamento foi "representada" pela música do aulos, ou, melhor dizendo, como o ar do aulos. O lamento transformou-se em arte, em capacidade, em ar do aulos, em música. Atena teceu, por assim dizer, essa música com os motivos de lamento. **Píndaro** [...] **distingue o sofrimento da contemplação espiritual do sofrimento**. O primeiro, a expressão do afeto em si mesmo, é humano, característico da vida, a própria vida. A outra, entretanto, a dor que recebe uma figura objetiva por meio da obra de arte, é divina, libertadora, é ação espiritual"[21]. Isso nos ajuda a apreciar a maturidade do pensamento estético na antiguidade clássica grega. Enquanto muitos autores modernos – frequentemente nada depreciáveis – confundem o afeto com sua representação mimética, ou derivam, ao menos, simples e diretamente este daquele, **para Píndaro o principal é precisamente o salto qualitativo entre ambos**. A exposição mítica se propõe precisamente a sublinhar esse salto qualitativo: ao apresentar a mimese da dor como invenção divina, ao passo que a dor mesma é coisa humana, se exclui desde o princípio toda confusão, toda absorção, ainda que, por outro lado, o mesmo mito impeça toda subjetivização e ponha o "divino" – como mimese, como reflexo do fato vital humano – por cima da corriqueira cotidianidade humana (LUKÁCS, 1967: 8-9, tradução nossa, grifos nossos)[22].

[19] "No había duda para los griegos de que toda relación humana con la realidad, la científica igual que la artística, se basa en un reflejo de la naturaleza objetiva de dicha realidad. Las divergencias internas y externas entre la música y las demás artes no pudieron nunca resquebrajar esa convicción de ellos. Por otra parte, los griegos vieron con toda claridad que el objeto mimeticamente reproducido por la música se distingue cualitativamente de los de las demás artes: es la vida interior del hombre" (LUKÁCS, 1967: 8).

[20] Aulos era um instrumento musical de sopro utilizado na Grécia Antiga.

[21] A passagem citada por Lukács se encontra em GEORGIADES, Thrasybulos*. Musik und Rhythmus bei den Griechen*: Zum Ursprung der abendländischen Musik. Rowohlt: Hamburg, 1958. p. 21.

[22] "Th. Georgiades ha dado un acertado análisis de esa concepción de la música de aulós en la 12ª Pítica de Píndaro: 'Pero esta música, la del aulós, no era la expresión misma del afecto, sino su reproducción según arte. La diosa

Lukács concorda com a análise de Th. Georgiades, observando na referida narrativa mítica uma riqueza dialética nas relações entre a música e a vida, e isso por dois motivos. Primeiramente, porque ela expressa uma especificidade da música perante as outras artes ao observar sua origem nos sentimentos reais e vividos por Euríale, isto é, ao se referir especificamente ao mundo afetivo contido nas experiências de vida, à vida interior. Por outro lado, percebe-se que o som do aulos não é exatamente o sentimento vivenciado, mas sim a sua refiguração e fixação objetiva na forma de som promovida pela deusa Atena. Essa diferença entre os dois objetos, o sentimento mesmo e a sua refiguração musical, ganha uma acentuação devido à estrutura mitológica na qual, como bem ressaltado por Lukács, o sentimento mesmo é o sofrimento de Euríale, uma coisa individual e particular, ao passo que sua formulação artística é uma coisa divina, que transcende os limites do sofrimento individual. Assim, para o filósofo húngaro, este mito expressa também as diferenças entre os sentimentos e emoções em si mesmos e seu reflexo musical, bem como a elevação do sentimento à condição divina em sua refiguração artística deixa subentender certo "sentido social" nesse salto qualitativo, observando os sentimentos contidos na música como algo mais amplo, mais profundo e mais rico do que os sentimentos possíveis da vida cotidiana.

Na visão de Lukács, a música "pode expressar os sentimentos e as emoções dos homens com uma plenitude sem inibições, com uma pureza sem perturbações, precisamente porque libera a mimese da realidade [...] de toda sua ambígua vinculação aos objetos" (LUKÁCS, 1967: 44, tradução nossa)[23]. Em outras palavras, de acordo com o filósofo húngaro, é justamente se afastando da necessidade de refletir qualquer objeto imediatamente encontrado na realidade objetiva (como o fazem as artes visuais, o teatro, a dança, a poesia etc., que, embora mantenham a subjetividade como uma mediadora da relação entre a obra e a realidade, ainda se fundamentam nos objetos e fatos observáveis na vida) que a música adquire a capacidade de refletir os elementos mais profundos da interioridade. Tais peculiaridades, entretanto, podem levar as perspectivas teóricas e filosóficas sobre a música a uma dicotomia insolúvel entre a vida interior e exterior.

> Como não descobre nem realiza as possibilidades orientadoras-evocativas presentes nas formas objetivas concretas da vida, mas sim purifica e eleva até o artístico um material anímico já, em si, evocativo por natureza, e apenas preexistente como meio de evocação, se produz com muita facilidade uma série de conceitos errôneos, já estudados, sobre a "essência" da música, tanto os que se baseiam na subjetividade – quase mística – "pura" e sem

Atenea quedó tan profundamente impresionada por los lamentos de la hermana de la Medusa, Enríala, que no pudo evitar el deseo de fijarlos. Sintió la necesidad de dar a aquella impresión una forma fija, objetiva. Aquella impresión avasalladora, desgarradora, del sufrimiento expreso como lamento se 'representó' por la música de aulós, o, por mejor decir, como aire de aulós. El lamento se transformó en arte, en capacidad, en aire de aulós, en música. Atenea ha tejido, por así decirlo, esa música con los motivos del lamento. Píndaro [...] distingue entre el sufrimiento y la contemplación espiritual del sufrimiento. El uno, la expresión misma del afecto, es humano, característica de la vida, vida él mismo. La otra, empero, el que el dolor reciba por obra del arte una figura objetiva, es divina, liberadora, es acción espiritual'. Eso puede ayudar a apreciar la madurez del pensamiento estético en la Antigüedad griega clásica. Mientras que muchos modernos autores – y a menudo nada despreciables – confunden el afecto con su representación mimética, o derivan, al menos, simple y directamente ésta de aquél, para Píndaro lo principal es precisamente el salto cualitativo entre ambos. La exposición mítica se propone precisamente subrayar ese salto cualitativo: al presentar la mimesis del dolor como invención divina, mientras que el dolor mismo es cosa humana, se excluye desde el principio toda confusión, toda absorción, aunque, por otra parte, el mismo mito impide toda subjetivización y pone lo 'divino' – como mimesis, como reflejo del hecho vital humano – por encima de la corriente cotidianidad humana" (LUKÁCS, 1967: 8-9).

[23] "[...] puede expresar los sentimientos y las emociones de los hombres con una plenitud sin inhibiciones, con una pureza sin enturbiar, precisamente porque libera la mimesis de la realidad [...] de toda su ambigua vinculación a los objetos" (LUKÁCS, 1967: 44).

> objeto de sua ação, quanto os que sublinham seu caráter puramente formal (LUKÁCS, 1967: 47, tradução nossa)[24].

Uma vez que a música não reflete os objetos imediatos da realidade objetiva, mas sim as impressões do indivíduo sobre a realidade, seus sentimentos e emoções perante ela – em suma, sua vida interior –, as ligações entre esse conteúdo da música e a realidade objetiva podem facilmente ser obscurecidas. Isso acaba por gerar perspectivas que observam a música de maneira absolutamente separada da objetividade, isto é, associada a uma subjetividade "pura", sem qualquer relação com a vida objetiva do indivíduo, ou, nas palavras de Lukács, "sem objeto de sua ação". Deste prisma, os elementos da música são concebidos de duas maneiras: 1) ou correspondem a uma forma de expressão dessa subjetividade plenamente separada da vida concreta; 2) ou possuem um valor estético por si mesmos, e sua capacidade afetiva é determinada exclusivamente pelos elementos internos à própria obra, sem que se estabeleça uma relação perante a vida concreta, o que se pode considerar como uma visão formalista da música. Para Lukács,

> Uma consideração puramente formalista da música pode, sem dúvida, ver a objetividade indeterminada como irrelevante, como uma consequência de meras e casuais associações dadas ao ouvinte da obra; mas isso apenas mostra que uma concepção puramente psicológica dos processos artísticos é altamente problemática. Pois somente do ponto de vista psicológico-formal é que o conteúdo emocional da experiência musical é uma mera associação "na ocasião" da audição da obra. A questão de saber se algo é desencadeado puramente por acaso ou penetra no conteúdo mais profundo da obra, no entanto, é naturalmente uma questão de conteúdo (LUKÁCS, 1967: 71, tradução nossa)[25].

Ao atribuírem a capacidade afetiva da música unicamente à lógica organizacional dos elementos internos à própria obra, as tendências formalistas só podem observar o conteúdo dessa afetividade a partir de uma noção de experiência estética individual e plenamente psicológica (algo que nos mostra claramente as conexões entre o formalismo e o subjetivismo). As relações entre a música e a vida, nessas perspectivas, tornam-se "meras associações casuais" estabelecidas por cada indivíduo em suas vivências estéticas pessoais. Daí que, como já ressaltado no início deste texto, a música se encontre atualmente no impasse entre seu isolamento na experiência individual – muitas vezes superestimada em seu caráter transformador – e uma completa inutilidade perante as necessidades da prática social. Daí também que, para Lukács, esse distanciamento entre a música e a realidade objetiva possa até mesmo tomar

[24] "Como no descubre ni realiza las posibilidades orientadoras-evocativas presentes en las concretas formas objetivas de la vida, sino que purifica y levanta hasta lo artístico un material anímico ya en sí evocador por naturaleza, y sólo preexistente como medio de evocación, se produce muy fácilmente la serie de erradas concepciones, ya estudiadas, sobre la 'esencia' de la música, tanto las que se basan en la subjetividad – casi mística – 'pura' y sin objeto de su acción, como las que subrayan su carácter puramente formal" (LUKÁCS, 1967: 47).

[25] "Una consideración puramente formalista de la música puede, sin duda, contemplar la objetividad indeterminada como irrelevante, como una consecuencia de meras y casuales asociaciones dadas em el oyente de la obra; pero eso sólo muestra que una concepción puramente psicológica de los procesos artísticos es sumamente problemática. Pues sólo desde un punto de vista psicológico-formal es el contenido emocional de la vivencia de la música una mera asociación 'con ocasión' de la audición de la obra. La cuestión de si algo se desencadena de modo puramente casual o si penetra en el más profundo contenido de la obra, es empero, naturalmente, una cuestión de contenido" (LUKÁCS, 1967: 71).

feições "místicas"; Murray Schafer, por exemplo, ao se questionar sobre o porquê do ensino da música, acaba por justificá-lo pelo fato de que "a música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós" (SCHAFER, 1991: 295). Abreu analisa o acento místico contido nas ideias pedagógicas deste educador musical:

> Esta é a razão pela qual Murray Schafer alinha sua compreensão da experiência estética a um modelo espiritual. A apreensão do todo é inexplicável pela estrutura da racionalidade e, se Schafer propõe o contrário, isto é, uma reconexão entre o homem e a totalidade, seu conceito de arte e de experiência estética – a vivência da arte – não poderia aderir a esta estrutura de pensamento. Assim, podemos concluir que **a principal chave para o entendimento da proposta pedagógica de Murray Schafer é a compreensão de que a experiência estética da paisagem sonora equivale a uma experiência sagrada dos sons do ambiente** (ABREU, 2014: 180, grifos no original).

A concepção de que a formação musical exista para nos conectar com "o eco do Universo", à primeira vista, não difere tanto daqueles pressupostos gregos sobre o sentido educacional da música; de fato, como vimos, a filosofia clássica fundamenta-se exatamente nessa relação entre o indivíduo e uma essência universal para definir o valor da educação musical e sua função na sociedade. Mas, se observarmos mais atentamente, encontraremos uma diferença substancial entre essas duas perspectivas. Na opinião de Schafer, a conexão entre o ser humano e essa universalidade é inexplicável pela via da racionalidade, e, assim, a experiência estética da música se assemelharia a uma experiência mística. Trata-se de obter o valor da música e da educação musical de um prisma totalmente individual, resguardado aos efeitos gerados em uma vivência pessoal da universalidade, tal qual uma experiência religiosa. Já os filósofos gregos, por sua vez, não consideravam a música como uma vivência do inexplicável, mas sim como **uma via para o conhecimento da realidade**, e, por mais que a experiência musical remetesse inteiramente à interioridade de uma pessoa, ela não era tomada como algo que se limitava ao plano do individual; pelo contrário, para estes pensadores, o caráter formativo da atividade musical residiria precisamente nesta **superação do aspecto singular dos sentimentos e emoções** de uma pessoa que ocorre quando se entra em contato com os elementos universais que compõem a música.

Esse horizonte pedagógico da filosofia clássica não deriva de outro lugar senão da concepção de que mesmo coisas tão subjetivas, como os sentimentos e as emoções, não estão circunscritas à subjetividade, mas têm origem numa objetividade que transcende as fronteiras do indivíduo isolado. Mais do que isso: para os filósofos gregos, a riqueza da experiência musical fundamentava-se na elevação dessa subjetividade individual que ocorria quando ela entrava em contato com **sua própria essência**, com seus elementos essenciais que residiam no reino inteligível. Existia uma certeza de que a relação entre o indivíduo e a música proporcionava uma transformação na subjetividade dessa pessoa, e que esta transformação estava ligada ao **conhecimento objetivo da essência da afetividade humana**. Como ressalta Lukács, é desse caráter mimético que emana o sentido social da educação musical.

> E não é casual que na pedagogia ética dos gregos, na educação do homem, realizada individualmente, como cidadão, se concedeu uma grande importância à música como fator educativo. Ainda que Platão e Aristóteles

> adotem em importantes questões desse tipo posições diametralmente contrapostas, é fato que não há discrepância alguma entre eles sobre a importância da música para a pedagogia social[26]. Esse acordo, mesmo sob o contexto de todas as demais contraposições filosóficas e sociais entre os dois pensadores, se baseia em que ambos concebem a música como *mimesis* das emoções humanas, e esperam dela – igual que da poesia – efeitos catárticos sobre o *ethos* do futuro cidadão realmente ativo (LUKÁCS, 1967: 50, tradução nossa)[27].

A consideração de que a música seria uma manifestação mimética de um reino inteligível levou os gregos a uma visão articulada entre o conteúdo e os elementos da forma musical, implicando constatações decisivas para o ensino da música. Os gregos tinham total consciência de que, na atividade de educar musicalmente, o que se transmite não são meramente as notas musicais, os ritmos, as melodias etc., mas, sim, as emoções e sentimentos incorporados nessas formas específicas. Tais afetos incorporados nos elementos musicais, entretanto, justamente por pertencerem ao mundo perfeito das Ideias, não reduziam o ensino da música à fruição de sentimentos e emoções meramente individuais, restritos à subjetividade particular de uma pessoa, mas levavam à superação do caráter imediato e singular desses sentimentos.

Mas tal concepção de formação musical carrega, contudo, os limites de uma filosofia idealista. A perspectiva de mimese decorrente da noção da existência de uma realidade puramente metafísica não permite que seu caráter objetivo seja compreendido material e historicamente. Para os gregos, os sentimentos e emoções mimetizados pela música, apesar de não se restringirem ao indivíduo isolado, não são coisas que existem na nossa vida cotidiana e, consequentemente, não são resultantes dos processos históricos vividos pela humanidade. Perde-se, desta maneira, o caráter concreto do conteúdo musical, dissolvendo determinações importantes para a compreensão da prática social da música, como, por exemplo, a influência das classes sociais. Porém, se retirarmos toda a carga metafísica derivada do idealismo clássico e compreendermos o sentido que emana dessas ideias educacionais de um ponto de vista materialista, histórico e dialético, encontraremos uma fundamentação filosófica relativamente precisa para a atividade educacional – ou, pelo menos, bem mais precisa do que as tendências subjetivistas e formalistas da música e da educação musical. Como ressaltam Saviani e Duarte, trata-se de aplicar a historicização como o "antídoto ao modo metafísico de filosofar", isto é, de empregar "a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como seu método" (SAVIANI; DUARTE, 2012: 16).

Podemos encontrar um bom exemplo dessa superação dos limites metafísicos por meio da historicização na análise de Lukács sobre o fato de que a mesma obra de arte

[26] Os sistemas filosóficos platônico e aristotélico possuem diferenças essenciais entre si. Contudo, como explicitado na citação, a perspectiva de que a música seja mimese da realidade objetiva – especificamente das emoções humanas – e que precisamente desse caráter mimético emane seu poder educacional é consenso entre estes pensadores. De fato, como ressalta Suchodolski (2002: 15), na visão de Aristóteles "a orientação da ação educativa é assim idêntica à de Platão, embora variem os seus motivos de justificação". Sobre as semelhanças e diferenças entre as visões de música e educação musical em Platão e Aristóteles, recomendamos Woerther (2008), Schrade (1947) e Stamou (2002).

[27] "Y no es casual que en la pedagogía ética de los griegos, en la educación del hombre, hecho ya individualidad, como ciudadano, se concediera una gran importancia a la música como factor educativo. Aunque Platón y Aristóteles adopten en importantes cuestiones de este tipo posiciones diametralmente contrapuestas, el hecho es que no hay discrepancia alguna entre ellos por lo que hace a la importancia de la música para la pedagogia social. Ese acuerdo, sobre el trasfondo de todas las demás contraposiciones filosóficas y sociales entre los dos pensadores, se basa en que ambos conciben la música como *mimesis* de las emociones humanas, y esperan de ella – igual que de la poesia – efectos catárticos sobre el *ethos* del futuro ciudadano realmente activo" (LUKÁCS, 1967: 50).

possa ser **sentida** por pessoas de diferentes momentos históricos. O autor vê na teoria do "humano universal" um aspecto positivo, mesmo que sob os limites do idealismo, e destaca o sentido histórico implícito nesta concepção.

> Se a questão é colocada desta maneira, surge naturalmente o problema do substrato comum. (Isto revela que a teoria do "humano universal" é uma falsa resposta a uma pergunta justificada). Se se considera o processo histórico do ponto de vista do materialismo dialético, e a resposta se apresenta sem muitas dificuldades: este substrato comum é a continuidade do desenvolvimento, a relação recíproca real de suas partes, o fato de que o desenvolvimento jamais começa do início, mas elabora sempre os resultados de etapas precedentes, tendo em vista as necessidades atuais, assimilando-os [...] (LUKÁCS, 1968: 287).

Explicações idealistas sobre a continuidade do efeito estético comumente tentam equalizar os diferentes momentos históricos por meio de uma essência humana que transcende a temporalidade, o "humano universal". Para Lukács, apesar do caráter metafísico dessa conclusão, existe nela uma perspectiva importante: a de que o humano é um ser que transcende o momento imediato e a vida cotidiana de cada pessoa, unindo-se como um ser genérico, como **gênero humano**[28]; trata-se, então, somente de perceber que essa transcendência não corresponde a uma essência humana metafísica, mas sim ao movimento histórico da realidade, às vidas cotidianas de outras pessoas que nos precederam e que produziram a base material e ideológica sob a qual vivemos – tal qual Marx, que, meditando sobre as contradições do desenvolvimento histórico à luz da problemática da continuidade do efeito estético, explica a importância da arte grega na atualidade considerando esse período como a "infância histórica da humanidade" (MARX, 2011: 62-64). Nesse sentido, esse procedimento historicizador, que nos permite superar os limites de metafísica e caminhar na direção da compreensão do conteúdo concreto da música – e, consequentemente, de sua função na sociedade –, é também a recuperação do papel da atividade humana na construção da realidade e das suas mimeses artísticas.

Na visão de Horn (1974), é por meio dessa ênfase na atividade humana que Lukács estabelece um conceito de mimese que vai além da noção idealista de objetividade, sem, entretanto, desembocar no subjetivismo. De acordo com o autor, as doutrinas filosóficas clássicas e suas diferentes apropriações, "deixam de levar em conta as determinações subjetivas do artefato"; a contraposição a esta perspectiva surge no Romantismo e, posteriormente, se aprofunda nas doutrinas de *l'art pour l'art*, as quais caminham para o extremo oposto ao considerarem que "a arte se origina no ato criativo autônomo da subjetividade do artista, não tendo qualquer cordão umbilical conectando-a à realidade previamente existente" (HORN, 1974: 27, tradução nossa)[29]. Assim, para Horn, os avanços empreendidos por Lukács na perspectiva de mimese ocorreriam precisamente pela retomada da importância do papel da subjetividade

[28] Empregamos a categoria de gênero humano com o mesmo significado que ela tem na leitura lukacsiana da filosofia marxista e no livro *A individualidade para si*, de Duarte (2013). Trata-se da humanidade no seu todo, o que inclui também os produtos da atividade humana que se interpõem nas relações entre os indivíduos. Em outras palavras, a categoria de gênero humano está diretamente ligada ao estudo da esfera propriamente social da vida.

[29] "[...] all of them fail to take into account the subjective determinations of the artefact. One can detect a conter movement, a kind of dialectical antithesis, in certain theories of Romanticism and *l'art pour l'art*, which go to the opposite extreme by denying any relation to nature: art is said to originate in the autonomous creative act of the artist's subjectivity and to have no umbilical cord connecting it to any previously existing reality" (HORN, 1974: 27).

sem desconsiderar o vínculo objetivo entre a obra e a realidade, isto é, "incluindo, no conceito de imitação, componentes subjetivos que podem ser empiricamente verificados, procurando conciliar subjetivismo e objetivismo em uma síntese dialética" (HORN, 1974: 27, tradução nossa)[30].

> Ao esculpir primeiramente o mundo dos homens a partir da totalidade da realidade objetiva, e então a partir do que é essencial nas relações relevantes para os homens, a arte sem dúvida se torna unilateral, o que é outra maneira de dizer que antropomorfiza: o homem, o sujeito da posição estética, faz uma escolha que é subjetivamente determinada (na medida em que é determinada do ponto de vista da espécie humana) – uma escolha entre todos os objetos e aspectos de objetos que poderiam ser representados. No entanto, em outro sentido, essa unilateralidade não implica subjetivismo, pois os relacionamentos interpessoais, tanto quanto os aspectos da natureza relevantes para o homem, não podem ser esculpidos em outra coisa senão na realidade objetiva: eles também pertencem ao mundo como ele é em si (*Ansich der Welt*). O que chamamos de objetivo não é apenas aquilo que existe independentemente do homem como espécie, mas também tudo aquilo que, no mundo do homem, existe independentemente do sujeito individual (HORN, 1974: 31, tradução nossa)[31].

A estética lukacsiana observa a obra de arte como uma mimese da realidade objetiva, porém sem perder de vista que este reflexo é completamente permeado pela subjetividade, tanto no processo de criação quanto no de recepção da obra. Para Lukács (1968: 196), "a proposição 'sem sujeito não há objeto', que na teoria do conhecimento implicaria um equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética", já que "o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda sua estrutura; não existe nele 'átomo' ou 'célula' sem subjetividade". Desta maneira, certa unilateralidade estará sempre presente na mimese artística: o fato de que a realidade objetiva refletida se refere inteiramente ao próprio ser humano, tanto como sujeito quanto como objeto da obra. Mas, apesar de tomar a subjetividade como elemento central, isso não implica necessariamente um subjetivismo, isso se considerarmos que os próprios elementos subjetivos determinantes da obra, mesmo aqueles mais profundamente interiores, como os sentimentos e as emoções, são construídos pelas relações entre os seres humanos na realidade objetiva e, consequentemente, são históricos.

Diferentes autores do campo do materialismo histórico-dialético já abordaram essa objetividade histórica dos sentimentos e emoções, bem como o poder da arte em colocar-nos em contato com as formas socialmente mais desenvolvidas da interioridade humana. Marx já ressaltara que "[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a

[30] "[...] by including in the concept of imitation subjective components which can be empirically ascertained, by endeavouring to reconcile subjectivism and objectivism in a dialectical synthesis" (HORN, 1974: 27).

[31] "By first carving the world of man out of the totality of objective reality, then out of this that which is essential in the relationships that are relevant to man, art undoubtedly becomes one sided, which is another way of saying that it anthropomorphizes: man, the subject of the aesthetic position, makes a choice which is subjectively determined (in that it is determined by the point of view of the human species) – a choice from all the objects and aspects of objects that could possibly be represented. Yet in another sense this one-sidedness does not imply subjectivism in as much as the interpersonal relationships no less than those aspects of nature which are relevant to man are carved out of nothing but objective reality: they too belong to the world as it is in itself (*Ansich der Welt*). What we call objective is not only that which exists independently of man as a species but also all that which, within the world of man, exists independently of the individual subject" (HORN, 1974: 31).

riqueza da sensibilidade **humana** subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma [...] se confirmam como forças essenciais **humanas**" (MARX, 2010: 110, grifos no original). Para o psicólogo soviético Lev Vigotski, trata-se de observar a arte como "uma **técnica social do sentimento**, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser" (1999: 315, grifos nossos). Lukács dialoga com estas proposições considerando as implicações da experiência estética na transformação de uma pessoa a partir da categoria **catarse**[32], ou do fato de "que um fenômeno ou um grupo de fenômenos refigurados, preservando sua íntima verdade vital, crescem acima do nível alcançado na vida cotidiana", produzindo "uma purificação das paixões que se transforma em ética no Depois da obra" (LUKÁCS, 1967: 76, tradução nossa)[33]. Essa dimensão transformadora da catarse está em consonância com a acepção dessa categoria na obra de Saviani, que a define como "o ponto culminante do processo educativo" (2008a: 58) ou como "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 2008a: 57).

Não é nossa intenção neste trabalho discorrer sobre a apreensão marxista do princípio da arte como mimese da realidade objetiva e seu horizonte educacional. Somente nos valemos desse referencial para demonstrar os limites da noção metafísica de mimese, bem como as possibilidades de superação desses limites a partir da consideração do caráter concreto e histórico da atividade humana. De fato, se aplicarmos este procedimento historicizante à perspectiva de que a música seja um reflexo mimético dos princípios organizadores do cosmos e que dessa semelhança emane seu sentido educacional, descobriremos que se trata aqui também, tal qual Lukács observa na teoria do humano universal, de uma "falsa resposta a uma pergunta justificada". Veremos que o valor pedagógico de uma obra não está contido no reino das Ideias, mas no próprio processo de desenvolvimento do ser humano, que gerou **formas musicais de tornar objetiva a vida interior humana**. Tais formas musicais, ao serem apropriadas por meio de uma experiência estética e/ou de um processo de ensino-aprendizado da música – sendo que uma coisa está intimamente ligada à outra –, podem **enriquecer a vida de um indivíduo**.

A perspectiva de uma transformação ética que guiaria a prática social de uma pessoa é justamente o horizonte da educação musical na filosofia grega, embora, no caso destes pensadores, os limites do idealismo não permitam que captemos o conteúdo concreto desse processo de transformação. Desta maneira, sem desconsiderar a necessidade de historicização destes pressupostos filosóficos, as concepções acerca da natureza da música e da formação musical provenientes do pensamento grego parecem se apresentar como uma base filosófica bem mais consistente para a discussão do sentido social da música e da educação musical do que diversas perspectivas que fundamentam o pensamento estético e educacional na atualidade.

[32] No âmbito deste trabalho não poderemos tratar com a devida atenção as dimensões e a centralidade da categoria de catarse para a perspectiva filosófica, estética e educacional que adotamos. Entretanto, é necessário ressaltar que, como explica Duarte (2019: 3), nos afastamos "do significado mais corrente de catarse, incorporado ao senso comum, que seria o de um processo de extravasamento emocional que proporcionaria alívio e tranquilização". Na perspectiva que assumimos, a categoria de catarse significa algo bem mais profundo, ligada às transformações que ocorrem em um indivíduo a partir de suas relações com o gênero humano, isto é, a "um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural" (DUARTE, 2019: 3). Assim, como ressalta Duarte (2019: 3), "trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano".

[33] "En su concepción más general la catarses significa, pues, que un fenómeno o un grupo de fenómenos refigurados, preservando su íntima verdad vital, crecen por encima del nivel alcanzable en la vida cotidiana [...]. La catarsis es la vivencia de la realidad propia de la vida humana, cuya comparación con la realidad de la cotidianidad en el efecto de la obra produce una purificación de las pasiones que muta em ética ya en el Después de la obra" (LUKÁCS, 1967: 76).

Isso ocorre principalmente porque **a noção da música como uma mimese da realidade objetiva proporciona uma visão mais dialética entre a música e a realidade**.

Em suma, podemos observar pelo menos duas contribuições importantes provenientes dessa base filosófica. Em primeiro lugar, ela propõe uma alternativa para a **superação das concepções subjetivistas e formalistas da música e da educação musical**, estabelecendo uma visão articulada entre a música e a realidade objetiva, já que a experiência musical e seus processos de ensino-aprendizagem não são interpretados nem do ponto de vista dos seus efeitos em um indivíduo isolado nem da completa autonomia dos elementos musicais. Ao ressaltar o caráter objetivo dos sentimentos e emoções, mesmo que do ponto de vista de uma essência metafísica, a filosofia grega considera a educação musical como uma superação dos limites individuais da interioridade, algo que ocorre na medida em que são apropriados elementos musicais que correspondem a uma subjetividade mais geral, mais universal e mais ligada à própria essência da vida interior humana. Cabe, a nosso ver, superar o idealismo desta perspectiva, observando os elementos musicais como reflexos dos sentimentos e emoções construídos historicamente pelo gênero humano.

Nesse sentido, salta aos olhos a precisão filosófica desse horizonte transformador, que **nos mostra caminhos para refletirmos sobre a atual condição e os horizontes da prática musical e, principalmente, da formação em música**. Ao colocarem em contraste a experiência afetiva cotidiana e aquela obtida por meio da música, os pensadores gregos sistematizaram filosoficamente aquilo que já se apresentava como mito na 12ª Pítica de Píndaro: a experiência musical existe justamente para que possamos superar os limites afetivos que o próprio cotidiano nos coloca. Essa superação ocorre porque por meio da música podemos entrar em contato com os conteúdos essenciais da afetividade humana, o que, compreendido material e historicamente, não significa mais do que a vivência profunda das possibilidades afetivas existentes na nossa prática social ou, nas palavras de Lukács (1967: 76, tradução nossa), a "realização extrema de possibilidades humanas perfeitamente determinadas"[34].

Por fim, sem o intuito de ampliarmos as discussões aqui realizadas, cabe registrar uma necessária dimensão na análise do sentido material e histórico do papel da música na sociedade: o fato de que a própria música pode alienar[35], distanciar dessa riqueza afetiva, aprisionando a subjetividade a formas de sensibilidade que estão muito distantes da subjetividade humano-genérica já desenvolvida historicamente. Trata-se do que Lukács observa como uma "reconciliação [...] da individualidade particular [*Partikularität*] consigo mesma" (LUKÁCS, 1967: 79, tradução nossa)[36], isto é, uma experiência musical que não proporciona uma aproximação do indivíduo à riqueza afetiva do gênero humano, mas tão somente reafirma os limites da cotidianidade, resignando a experiência estética aos afetos de um indivíduo singular. No contexto do capitalismo contemporâneo, é necessário que problematizemos a alienação à luz da lógica mercantil, isto é, do fato de que no capitalismo a música se torna mercadoria, o que implica consequências tanto para a criação musical como para a sua distribuição e fruição.

[34] "[...] cumplimiento extremo de posibilidades humanas perfectamente determinadas" (LUKÁCS, 1967: 76).

[35] A categoria de alienação é central na análise marxista da realidade, sendo objeto de diversas interpretações. No presente trabalho a utilizamos somente para destacar esse distanciamento entre o indivíduo e a riqueza humana historicamente produzida. Como aponta Márkus (2015: 15, grifos no original): "[...] mais precisamente, a alienação não é nada além desta discrepância, segundo a qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento dos indivíduos, no qual os aspectos autoformativos e criativos da atividade humana só aparecem no contexto social global, mas não estão presentes nos efeitos da atividade do indivíduo sobre si próprio. Alienação, portanto, nada mais é que **a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana**, no sentido que Marx deu a esses termos".

[36] "reconciliación [...] de la individualidad particular consigo misma" (LUKÁCS, 1967: 79).

Considerações Finais

Acreditamos ter realizado, neste trabalho, reflexões que demonstrem contribuições do pensamento grego sobre a música e a educação musical frente aos impasses que encontramos nessas atividades na atualidade. A profundidade da filosofia clássica em suas meditações sobre o mundo e a vida garante a ela a condição de algo que sempre será importante, já que se constitui como o terreno comum de todo pensamento ocidental. Isso significa compreendê-la como um **clássico**, isto é, como algo tão decisivo para o desenvolvimento da humanidade que não se limita ao momento histórico em que foi criado, transcendendo-o, integrando-se aos elementos que compõem a dimensão genérica de nossa vida; nas palavras de Saviani (2008b: 14), "o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". Jaeger discorre com peculiar precisão sobre a continuidade da importância histórica da Grécia clássica no pensamento ocidental:

> [...] a nossa história – na sua mais profunda unidade –, assim que deixa os limites de um povo particular e nos inscreve como membros num vasto círculo de povos, "começa" com a aparição dos gregos [...]. É esse o motivo por que, no decurso da nossa história, voltamos constantemente à Grécia. Ora, esse retorno à Grécia, essa espontânea renovação da sua influência, não significa que lhe tenhamos conferido, pela sua grandeza espiritual, uma autoridade imutável, fixa e independente do nosso destino. O fundamento do nosso regresso reside nas nossas próprias necessidades vitais, por mais variadas que elas sejam através da História (JAEGER, 2013: 3).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que não é nossa intenção defender um retorno às ideias pedagógicas gregas. Somente recorremos à análise dessas concepções para demonstrar que o conhecimento das perspectivas educacionais que fundamentaram a trajetória do pensamento sobre a música e a educação musical pode trazer contribuições para a área. Na verdade, significa nos valermos da filosofia para a identificação do sentido da música em nossa vida, derivando, a partir daí, elementos que contribuam para uma prática da música e da educação musical que incorpore as máximas possibilidades de desenvolvimento humano, como explicam Saviani e Duarte acerca do papel da filosofia da educação:

> A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre o papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, da educação.
> Determinado o objeto, entre as várias funções da filosofia da educação, tais como o esclarecimento das formas de abordagem, a referência aos clássicos, a diferenciação das concepções pedagógicas e a clareza conceitual e terminológica, destaca-se a vigilância crítica. Esta atribui à filosofia da educação a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo que explicite os seus fundamentos, esclareça a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avalie o significado das soluções escolhidas. Explicitam-se, por esse caminho, o valor e os limites da ação educativa (SAVIANI; DUARTE, 2012: 14-15).

O estudo propriamente filosófico da natureza da música e dos seus processos educacionais nos esclarece a própria identidade dessas atividades e, consequentemente, das suas funções na prática social. No entanto, uma vez que as práticas da música e da educação musical sempre carregam consigo, de maneira mais ou menos sistematizada, mais ou menos explícita, mais ou menos consciente, uma concepção sobre seus papéis na sociedade, cabe também à análise filosófica estabelecer a crítica a tais pressupostos. Ou seja, a explicitação dos princípios fundamentais obtida pela via da crítica filosófica não detém meramente um caráter retórico, e sim serve como base para refletirmos sobre o próprio sentido prático da música e da educação musical. A nosso ver, trata-se de perceber que um horizonte de transformação social pode emergir desse conhecimento filosófico – no caso, o conhecimento da natureza da música e da educação musical – direcionando meios práticos para que tal transformação aconteça; como na célebre máxima de Marx, presente nas *Teses sobre Feuerbach*: "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007: 535).

Referências

ABREU, Thiago X. *EPHTAH!*: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2014.

BOURGAULT, Sophie. Music and pedagogy in the Platonic City. *The Journal of Aesthetic Education*, v. 46, n. 1, p. 59-72, Spring 2012.

CASTANHEIRA, Carolina P. *De Institutione Musica, de Boécio - Livro 1*: tradução e comentários. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHASIN, Ibaney. Música e mímesis: uma aproximação categorial e histórica ao pensamento musical. *Verinotio*, n. 9, ano V, p. 11-33, nov. 2008.

CHAUI, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. *Educação Brasileira*, Brasília: MEC/CRUB, v. 15, n. 31, 2. sem. 1993.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, v. 30, p. 1-23, 2019.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

HORN, András. The concept of "mimesis" in Georg Lukács. *The British Journal of Aesthetics*, v. 14, issue 1, p. 26-40, Winter 1974.

JAEGER, Werner W. *Paideia*: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LUKÁCS, György. *Estética*: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones liminares de lo estético. Trad. Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 4.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MÁRKUS, György. *Marxismo e antropologia*: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATHIESEN, Thomas J. Harmonia and Ethos in Ancient Greek Music. *The Journal of Musicology*, University of California Press, v. 3, n. 3. p. 264-279, Summer 1984.

REALE, Giovanni; ANTISSERI, Dario. *História da Filosofia*: filosofia pagã e antiga. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 1990. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SCHRADE, Leo. Music in the Philosophy of Boethius. *The Musical Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 188-200, April 1947.

STAMOU, Lelouda. Plato and Aristotle on music and music education: lessons from ancient Greece. *International Journal of Music Education*, v. 39, issue 1, p. 3-16, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WANG, Yuhwen. The ethical power of music: Ancient Greek and Chinese Thoughts. *Journal of Aesthetic Education*, v. 38, n. 1, p. 89-104, 2004.

WOERTHER, Frédérique. Music and the education of the soul in Plato and Aristotle: homoeopathy and the formation of character. *The Classical Quarterly*, v. 58, n. 1, p. 89-103, 2008.

Thiago Xavier de Abreu é professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no curso de Licenciatura em Música. Graduado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (Unesp, campus Araraquara). E-mail: parathiagoxavier@gmail.com

Newton Duarte é professor titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp, campus Araraquara). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutor pelo Instituto de Estudos Educacionais da Universidade de Toronto (Canadá) e pelo Centro de Estudos do Pensamento Político e Social da Universidade de Sussex (Brighton, Inglaterra). Pesquisador associado ao Instituto para as Humanidades da Universidade Simon Fraser (Vancouver, Canadá). E-mail: newton.duarte@unesp.br