DOI 10.20504/opus2017c2311

O ensino de música nas escolas brasileiras: argumentos acerca da formação do *ethos*

Claudia Helena Azevedo Alvarenga
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ)

Tarso Bonilha Mazzotti
(Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ)

Resumo: Este artigo analisa os argumentos que afirmam que a música tem o poder de transformar as pessoas, de modo que seja relevante para a formação e a educação da pessoa. Para tanto, comparamos as proposições acerca da música sustentada pelos gregos na Antiguidade com as justificativas que defendem o conteúdo de música obrigatório nas escolas brasileiras em 2008. A análise retórica pelo viés da Teoria da Argumentação foi o método adotado para examinar os discursos, uma vez que os esquemas argumentativos permitem identificar os valores que os grupos sustentam. A conclusão estabelece que os lugares da qualidade fundamentam as premissas dos argumentos em geral, que se apoiam na retórica epidítica ao fortalecer a adesão aos valores que proclama.

Palavras-chave: Educação Musical. Poder transformador da música. Retórica e argumentação.

Music Teaching in Brazilian Schools: Arguments Towards *Ethos* Formation

Abstract: This article analyzes arguments that music has the power to transform people in that it is relevant to an individual's development and education. To this end, we compare the propositions on music by the ancient Greeks to the justifications in 2008 that defend music as a compulsory content in Brazilian schools. Rhetorical analysis from the perspective of argumentation theory was used to examine the discourse since argumentative schemes allow us to identify the values of groups. The conclusion establishes that *loci* of quality ground the premises of arguments in general and are based on epideictic rhetoric by strengthening adherence to the values proclaimed.

Keywords: Music Education; transformative power of music; rhetoric and argumentation.

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. O ensino de música nas escolas brasileiras: argumentos acerca da formação do *ethos*. *Opus*, v. 23, n. 3, p. 254-267, dez. 2017. http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2311

Submetido em 30/09/2017, aprovado em 14/11/2017.

Em todo o território brasileiro, o ensino de arte (música) é um componente curricular cujo objetivo é o desenvolvimento cultural dos alunos, pois é desejável que "se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais", como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte da Educação Básica (BRASIL, 1997: 54). De algum modo, esse discurso tem por objetivo garantir o ensino da música nas escolas, que foi tornado obrigatório pela Lei nº 11.769 em 2008. Somente em 2016, essa obrigatoriedade foi estendida a Teatro, Dança e Artes Visuais, como estabelece a Lei nº 13.278.

Retomando contextos mais remotos, a música foi uma disciplina relevante para a formação e para o aperfeiçoamento do cidadão na Grécia Antiga, pertencendo ao campo dos estudos avançados no *Quadrivium* juntamente com aritmética, geometria e astronomia. É plausível supor que as noções de sensível e talentoso, como *ethos* ou atributos internos que o ensino da música pode desenvolver nas pessoas, tenham significados diferentes nos contextos citados. A concepção de músico talentoso, para a sociedade europeia ocidental a partir do século XIX, abarca as noções de genialidade do artista. Para os gregos, o músico talentoso é compreendido como o virtuoso, não propriamente sob a perspectiva do domínio técnico de algum instrumento, mas, especialmente, pela busca de uma natureza (*ethos*) harmoniosa (EMPIRICUS, 1986: 26. PEREIRA, 1996: 124-126).

Ao analisar as representações de música enraizadas no senso comum, observa-se que os significados das palavras se modificam não apenas entre grupos sociais diferentes, mas também ao longo do tempo para uma mesma comunidade. Embora as situações brevemente apresentadas entre brasileiros na atualidade e cidadãos gregos na Antiguidade se coloquem sob perspectivas culturalmente distintas e ainda distantes no tempo, existe, em comum, um argumento mais duradouro, que afirma ser a música um conhecimento que transforma e modifica os indivíduos. Transformar os indivíduos é uma ação que se ajusta ao proposto pela educação de maneira ampla. De alguma maneira, todos os campos do conhecimento tomam esse objetivo para si. Implica, entre outras faculdades, conduzir os seres de um estado de menos educado para mais educado, processo característico de qualquer aprendizagem, a qual é universal para a natureza humana, pois todos podemos aprender (REBOUL, 2000: 20-22). A possibilidade de modificar as condições cognitivas e afetivas é um axioma da educação, pois vivenciamos este processo em nossa aprendizagem. Sendo assim, resta-nos compreender os significados dos argumentos que visam persuadir pela relevância da música como conteúdo a ser ensinado nas escolas.

Os argumentos que definem o que a música é, bem como a sua funcionalidade, expõem as representações acerca de música e seu ensino. A negociação destes significados é feita por meio das práticas comunicativas (linguagem). Para compreender os significados dos discursos, é necessário situar os contextos sociais. É a situação social que regula a enunciação dos discursos e condiciona os esquemas argumentativos. A afirmação de posicionamentos dos indivíduos tem por referente seus grupos de pertencimento, sendo possível expor as representações que os grupos sustentam a partir da análise retórica de seus discursos.

A análise retórica foi proposta por Aristóteles e ampliada pelo movimento Nova Retórica, em meados do século XX, liderada por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, que procuravam raciocinar a respeito de juízos de valor. A análise retórica permite identificar o que se considera desejável, neste caso, as razões de se ensinar música na escola e o que se diz educativo no ensino de Música, estabelecido por uma hierarquia de valores que define o que é considerado preferível. A análise das estruturas argumentativas dos discursos que expressam os pensamentos

e as crenças é um método, ou seja, é um caminho para conhecer os significados atribuídos à música e o valor que tem para a educação dos indivíduos.

Como objeto de investigação teórica inicial, expomos os raciocínios que sustentam a possibilidade de formar o espírito (*ethos*) por meio da música. Para tanto, apresentamos uma análise das contribuições da educação em música consideradas preferíveis expostas em duas situações diferentes: (1) na Antiguidade Clássica, pelo conceito de *mousiké* e pelas refutações de Sexto Empírico acerca da música como disciplina para aprendizagem; (2) e no atual contexto social brasileiro, levando em consideração o debate que resultou na aprovação da Lei nº 11.769/2008, que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas regulares.

De qualquer modo, seria possível aproximar o conceito de *mousiké* do período pré-socrático e as refutações de Empírico concebidas entre os séculos II e III d.C., e depois reuni-los no contexto da educação musical brasileira sem incorrer em anacronismo? Como já mencionado, nossa pergunta gira em torno da compreensão dos argumentos de longa data que sustentam a música como relevante para a educação, pois permite a transformação das pessoas. Aqui podemos sugerir que existem esquemas argumentativos que atravessam o tempo e períodos históricos. Não se trata de comparar e assemelhar dois períodos de tempo distintos, mas de apontar que certas questões se mantêm na medida em que recuperamos argumentos que permanecem valiosos. O anacronismo seria exigir que Empírico argumentasse como nossos contemporâneos.

Fazer uma análise dos valores atribuídos à música e seu ensino significa perguntar por que vale a pena ensinar música na escola. Assim, reconduzimos as questões que permanecem na área da educação, bem como as refutações ao tema a fim de apreender a pluralidade de seus significados.

Música – o conceito de *mousiké*

Descrever os significados de música presentes no pensamento grego é uma tarefa que ultrapassa a proposta deste artigo, mas é factível apresentar um esboço mostrando que a noção de música para os gregos não se restringia ao aspecto da produção sonora e do domínio da técnica (arte) de algum instrumento ou da voz. Igualmente não abrangia a noção de teoria musical associada à grafia e à leitura musical conforme concebemos atualmente.

Pela etimologia, música e *mousa* (musa) têm a mesma raiz. As musas eram as deusas que conduziam à inspiração e ao conhecimento, significando também o canto e a palavra persuasiva. Segundo Tomás (2002: 39-40), outra interpretação possível aproxima os termos *mousa* e *manthanein* (aprender, estudar, instruir-se, memorizar, discernir, compreender) cuja raiz é a mesma para a palavra "matemática", entendida como "aprender cientificamente". A música era uma das sete disciplinas constituintes do quadro educativo grego. Três vias do conhecimento de aspecto mais linguageiro formavam o *Trivium*: a retórica, a gramática e a lógica. A música integrava os estudos científicos do *Quadrivium* com a aritmética, geometria e astronomia. A música era a aplicação da teoria dos números, que definia a aritmética (JOSEPH, 2002: 3). Além disso, a música estava entrelaçada a outros aspectos da vida grega, na qual o conceito de *mousiké* vinculava a palavra, a poesia, o pensamento matemático (proporção) e a teoria dos números, ou seja, como princípio organizador do mundo (REBOUL, 2000: 29. TOMÁS, 2002: 51-52). Assim, na concepção grega, existia a noção de uma música prática e outra teórica. Esta última era concebida como uma

habilidade intelectual, não necessariamente sonora, em outras palavras, uma teorização da linguagem de caráter filosófico. Lohmann (1989 apud TOMÁS, 2002: 52) esclarece que

> […] o conceito de *mousiké* era compreendido como um tipo de entidade abstrato-matricial-lógica, pois não dependia de nenhum pressuposto anterior e era originária de todos os conceitos por conter em si uma articulação coerente apta a sistematizar diferentes domínios, sejam eles música como fenômeno sonoro, números, letras do alfabeto, lógica do discurso, entre outros.

Esta definição expõe a abrangência da noção de música (*mousiké*) incluindo-a no debate metafísico e filosófico. Em discussões acerca da música que retomam o mito de Orfeu, a ênfase é posta em seu caráter mágico e divino. Em outras situações, o relevo é dado à função educativa da música, pois influencia o espírito, desperta emoções ou lembranças pelas diversas composições de tons e melodias conforme o uso que se faz. Aqui se observa uma disposição mais concreta para a música como fenômeno sonoro, o que a coloca numa ambiência particular, em que vigora a crença de que a música modifica a alma ou o espírito. Portanto, é possível educar por meio da música, formar o caráter ou *ethos* por meio da educação musical.

Em circunstâncias mais gerais, a concepção de música para os gregos abrange também os conceitos de harmonia, cosmos e *lógos,* como organizadores do pensamento, e "adquire um caráter cognitivo que possibilita um constructo lógico do mundo" (TOMÁS, 2002: 110). O entendimento de "cosmos" refere-se à noção de ordem e medida. "Harmonia", em sua origem, significa "a unificação dos contrários ou elementos conflituosos ordenados em um todo" (TOMÁS, 2002: 97), ou seja, um ajustamento como num encaixe de peças que, mesmo sendo diferentes ou opostas, harmonizam-se. Entre 600 e 300 a.C., estas crenças conviveram de modo interdependente e complementar e forjaram o conceito de *mousiké* vinculado à noção de *lógos* como uma totalidade unificada (TOMÁS, 2002).

Esta concepção não se sustentou durante todo o tempo da mesma maneira entre os gregos, uma vez que a retórica e a matemática, como outras vias para o conhecimento, assim como a filosofia, questionaram alguns desses princípios. No entanto, essas representações ficaram, em sua quase totalidade, impregnadas no senso comum à época. Constituíam o conjunto de opiniões socialmente admitidas (*doxa*), ou seja, as crenças comungadas pela maioria das pessoas a respeito do valor da música, propagadas, em grande parte, pelas ideias de Pitágoras e pelas concepções de Platão. O que propunha a filosofia pitagórica?

Tomás (2002: 85-106) esclarece que as informações acerca de Pitágoras e sua produção são controversas, uma vez que as fontes são secundárias e não há documento escrito por ele. Fundou um grupo de caráter filosófico e religioso cujos ensinamentos eram guardados sob sigilo. Os relatos tratam-no como um pensador que reunia as qualidades de sábio, vidente, matemático, poeta, líder religioso, entre outras. Na perspectiva pitagórica, o conhecimento tem por base a relação integrada entre número, música e harmonia. A concepção de harmonia tinha por fundamento a teoria dos números como base organizadora e assentava-se também na crença de que todas as coisas tinham uma essência imutável regida por relações numéricas de proporção.

O conhecimento das coisas era possível porque suas essências (números/proporções) se harmonizavam. As coisas são os números, e os números são as coisas, ou seja, são as figuras. Não

são somas aritméticas abstratas: um (1) é o ponto; dois (2) é a linha; três (3) é o triângulo; quatro (4) é o quadrado. A tétrade cuja soma é 10 (formada pela soma dos quatro primeiros números naturais, 1+2+3+4) era considerada sagrada e perfeita, pois gera a dezena (10) que permite formar os demais números. Pitágoras também estudou a divisão do comprimento da corda. Ao dividir a corda ao meio (1/2), gera-se a oitava. Então, seguem os intervalos de quinta e quarta que correspondem, respectivamente, à divisão da corda em 2/3 e 3/4, na sequência fundamentada no uso da tétrade, cuja multiplicação (2/3 x 3/4) resulta na oitava (1/2). Portanto, os sons são números também.

Sendo assim, a música é a harmonia do cosmos ou das esferas (das medidas, das proporções) ou música das esferas (harmonia = música), de modo que os pitagóricos buscavam relacionar as proporções harmônicas nas composições macro e microcósmicas. Esta representação da música trata da música "silenciosa" enquanto objeto filosófico e metafísico, não tem implicação direta na execução musical.

Afora os atributos numéricos e a relação matemática (proporção), o valor da música era considerado pelo que provocava nas emoções dos indivíduos, operando uma conduta moral (*ethos*), "sua capacidade de conter as paixões e conduzir à virtude"[1] (EMPIRICUS, 1986: 20, tradução nossa), ou seja, a natureza harmoniosa (musical) no sentido de *mousiké*. Na perspectiva cultural grega, o estudo das tonalidades e dos modos adequados a determinados estados de ânimo era relevante para a sociedade e se referia ao caráter ontológico da música com fins educativos, isto é, para a formação do *ethos*. Essa representação de música entre os gregos antigos atravessou os séculos. Foi um dos pontos contestados pela filosofia cética, que considerou tanto a opinião dos filósofos quanto o senso comum para fazer a contra-argumentação.

Para resumir o exposto, Pereira (1996) destaca cinco proposições formadoras da *doxa* grega acerca da música (*mousiké*): (1) a filosofia e a música são compostas pelos mesmos elementos, pois ambas movem o espírito em direção à maturidade ao estabelecer limites para os prazeres; (2) o cosmos se organiza sob princípios harmônicos, logo, musicais; (3) para alcançar o melhor de sua formação ética e tornar-se um virtuoso, as pessoas devem ser treinadas musicalmente o quanto mais cedo, pois o músico e o virtuoso possuem um espírito harmonioso; (4) as pessoas educadas musicalmente aproveitam com mais prazer a audição de música do que aquelas que não são; (5) determinadas melodias provocam certos estados de psiquismo, formam o *ethos*.

Ao analisar o pensamento filosófico predominante na Grécia Antiga acerca da música exposto por Empírico (1986) e Pereira (1996), verifica-se que a música aparece como elemento primordial. A música é considerada a essência do mundo, uma vez que o universo se organiza sob seus princípios. Sendo assim, *mousiké* não é resultado da elaboração filosófica realizada pelos homens, mas uma energia que cria e organiza o universo, logo, anterior à existência humana e à qual os homens estão submetidos. Estas considerações também atribuem à música uma força mágica, que atinge a todos, visto que as melodias modificam e afetam as emoções humanas, influenciam e modificam o psiquismo. Portanto, a música (*mousa*) seduz e persuade tanto quanto a poesia e a palavra.

O treinamento musical com os modos próprios acedem à virtude, transformando o homem por uma espécie de movimento de ressonância com a sonoridade que expressa

[1] "[…] its ability to restrain passions and lead to virtue" (EMPIRICUS, 1986: 20).

determinado *ethos*. Assim, a música é considerada em si e por si, pois os modos adequados para instituir os diferentes estados de espírito são absolutos, os mesmos para todos e com os mesmos efeitos sobre todos os cidadãos, ou seja, busca a instauração de *ethoi* universais. Os argumentos expostos também indicam que os indivíduos educados musicalmente experimentam uma sensação única: aproveitam-se com maior deleite da escuta e tornam-se melhores do que os demais. Este raciocínio separa o ser humano em virtuosos e não virtuosos, sendo a primeira qualidade a desejável.

Os valores e os raciocínios que os sustentam

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 94-104) comentam que as pessoas escolhem categorias mais gerais de argumentos como ponto de partida (premissas) para sustentar os valores e para afirmar o que se supõe preferível. Estas são as premissas mais comuns que constituem os lugares comuns (*topoi* para os gregos) da argumentação. Apresentam os objetos iniciais de acordo entre interlocutores, os quais podem ser acessados com certa comodidade para persuadir. A cada lugar apresentado, é possível refutá-lo com o oposto. Por exemplo, ao "lugar da quantidade", que afirma a hierarquia do maior número sobre o menor ou do todo sobre a parte, contrapõe-se o "lugar da qualidade", que apresenta o que é raro e único como preferível.

De acordo com as refutações de Empírico, é factível sugerir que as crenças acerca da música no pensamento grego se ancoram nos lugares da qualidade, pois valorizam o incomum e o original, que são preciosos por sua precariedade. Assim, o filósofo e o músico são especiais em relação aos seres comuns, pois suas habilidades em direção à virtude aproximam-nos dos deuses, bem como no mito de Orfeu, cuja habilidade com a lira era considerada divina. Os pensamentos gregos acerca da música também incluem o "lugar da ordem", estabelecendo a superioridade dos princípios e das leis sobre o fato concreto, pois o princípio organiza o mundo, sendo anterior ao fato. Sustenta também o "lugar da essência", que busca o objeto ou pessoa que a melhor representa. No caso, o homem virtuoso é o que melhor caracteriza e encarna a harmonia do cosmos (a essência).

Ao apresentar que tipo de homem é preferível, hierarquizam-se os valores expondo os mais desejáveis. Simultaneamente, a noção de "homem" é dissociada. A dissociação desta noção, assim como a hierarquização de valores, busca resolver incompatibilidades por raciocínios diversos. Neste caso, a noção de homem é dissociada em virtuoso (termo 2) e não virtuoso (termo 1). O termo 2 estabelece uma medida, as qualidades que o homem deve ter e que o termo 1 não sustenta, logo, é inferior ao termo 2. Neste sentido, quando a dissociação se afirma, o termo 2 define um critério que apresenta o termo 1 como um engano (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 472-473). De fato, as crenças expõem os argumentos considerados válidos para os atores sociais. Apesar de não serem verdades inquestionáveis, constituem o conjunto de opiniões plausíveis, que revelam não apenas o que é admitido, mas também o que influencia as condutas dos grupos que as reconhecem como verossímeis.

Na Grécia, os céticos questionaram as verdades destas afirmativas. Sexto Empírico, um dos filósofos céticos cuja origem remonta ao ceticismo pirrônico, apresentou suas refutações em *Adversus musicos* (Contra os Músicos), opondo-se às premissas que fundamentavam o valor da música (EMPIRICUS, 1986: 125-127. PEREIRA, 1996: 121-129). Os questionamentos são basicamente de duas naturezas: (1) por que as mudanças atribuídas à música encaminham à

virtude? (2) como assegurar que melodias específicas provoquem determinados afetos à alma? Abrangendo desde a opinião dos filósofos até o senso comum, Sexto Empírico considerou várias fontes para desenvolver seu raciocínio. Este tem por base a utilização de argumentos em oposição, mas com igual força, conduzindo a uma situação de indecisão, ou seja, à suspensão do juízo. "Como resultado desse sistema, parece-se parar de dogmatizar"[2] (EMPIRICUS, 1986: 17, tradução nossa).

A partir das concepções gregas que relacionam poesia e música, Sexto Empírico questiona a primeira afirmativa, que a música conduz à virtude. "Se a poética é realmente útil para a vida e a música parece adorná-la, organizando-a em divisões e tornando-a adequada para o canto, a música será necessária"[3] (EMPIRICUS, 1986: 139, tradução nossa). Sendo assim, na dimensão ética, a música apenas representa a virtude diante da tendência racional do ser humano de querer alcançá-la. Com o argumento de que até os bebês e animais se acalmam diante de determinadas músicas, Empírico também rejeita a crença de que os que são educados musicalmente se deleitam mais com a música do que as demais pessoas. "Da mesma maneira que gostamos de degustar comida ou vinho sem a arte da gastronomia e a arte da degustação de vinhos, assim também sem a arte da música, gostaríamos de ouvir melodias encantadoras"[4] (EMPIRICUS, 1986: 153, tradução nossa). De acordo com Empírico, os educados apenas têm um melhor conhecimento da arte. Ele também se opõe à garantia de que o indivíduo pode tornar-se um virtuoso quanto mais cedo realizar o treinamento musical. Ele avisa que o efeito pode ser adverso, "tornando os jovens facilmente levados à licenciosidade e à lascividade"[5] (EMPIRICUS, 1986: 153-155, tradução nossa).

A segunda questão questiona se as mesmas melodias provocam os mesmos ânimos em todos. Empírico afirma que este fato pode ocorrer de maneiras diferentes para as pessoas, pois uma melodia, se mais enérgica ou lamentosa, não tem relação de causa e efeito sobre a pessoa que a aprecia. Esta associação do som com a emoção é uma produção humana que se apoia em práticas aprendidas. "Algumas das melodias da música não são, por natureza, de um tipo, e outras de outro tipo, mas são presumidas que assim sejam por nós"[6] (EMPIRICUS, 1986: 143). Então, conforme Empírico, "a música tem o poder de educar, distrair ou provocar o deleite, mas não de instilar esse *ethos* (*ήθος*)" (Sexto Empírico apud PEREIRA, 1996: 129).

As concepções de *ethos* são forjadas na medida em que, ao fazer a relação de uma melodia com um determinado caráter e tornar frequente a prática desta associação, cria-se um costume, o qual é naturalizado pela recorrência, ou seja, pela repetição que o torna um hábito. Assim, a construção social do que se considera tradicional passa despercebida. Neste sentido, as finalidades educativas vinculadas à teoria do *ethos* ficam evidentes, uma vez que é necessária a manutenção de valores dos grupos para garantir a existência do mesmo. Os valores são ensinados e aprendidos para que possam ser comungados entre os participantes dos grupos sociais.

Portanto, os valores que os grupos sustentam são objetos de acordos. Por meio das práticas comunicativas, os atores sociais negociam o que afirmam e rejeitam, estabelecendo o que

[2] "As a result of this system, one seems to stop dogmatizing" (EMPIRICUS, 1986: 17).
[3] "If poetics is indeed useful for life and music seems to adorn this by arranging it into divisions and making it fit for singing, music will be needful" (EMPIRICUS, 1986: 139).
[4] "In the same manner in which we enjoy tasting food or wine without the art of cookery and the art of wine-tasting, so also without the art of music we would enjoy listening to delightful melos" (EMPIRICUS, 1986: 153).
[5] "[…] rendering the young easily led into licentiousness and salaciousness" (EMPIRICUS, 1986: 153-155).
[6] "Some of the *mele* (melodies) of music are not by nature of one sort and others of another sort but are presumed so to be by us" (EMPIRICUS, 1986: 143).

consideram e reconhecem como válido para seus grupos de pertencimento. Nesta perspectiva, é preciso que os atores sociais frequentemente relembrem o que é consensual. São os cerimoniais epidíticos que tecem a urdidura de valores comungados para resguardar a identidade cultural dos grupos. As festas, as celebrações e os espetáculos artísticos são alguns exemplos da oratória epidítica cujos hábitos são reforçados na própria realização destes encontros (KENNEDY, 1998: 222-223). Sendo a transmissão de valores uma prática que integra o gênero epidítico, compreendemos que as atividades educativas são de grande relevância para este fim, portanto, a educação integra a retórica do epidítico, uma vez que se ensina os saberes considerados mais adequados à manutenção da coesão do grupo.

No caso da educação escolar, as áreas de estudo, as disciplinas e os conteúdos escolhidos para serem ensinados expõem os preferíveis da sociedade. Assim, a campanha que aprovou a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas regulares da educação básica em 2008 restituiu à sociedade o debate acerca do valor da música, o qual comentaremos a seguir.

A finalidade do ensino de música na educação básica atualmente

A lei que tornou obrigatório o conteúdo de música na educação básica foi um dos desdobramentos do debate convocado pelo Ministério da Cultura em 2004 para que os profissionais da música discutissem um plano de políticas culturais para a música brasileira. O adensamento da discussão entre instâncias civis e parlamentares levou à constituição de um Projeto de Lei em 2006 cuja aprovação ocorreu dois anos depois. Assim, em 2008, a Lei nº 11.769 estabeleceu o caráter obrigatório da música como conteúdo escolar (BRASIL, 2008a), atualmente estendido para Teatro, Dança e Artes Visuais pela Lei nº 13.278.

Os documentos produzidos ao longo do processo constituíram o *corpus* discursivo que expôs os posicionamentos de adesão e de oposição ao ensino da música na escola. Ao mesmo tempo, colocou à mostra os significados da música para os envolvidos. A análise retórica do debate permitiu identificar os elementos mais persuasivos nos discursos e se mostrou uma ferramenta eficiente para expor as dissidências à presença de discursos rivais. As disputas apresentam as crenças, os valores e suas hierarquias, bem como os preferíveis dos grupos. Evidenciam os esquemas argumentativos utilizados para obter adesão, os quais podem ser refutados pelo auditório, como exposto previamente pelos contra-argumentos de Sexto Empírico a respeito da música associada à virtuosidade e à formação do *ethos*.

A análise retórica do *corpus* discursivo produzido durante os dois anos de debate anteriores à aprovação da lei nos permitiu identificar não apenas as representações hegemônicas acerca da música e seu ensino, mas também o que os proponentes descrevem como educativo no ensino de música nas escolas. Também foi possível compreender os processos identitários relativos às musicalidades. Os valores afirmam representações românticas de identidade social, de tal modo que a concepção predominante afirma a obra de arte como resultado do talento do artista. A música é concebida como o núcleo simbólico e imanente do grupo. Nesse sentido, a noção de música está ligada à ideia de essência como um elemento que estabelece vínculos de identidade social. Da mesma maneira, a noção de sentimentos internos, apoiada na crença de que a música permite o contato com o inefável, reafirma os resultados encontrados por Duarte (2004: 169-174), mostrando que as representações de música por professores de música ficam

condensadas na metáfora "música é vida", que tem duas tendências: (1) a música é alimento para a alma; (2) a música é caminho e cura para a escola.

Esta metáfora expõe a crença desses professores na existência de qualidades inerentes à música, o que caracteriza uma concepção essencialista. Tais representações de música têm significados não negociáveis, uma vez que são argumentadas no lugar do sublime e do divino, além do humano. O potencial de transformação da música vem dessa condição, o que expõe a circularidade dos raciocínios. As noções de "caminho" e "cura" baseiam-se na representação de que apenas as disciplinas artísticas promovem a sensibilidade e a emoção, de modo que a música é considerada preciosa (lugar da qualidade).

Como ilustração, referimos à definição de música que aparece no livro de pedagogia musical da pianista e educadora argentina Violeta de Gainza[7] (2002: 129, tradução nossa):

> A música constitui um objeto único e privilegiado de especial importância para a raça humana. Ao longo de mais de vinte séculos de história ocidental, os grandes pensadores do campo do conhecimento, da ciência e da cultura tentaram explicar os efeitos tangíveis, bem como a essência profundamente misteriosa da música.

Violeta de Gainza[8] tem ampla liderança no ensino de música em países latino-americanos, como argumenta Fonterrada (2008: 224-226). A definição de música que Violeta de Gainza oferece sintetiza uma representação romântica de música que tem forte adesão dos educadores musicais. A concepção romântica é baseada no que é dito ser único, original, distintivo, raro e precário, caracterizando o lugar da qualidade.

Em nossa sociedade, a crença de que o ensino da música pode transformar as pessoas se estende aos contextos sociais. Por exemplo, Guazina (2011: 301-304) analisa o efeito das práticas musicais conduzidas por uma Organização Não Governamental (ONG) em ambientes violentos como as favelas. Verificou-se que a representação das transformações sociais era mais focada nos indivíduos, e não no contexto social como um todo. Os significados dessa transformação ultrapassavam a noção de aquisição de conhecimento, muitas vezes associados ao treinamento para o trabalho. As transformações englobavam mudanças cognitivas e expressivas na pessoa, bem como um reposicionamento social baseado na imagem positiva da pessoa perante o seu grupo de pertencimento. No entanto, o ensino de música ligado à política de segurança pública implementada pelo Estado operava um tipo de controle social, dificultando a construção de mudanças sociais mais profundas e mantendo o *status quo* tal como antes da introdução da prática musical na comunidade. Mais uma vez, destacamos o predomínio da representação das práticas musicais ser de natureza epidítica, uma vez que promove os laços da identidade social.

Essa representação da música sobrepuja a concepção dos professores de música. Também é afirmada por músicos populares que expõem suas crenças afirmando que eles próprios são, de

[7] "La música constituye un objeto único, privilegiado, de especial significación para el género humano. Ao largo de más de veinte siglos de historia de Occidente, los grandes pensadores del campo del conocimiento, la ciencia y la cultura han procurado explicar los efectos tangibles, así como la esencia profundamente misteriosa de la música" (GAINZA, 2002: 129).

[8] Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar>. Acesso em: 16 ago. 2017.

alguma maneira, a expressão de Deus (REQUIÃO, 2008: 137). Com base nesse raciocínio, músicos e artistas em geral são considerados seres especiais, distintos dos outros, porque incorporam a expressão da música. A caracterização do gênio é outro aspecto que contribui para a idealização do artista. A intuição musical geralmente aparece relacionada à inspiração. Ambas estão no campo da "naturalização" da aprendizagem, o que apaga o processo de aquisição de conhecimento técnico, circunscrevendo simultaneamente qualquer atividade criativa na música ao campo da inspiração, o sopro divino que "vem da alma". O talento inato de alguém é igualmente associado à intuição, ambos considerados inerentes à pessoa, ou seja, habilidades latentes que só precisam ser "despertadas" (SCHROEDER, 2004: 110-111).

Esses argumentos que se assentam no lugar da qualidade têm forte adesão no senso comum também. A atribuição de qualidades inerentes e especiais aos músicos, como genialidade, intuição e talento, distingue os músicos e os artistas em geral das pessoas comuns. Essa suposição baseia-se em crenças e julgamentos de valor da experiência cotidiana e assinala a conexão entre objetos/seres e suas qualidades. As predicações atribuídas à música são transferidas para os músicos por "ligações de coexistência", um argumento que se baseia no estabelecimento de vínculos entre uma manifestação e sua essência ou relacionando certos atos como típicos da expressão da pessoa, denominado "ligação ato-pessoa" por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 337-347).

A noção de gênio vinculada à superioridade, de modo que não é possível localizar outra fonte além da pessoa, caracteriza um raciocínio fundamentado na "ligação ato-pessoa". Igualmente, expõe um raciocínio equivalente à concepção grega que dissocia a noção de "homem" ao separar essa noção em virtuoso (músicos e filósofos) e não virtuoso. As qualidades de talento do músico constituem o termo 2 da dissociação por apresentarem o real e verdadeiro músico, predicativos que o termo 1 não tem.

A crença de que a música tem uma essência *a priori*, acessada apenas por algumas pessoas especiais, é duvidosa. Apenas as atividades musicais diárias e contínuas permitem a familiarização com esta "linguagem". Uma vez que a "linguagem" se torna familiar, o processo de aquisição de habilidades musicais é, de algum modo, esquecido, já que o conhecimento, que liga o fenômeno às práticas habituais, cria o valor simbólico que atesta a qualidade, tornando a situação "natural". Não há nada intrínseco à música que não seja uma expressão das relações sociais e de seu caráter intersubjetivo (SCHROEDER, 2006: 70). Aqui, o orador autorizado expressa a voz do auditório e "os ouvintes comungam com o orador no respeito ou na admiração dos valores glorificados, por ocasião de um discurso epidítico" (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 512).

Retornando ao ensino de música nas escolas, podemos analisar brevemente outro aspecto da educação escolar brasileira: as competências e as habilidades exigidas dos estudantes ao final da educação básica, definidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o exame de maior alcance ao término desta fase do processo de escolarização. A quarta Competência de Área em Linguagens e Códigos da Matriz de Referência para a elaboração do ENEM expressa o caráter predominantemente identitário do ensino de música ao estabelecer a seguinte competência para as artes: "[…] compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade" (BRASIL, 2015: 66). Mais uma vez, fica evidente o propósito de formação do *ethos* pela integração do repertório das tradições culturais dos grupos, que afirmam a pertença social pela comunhão de valores.

Por fim, a Lei nº 11.769/2008 foi aprovada com o veto presidencial de que professores com formação específica na área ministrassem o ensino de música nas escolas. A justificativa para o veto se apoiou em parecer do ministro da Educação: "Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente" (BRASIL, 2008b: 3). Segundo o ministro, esses profissionais estariam impedidos de atuarem na escola. O veto poderia ser analisado no âmbito das legislações profissionais. No entanto, agora, interessa-nos extrair os valores em disputa que explicitam a funcionalidade da música no ensino escolar. Os argumentos que apoiam o ensino de música na escola apresentados na justificação do projeto como pareceres favoráveis afirmam que: (1) apesar da intensa presença da música no cotidiano dos alunos, o ensino de música na escola é precário em relação às demais linguagens artísticas; (2) a educação musical desenvolve capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, entre outras, e permite a construção de valores pessoais e sociais, constituindo "instância privilegiada de socialização" (SENADO FEDERAL, 2006: 2); (3) a música é importante para a formação do homem e da identidade nacional brasileira (SENADO FEDERAL, 2007: 2).

A análise da primeira afirmativa nos faz retornar aos lugares da argumentação cuja incompatibilidade opõe quantidade e qualidade. Como pode a música preencher intensamente a vida dos alunos fora da escola (quantidade) e ser tão precária (qualidade) dentro escola? O raciocínio implícito sustenta que a música deve ser onipresente (música é vida), o que a coloca no plano do princípio organizador do mundo. Portanto, a escola sem música está morta, sendo necessário restaurar o conteúdo da música à matriz curricular, pois, se desaparecer do currículo escolar, o erro seria irreparável. Neste caso, "o lugar do irreparável, quando é utilizado para incentivar a ação, confere aos argumentos um caráter particularmente comovente" (PERELMAN, 2004: 189).

A segunda asserção também se assenta no lugar da qualidade ao afirmar que a música é uma instância "privilegiada" de socialização. O *status* de privilégio é raro, daí a superioridade da música. Ainda sob este raciocínio, a música é apresentada como propiciadora do desenvolvimento de capacidades diversas e da construção de valores sociais e pessoais. Podemos aproximar esses argumentos dos raciocínios que apresentamos anteriormente a respeito da utilidade da música na Grécia Antiga. O desenvolvimento de capacidades tão diversificadas (afetivas, cognitivas, entre outras) que a música pode proporcionar tem por objetivo o aperfeiçoamento da pessoa pela inserção na cultura. Embora as demais disciplinas instituídas no ensino escolar tenham a mesma finalidade, este argumento coloca a música no topo desta hierarquia, pois a música, mais do que as outras disciplinas, pode modificar o indivíduo, tornando-o civilizado em suas interações, um refinamento que se aproxima da noção de tornar-se um virtuoso. A construção de valores pessoais e sociais propiciada pelo ensino da música é comparável à formação do *ethos.* Está relacionada a qual tipo de musicalidade deve ser ensinada na escola para formar o cidadão brasileiro, o *ethos* brasileiro. Nesta perspectiva, o veto presidencial, um discurso de oposição, expõe as representações acerca do orador mais adequado para ministrar o ensino da música.

Ao declarar a formação de identidade nacional como a finalidade da educação musical na escola, a terceira proposição assume a música como instituidora de um *ethos* que personifica o cidadão brasileiro. A música como formadora do caráter e da natureza humana é um argumento recorrente, profundamente enraizado na cultura e no senso comum. Ao conclamar os músicos brasileiros como oradores autorizados para o ensino de música em detrimento da formação

docente (de fato, não é possível pela legislação educacional vigente), o veto presidencial expõe o caráter epidítico do discurso educativo e da música, apresentando a alternativa preferível. A "verdadeira" música brasileira (dissociação de noção de "música") fica incorporada pelos músicos reconhecidos nacionalmente (ligação ato-pessoa), uma vez que os professores de música não parecem ser os melhores representantes do *ethos* brasileiro.

Assim, fica evidente que o desejável para o ensino de música é formar um *ethos* brasileiro cujos laços identitários sejam reforçados pela sustentação das tradições compartilhadas pelo povo brasileiro.

Considerações finais

As contribuições da música na educação do indivíduo consideradas preferíveis permitem uma exposição dos valores atribuídos à música e ao seu ensino. Propusemos a exposição dos esquemas argumentativos que afirmam ser a música necessária para a educação da pessoa em dois contextos socioculturais distintos. O objetivo é apresentar as técnicas argumentativas habituais utilizadas pelos atores sociais para defender os valores que afirmam com relação ao ensino de música.

Apesar de contextos tão diferentes, também destacamos os significados distintos que afirmam o poder da música para transformar a pessoa, daí sua relevância para a educação. Os esquemas argumentativos que indicam que a música pode transformar e desenvolver os indivíduos são cíclicos. Geralmente sustentam-se no lugar da qualidade pelo que a música oferece como raro, original e precioso em vinculação aos sentimentos e afetos.

Embora perdure a crença de que a música tenha qualidades inerentes para produzir tais mudanças, a mobilização das pessoas ocorre, de fato, pelo aprendizado, ou seja, pela educação em determinados usos e costumes, e por sua repetição. Isto é característico dos discursos epidíticos que visam a comunhão de valores para manter coesão social e a identidade grupal.

Portanto, os *ethoi* gregos instaurados pela música, por um lado, bem como a educação musical identificada com a nacionalidade, por outro, são uma invenção humana materializada pelas narrativas sociais que orientam as ações humanas e estabelecem os preferíveis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da União],* Brasília, DF, 19 ago. 2008, n. 159, seção 1, p. 1. 2008a.

_____. Despachos do Presidente da República. Mensagem n. 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da União],* Brasília, DF, 19 ago. 2008, n. 159, seção 1, p. 3. 2008b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2008&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=72>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Edital n. 6, de 15 de maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2015. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 maio 2015, n. 92, seção 3, p. 59-74.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

EMPIRICUS, Sextus. *Against the Musicians* (*Adversus Musicos*). New critical text and translation by Denise Davidson Greaves (Greek and Latin Music Theory, ed. Thomas J. Mathiesen). Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1986.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Pedagogía musical:* dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires - México: Lumen, 2002.

GUAZINA, Laize Soares. *Práticas musicais em Organizações Não Governamentais*: uma etnografia sobre a (re)invenção da vida. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2011.

JOSEPH, S. Miriam. *The Trivium:* The Liberal Arts of Logic, Grammar, and Rhetoric. Edited by: Marguerite McGlinn. Philadelphia: Paul Dry Books, Inc., 2002.

KENNEDY, George. *A Comparative Rhetoric:* An Historical and Cross-Cultural Introduction. New York: Oxford University Press, 1998.

PEREIRA, Aires Rodeia. Polêmica acerca da Mousiké no *Adversus Músicos* de Sexto Empírico. *Humanitas,* Coimbra, v. 48, p.117-140, 1996. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas48/08_Rodeia_Pereira.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas.* Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *A filosofia da educação.* Trad. Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *"Eis a Lapa..."*: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: descontruindo mitos. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

_____. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. *Claves,* n. 2, p. 60-75, 2006.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei do Senado no 330 de 2006, de 14 de dezembro de 2006.* Altera a Lei no 9.394, de 1996, conhecida como lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4351657&disposition=inline>. Acesso em: 7 ago. 2017.

_____. *Parecer de aprovação da relatora Senadora Marisa Serrano, de 4 de dezembro de 2007.* Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4351639&disposition=inline>. Acesso em: 7 ago. 2017.

TOMÁS, Lia. *Ouvir o lógos*: música e filosofia. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Claudia Helena Azevedo Alvarenga é Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá, graduada nos cursos de Bacharelado em Composição e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É professora de música no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dirige o Coral da Associação Scholem Aleichem (RJ). Pesquisadora integrante do grupo Retórica e Argumentação na Pedagogia. Desenvolve trabalhos que abrangem reflexões a respeito de música e educação, tendo publicado o livro digital *Música, a alma do povo* (2013). Em coautoria com Tarso Mazzotti, publicou o capítulo "Eu sou o samba – Retórica e Identidade" como parte do livro *O Samba e a Filosofia* (2015) e os artigos recentes: "Raciocínios que instituem o valor do ensino da música na escola brasileira" (2016), "Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação" (2017). alvarengacha@gmail.com

Tarso Bonilha Mazzotti é Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1978) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1987). Professor Titular de Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas; colíder do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia; professor titular da Universidade Estácio de Sá, PPG Educação. Tem experiência em orientação de mestrandos e doutorandos, bem como no ensino de graduação com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, retórica, filosofia da educação, epistemologia e educação ambiental. Tem vários livros publicados: *Epistemologia das Ciências da Educação* (2016), *Filosofia para as licenciaturas* (2013), *Educação ou doutrinação ambiental? Análise retórica dos discursos de ambientalistas latino-americanos* (2013), *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios* (2008), entre outros. tmazzotti@mac.com