

# PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E  
POSSIBILIDADES

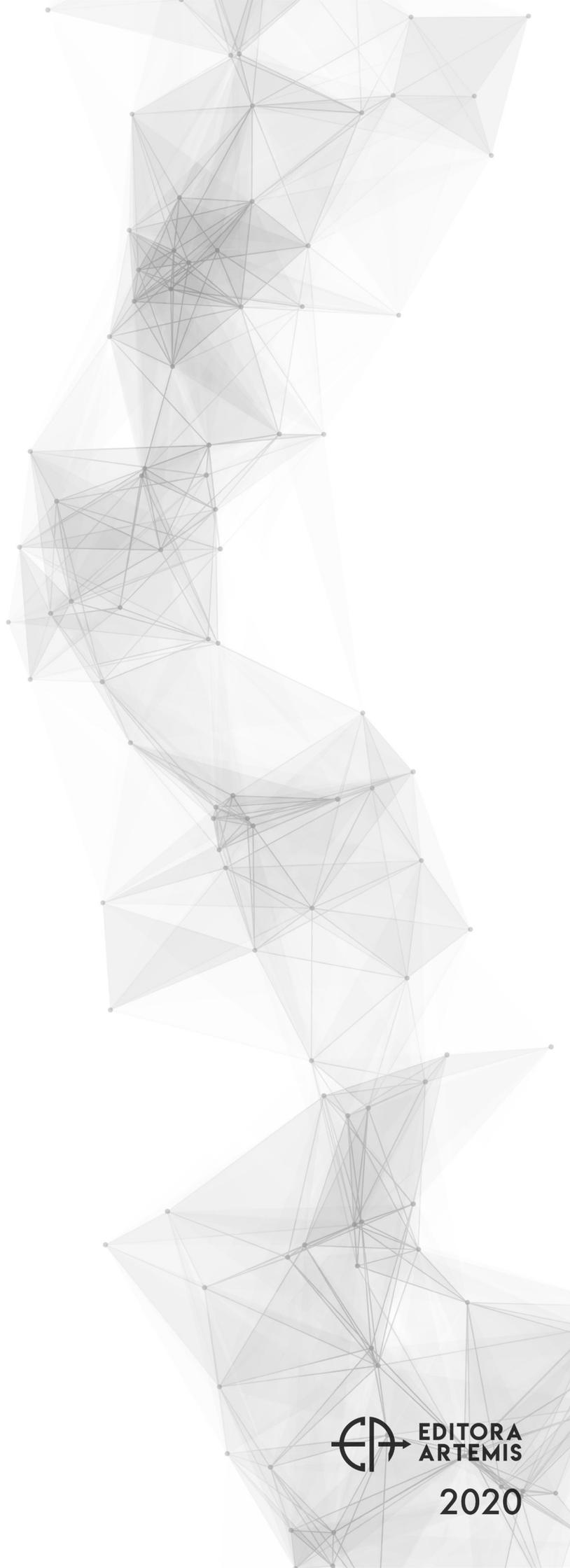
Cláudia Neves  

---

(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS

2020



# PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E  
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves  

---

(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis  
Copyright © Editora Artemis  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis  
**Editora Chefe:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
**Edição de Arte:** Bruna Bejarano  
**Revisão:** Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.  
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

#### Conselho Editorial:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação  
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora  
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt\_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática  
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

## SUMÁRIO

### TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305201

#### **CAPÍTULO 2 ..... 11**

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305202

#### **CAPÍTULO 3 ..... 24**

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305203

#### **CAPÍTULO 4 ..... 42**

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305204

#### **CAPÍTULO 5 ..... 54**

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305205

### A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

#### **CAPÍTULO 6 ..... 80**

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt\_0192305206

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>102</b>
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>113</b>
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>123</b>
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>140</b>
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>145</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>154</b>
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>161</b>
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>175</b>
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>192</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>193</b>

## ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME

Data de aceite: 05/05/2020

**Ricardo Henrique Serrão**

Universidade Estadual de São Paulo

São Paulo - SP

CV: <http://lattes.cnpq.br/0738503960798889>

**RESUMO:** As pequenas peças musicais de caráter pedagógico na primeira metade do séc. XVIII nos permitem revisitar uma prática musical em que a convergência entre performance e criação musicais se refletia no perfil de um músico “performer-compositor”. Já em finais do século, antagonismos pedagógicos remodelaram as práticas de ensino no ocidente, estruturando-se nos novos conservatórios, uma escola essencialmente tecnicista. Nesse momento, grande parte das peças musicais pedagógicas confluíram-se em um emergente gênero musical: o *Estudo*. Esse artigo busca discutir os antagonismos pedagógicos entre estes períodos e os possíveis obstáculos que o modelo tradicional do *Conservatoire* de Paris trouxe no ensino da performance e composição musicais enquanto práticas musicais indissociáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade na pedagogia musical. Pedagogia musical barroca. Pedagogia

musical na Revolução francesa. Escola do mecanismo. Estudos.

PEDAGOGICAL ANTAGONISM BETWEEN MUSICAL PRACTICES OF THE 18TH AND 19TH CENTURIES: FROM *MUSICA POETICA* TO THE ÉCOLE DE MÉCANISME

**ABSTRACT:** The small musical pieces of pedagogical character in the first half of the XVIII century allow us to revisit a musical praxis in which the convergence between performance and musical creation was reflected in the profile of a “performer-composer” musician. At the end of the century, pedagogical antagonisms remodeled teaching practices in the West, structuring themselves in the new conservatories, an essentially technical school. At that moment, most of the pedagogical musical pieces came together in an emerging musical genre: the “Study”. This article seeks to discuss the pedagogical antagonisms between these periods and the possible obstacles that the traditional model of the Paris Conservatoire brought to the teaching of musical performance and composition as inseparable musical praxis.

**KEYWORDS:** Creativity in musical pedagogy. Baroque musical pedagogy. Musical pedagogy in French revolution. School of mechanism.

## MÚSICA E LINGUAGEM: UM LEGADO PEDAGÓGICO EM J.S.BACH

A pedagogia musical passa por diversas transformações durante a história e podemos considerar que elas são influenciadas pelo desenvolvimento do pensamento especulativo, das culturas e das relações sociais em se conceber a ciência, a tecnologia e as artes. Investigar peças musicais do século XVIII que tenham propósitos pedagógicos nos sugere considerar esses diversos aspectos em busca de hipóteses que nos ajude a compreender não apenas as diferentes práticas de ensino em música, mas também as práxis musicais como atividades complexas. As artes liberais gregas – aquelas dignas apenas aos “homens livres” da Grécia – fizeram parte do currículo acadêmico medieval e também formaram uma estrutura pedagógica organizada por dois grupos de estudo: *trívium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrívium* (aritmética, geometria, astronomia, música). Abbagnano (2007: p. 225) destaca que a formação medieval – em diálogo com as artes liberais gregas – estava interessada na “preparação do homem aos deveres religiosos e para a vida ultraterrena” e não mais como parte na formação dos guardiões e governantes gregos.

As artes liberais mantiveram sua forma razoavelmente inalterada, no que tange a divisão em dois grupos de estudo, o *quadrívium* e o *trívium*. O *quadrívium* reunia as disciplinas mais nobres, pois se relacionavam ao conhecimento de Deus e sua ação na Criação, a saber, a Astronomia, a Aritmética, a Geometria e a Música. Pode parecer estranha a inclusão da música nessa categoria, mas tratava-se aqui de sua acepção especulativa, oriunda da tradição pitagórica aonde ela seria uma projeção da harmonia do próprio universo. O *trívium* reunia disciplinas menos importantes, pois se dedicava apenas às relações do homem com outros homens, através da prática da Gramática, Lógica e Retórica. (TEIXEIRA, 2014: 24-25)

Porém, na renascença musical os estudiosos humanistas favoreceram uma inversão gradativa nas prioridades pedagógicas. Se as universidades medievais voltaram-se às disciplinas do *quadrívium*, os humanistas da renascença interessaram-se na linguagem e nas disciplinas de linguística do *trívium* permitindo, nesse momento, uma maior influência dos conceitos retóricos no pensamento musical do período.

A concepção musical da reforma protestante fundamenta-se parcialmente nas idéias propostas pelos integrantes da *camerata fiorentina*, músicos e teóricos ligados ao círculo de conde Giovanni Bardi. Estes pensadores foram os primeiros humanistas a propor uma concepção musical baseada na *Poética* aristotélica, obra que se tornou modelo para as artes nos séculos XVII e XVIII. Entre as principais afirmações deste está a idéia de que a música deve imitar a alma humana movida pelos afetos. Esta imitação não é ditada pela individualidade do compositor, mas objetivamente determinada. Com isso, estes autores declaram que o músico deve imitar a fala tipificada de modelos dramáticos, representando os afetos não

em seu estado natural, mas codificados por manuais como a *Ética* e a *Retórica* aristotélicas. Pensadores luteranos do século XVII absorveram a concepção musical advinda da *Camerata*, e associaram-na à idéia medieval de música como Arte Liberal, inserida, junto com a matemática, a astronomia e a geometria, na categoria de *numerus*. (LUCAS, 2017: p. 54 Apud DAMMANN, 1995: p. 99)

A Reforma Protestante alemã, encaminhada a partir do séc. XVI por Martinho Lutero, pode ser um objeto significativo na investigação das práticas de ensino no ocidente. O movimento protestante aproveitou a busca humanista pelos textos clássicos gregos e hebraicos como forma de obter ferramentas linguísticas – *trivium* – para questionar e propor novas interpretações aos textos bíblicos do cristianismo.

Dentre tantas alterações na sociedade, o que causou maiores reflexos, naquele período e posteriormente, foi o sistema educacional promulgado por Lutero, onde todo cidadão teria de ser alfabetizado para poder ler e interpretar as Escrituras para si. O braço direito de Lutero, Philipp Melachthon, além de ter redigido os tratados teológicos mais densos do período, foi o encarregado de produzir o manual de retórica que seria utilizado na *Lateinschulle*, pois era especialista na disciplina. Desse contexto de mudanças filosóficas (no mundo), musicais (na Itália) e teológicas (na Alemanha), bastou a combinação desses elementos para que se resultasse um nome: Johann Sebastian Bach. (TEIXEIRA, 2014: p. 26)

Aspectos teóricos da oratória passavam a estruturar uma disciplina de retórica musical que, conseqüentemente, tornava-se elemento fundamental aos processos de performance, composição e educação musicais do século XVII e XVIII.

O humanismo retomou o interesse no estudo das disciplinas de linguística durante a renascença para aprofundar-se em todos os aspectos acadêmicos e artísticos da Europa. Comum em toda tradição da música barroca e renascentista da Europa, houve uma crescente ênfase na expressão do texto musical, de maneira geral se relacionando entre música e retórica. [...] A tradição da *música poética* alemã foi esforçar-se em desenvolver sistematicamente uma disciplina de retórica musical. [...] O ponto de partida para os músicos alemães deste período era investigar a existência de uma expressão ou forma musical que pudesse ser analisada para detectar seus componentes, tornando a obra acessível para os propósitos pedagógicos e artísticos. (BARTEL, 1997, p. 57-58)

Essa aproximação entre música e retórica permitiu o desenvolvimento de uma disciplina direcionada às singularidades da retórica aplicada à música criando portanto o conceito de *musica poetica*.

Alguns teóricos luteranos propuseram uma terceira categoria [música teórica, música prática], a *musica poetica*. O antigo princípio cosmológico (e suas abstrações numéricas) foi gradativamente substituído por este, de caráter antropológico, revelado nos textos de teóricos da *musica poetica*. Trata-se de uma mudança no fundamento do pensamento musical renascentista, a princípio relacionada à matemática do *quadrivium*, passando e firmando-se no aspecto linguístico do *trivium*. (BARTEL, 1997: p. 19-20).

A *Musica Poetica* barroca adotou, junto à igreja luterana, os conceitos e as terminologias das figuras retóricas da linguística e, conseqüentemente, incorporou os princípios de estruturação retórica para as necessidades da música vocal e instrumental. Bartel (1997, p. 80) destaca que para o *musicus poeticus* toda

irracionalidade, indefinição ou conteúdo musical inacessível à compreensão de sua significância com o texto eram improdutivos.

A segunda metade do século XVIII é geralmente vista como o momento em que a música instrumental desenvolveu um discurso autônomo em relação à linguagem verbal. Esta época é marcada pelo surgimento da Estética, que substituiu a visão poético-retórica como diretrizes teóricas da música. Tal mudança de paradigma é frequentemente vista como uma ruptura; no entanto, é possível constatar que para muitos autores da época, música instrumental e poesia ainda se combinam, fundamentadas no princípio aristotélico de imitação. Estas idéias tiveram especial validade no mundo luterano. Para autores reformados, a música, seja vocal ou instrumental, é uma linguagem sonora, com premissas análogas às da oratória. (LUCAS, 2017: p. 52)

Apenas a aplicação racional das etapas de estruturação retórica poderiam tornar uma composição musical capaz de despertar os afetos contidos nos textos, de maneira a sempre glorificar a Deus e persuadir o ouvinte.

A tradição da *musica poetica* não tinha o objetivo direto de estabelecer uma nova ordem musical, como o fizeram na *seconda prattica* italiana, mas sim convergir o *trivium* e o *quadrivium* - as definições matemáticas e linguísticas - aos conceitos de música sob uma concepção que serviria especificamente às necessidades da prática litúrgica luterana que buscava um grande envolvimento congregacional. [...] O *Kantor* luterano deveria determinar os caminhos da música barroca alemã, culminando então na obra de J.S. Bach. (ROSEN, 1997, p. 74)

Sousa (2011) destaca que os esforços em convergir teoria e prática musicais em uma abordagem pedagógica podem ser encontrados em diversos outros materiais que precederam a obra de J. S. Bach. As obras pedagógicas compostas por Johann Sebastian Bach (1685-1750) não partem de tratados, métodos ou ensaios teóricos, mas sim de composições musicais. Segundo Jank (1988, p. 8), Johann Sebastian Bach representa o fim de uma época. Em sua obra é possível encontrar o desenvolvimento da polifonia e da harmonia em continuidade às buscas de compositores da renascença como Eccard (1553-1611) ou Praetorius (1571-1621).

[...] Foi com Gioseffo Zarlino (1517-1590) e sua *Le Istituzioni Harmoniche* (1558) - a primeira obra teórica a combinar os gêneros *musica practica* e *musica theorica* num único tratado - que a visão dialética da música passou a prevalecer como base do pensamento musical, influenciando gerações de teóricos pelos duzentos anos seguintes. [...] o lugar da *musica practica* não somente assumiu predominância na vida musical européia, mas também passou a liderar a filosofia pedagógica de ensino da teoria musical. Como nos exemplifica Wason (2002): "É através da prática instrumental barroca, particularmente a dos instrumentos de teclado, que a ascensão do sistema de transposição tonal maior/menor pode ser vista mais claramente. O sistema tonal então emergente encontra sua mais explícita racionalização e organização na literatura pedagógica que a acompanha. [...] A partir de então, a teoria musical registrada em tratados e compêndios passou a seguir um enfoque prático [...] O registro de uma "ação musical", de uma práxis, passou a ser a *inventio* dos documentos musicais, com o objetivo pedagógico de ensinar a "fazer" música. (SOUSA, 2011: p. 13-14 apud WASON, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002: p. 50).

JANK (1988, p. 13) comenta que, um aprofundamento nas 200 cantatas de

J. S. Bach - e dos símbolos que estas carregam - permite compreender grande parte da concepção musical do compositor. Porém, é de fato em sua coleção *Clavierübung* – “Prática do teclado” em quatro volumes – que o compositor demonstra uma intenção pedagógica à formação do músico religioso. Williams (2004: p. 14) comenta que as implicações do termo *Clavierübung* são menos pragmáticas do que podemos supor. Nos dias de hoje é comum os títulos *Studies*, *Études*, *Exercises* ou *essercizi* para peças didáticas e até uma criança, ao se defrontar com estes materiais, poderá dizer que “praticar” significa “exercitar-se na performance musical buscando aprimorar suas habilidades mecânicas”. Porém a primeira publicação inglesa das *Goldberg Variations* de J.S. Bach - *Clavierübung IV* - trouxe o título *Lessons for the Harpsichord*, sendo “lesson” um termo sugerido aos músicos para que encontrassem nestas obras determinadas condições ao desenvolvimento da performance, da instrução de conhecimentos da retórica musical, da composição e da prática da improvisação.

As obras destes ciclos, pedagógicas por excelência, não são didáticas no sentido comum da palavra. São exemplos, através dos quais o aluno tem condições de aprender sozinho, usando sua própria criatividade e experiência no processo de aprendizagem. Isto está ilustrado na introdução ao “*Orgelbuchlein*” (Pequeno livro para o aprendizado do órgão – BWV 599 a 644). A introdução diz: “*Dem hochsteem gott allein zu ehren / dem nachsten draus sich zu belehren*” (Para a honra de nosso Deus supremo / ao próximo, para que daí faça seu aprendizado”). A expressão “*sich belehren*” significa exatamente “ensinar a si mesmo”, que equivale a pesquisar com autonomia, e retirar do material pesquisado seus próprios ensinamentos. (JANK, 1988, p. 13)

Vale destacar que a autonomia sugerida aos estudantes estava diretamente relacionada a todo um complexo de disciplinas que eram oferecidas pelas escolas luteranas – *Lateinschule*, *Gymnasium* ou *Gelehrtschule* - e ministradas pelo *Kantor*. A profissão de *Kantor* - exercida por J. S. Bach - era essencialmente protestante, voltada às propostas de formação e doutrinação religiosa de Lutero, que consistia basicamente em compor música, ensaiar grupos vocais e instrumentais, além de ensinar latim, catecismo, teoria e retórica musicais.

Nos domínios luteranos, diferentemente do que ocorreu no mundo contrarreformado, a música tornou-se um importante objeto de estudo prático nas escolas, a partir da reforma do ensino consolidada em 1528 por Philipp Melanchton. É sabido que as escolas luteranas constituíram uma relevante via de transmissão do dogma luterano. Elas foram, ao mesmo tempo, importante veículo de estudos humanistas no mundo reformado. As preceptivas musicais concebidas para este uso escolar são manuais práticos de solmização e contraponto, cuja finalidade era a de proporcionar aos alunos o domínio técnico que os habilitasse a prover música prática para os serviços religiosos. A concepção, derivada da *Poética*, do afeto como princípio unificador de música e palavra fundamenta, nestas obras, o uso de termos advindos de retóricas ciceronianas para a descrição de procedimentos musicais. (LUCAS, 2017: p. 3)

Outra obra de pequenas peças pedagógicas para teclado de J. S. Bach é o conjunto de *Invenções e Sinfonias* para teclado (*clavichord*) composta para seu

filho W. F. Bach e utilizadas como parte de sua formação musical quando este tinha nove anos de idade. Conferindo o prefácio da coleção, percebemos que sua abordagem não estava limitada ao estrito aprimoramento de habilidades mecânicas do teclado, mas em uma abordagem de maior plenitude envolvendo a compreensão e a expressão de acordo com as perspectivas da *musica poetica*.

A versão mais antiga das “invenções e sinfonias” de J.S. Bach apareceu no “caderno de estudo para Wilhelm Friedemann Bach”. Essa coleção de pequenas peças foi uma ferramenta pedagógica de J.S. Bach para ensinar seu filho mais velho, W. F. Bach. J.S. Bach começou a compor estas obras em 1720 na cidade de Cothen, quando Wilhelm Friedemann tinha nove anos de idade. Neste caderno, cada invenção a duas vozes era chamada de *Praeambulum* e as invenções a três vozes eram chamadas de fantasia. Na versão, datada em 1723 e a mais utilizada como base para as edições modernas, as invenções a duas vozes foram chamadas de *Inventiones* e as invenções a três vozes foram chamadas de sinfonias. [...] O termo *invention* está relacionado ao *inventio* do processo de estruturação retórica, em que a primeira etapa consiste em inventar um tema para a oratória. [...] O propósito pedagógico destas composições é descrito no prefácio do manuscrito editado em 1723: “para ensinar a independência das mãos, a habilidade da performance com música polifônica, a habilidade em tocar como o estilo, de se cantar e, também, compor suas próprias peças. (KUEHNLE, 2000: p. 2-3)

Buscando os possíveis significados do título *Inventio* - adotado na versão final da obra – Bartel destaca que o *inventio* representava a primeira etapa da estruturação retórica – *inventio*, *dispositio* e *elocutio* – em uma teoria de composição musical. Segundo o autor, Athanasius Kircher descreve que todas estas três etapas de processo retórico estão relacionadas com a expressão do texto: (i) *inventio* relacionava-se a uma espécie de transcrição do conteúdo de texto à estrutura musical, ou seja, um processo de composição musical em que o discurso das palavras é levado ao discurso dos sons; (ii) *dispositio* consistia em uma “apropriação agradável” das palavras para o expressão musical; (iii) *elocutio* ornamentava toda a composição através do uso de metáforas e figuras retóricas musicais em um processo de despertar afetos profundos ou, também, a própria performance.

[em composição musical] A primeira etapa no processo de estruturação retórica é a *inventio*: nesta etapa determina-se o tema, ou o sujeito. Athanasius Kircher limitava a aplicação do *inventio* para a associação e representação do texto através dos sons. De acordo com Kircher, o compositor primeiro escolhe o tema ou sujeito cujo material se tornará a base fundamental para a representação e evocação dos afetos. Em seguida define a tonalidade da composição de acordo com seu desejo afetivo. Por fim, o compositor escolhe a métrica e o ritmo para a composição levando sempre em consideração o texto e seu afeto. [...] (BARTEL, 1997: p. 77)

A *Inventio* 10 - BWV 781 – de J. S. Bach aborda figuras retóricas musicais que podem representar “ênfase” através de diversos recursos de repetição e reiteração de um conteúdo. Como exemplo, a figura retórica musical chamada *Epizeuxis* representa uma determinada “ênfase” sob o recurso da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 263), na linguagem falada esta figura representa a repetição imediata

de uma palavra, criando reiterações de potencial persuasivo. No exemplo abaixo, destacamos a repetição imediata de tríades descendentes. O aspecto enfático da repetição é reforçado em transposições, imitações e defasagens métricas do mesmo motivo triádico.



Figura 1. J.S. Bach - Invenção 10 – *Epizeuxis* (c.1-3)

A figura retórica musical *Paronomasia* também pode expressar-se por recursos de repetição. Esta figura busca conquistar um discurso de ênfase utilizando-se de repetições com variação do perfil inicial, muito comum na oratória no uso de rimas. No exemplo abaixo, estas pequenas alterações aparecem primeiramente nas vozes individuais sob diferentes transposições. Em seguida, no registro mais grave, destacamos com quadrados os perfis melódicos alterados – em forma de bordadura – com relação ao perfil inicial.

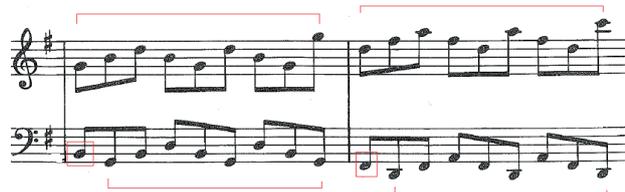


Figura 2. J. S. Bach - Invenção 10 – *Paronomasia* (c.27-28)

A figura retórica musical *Anadiplosis* também corresponde na persuasão retórica de ênfase através da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 180-181), trata-se de uma figura amplamente utilizada no discurso retórico em que a última palavra de uma frase ou passagem é repetida no início da próxima. No exemplo abaixo, destacamos a *Anadiplosis* nos motivos.

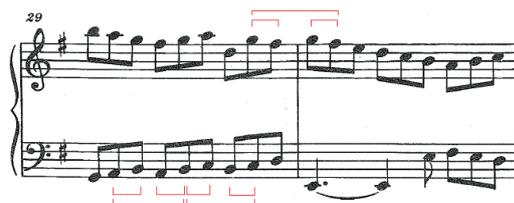


Figura 3. J. S. Bach - Invenção 10 – *Anadiplosis* (c.29-30)

Por fim, destacamos um novo aspecto retórico que articula a macroforma da

peça. A figura retórica *Antithesis* serve como uma oratória de contra argumentação. Suas características adjacentes à idéia inicial – trinados por graus conjuntos ao invés de arpejos triádicos –, porém foram construídas sob os mesmos princípios de ênfase da *Epizeuxis* em uma espécie de contra argumentação sob apropriação da expressão afetiva inicial.



Figura 4. J. S. Bach – Invenção 10 - *Epizeuxis e Antithesis* - (C. 19-25)

O intuito em investigar aspectos pedagógicas nas práticas de ensino barroca – mais especificamente na formação religiosa luterana em que se encontram as obras de J. S. Bach – não busca reviver uma prática de ensino “mais completa” nem estabelecer uma solução aos problemas pedagógicos das instituições de ensino no século XXI. Buscamos refletir sobre abordagens de ensino que favoreceram uma práxis musical em que se criava aprendendo – e vice versa. Esta convergência entre áreas diversificadas do conhecimento musical e extra-musical, intimamente ligada ao pensamento pedagógico protestante e humanista, direcionou-se à compreensão da linguagem musical enquanto um discurso sonoro de grande potencial em afetar um receptor. Nesse sentido, buscamos destacar na obra de J. S. Bach a existência de um repertório musical de peças didáticas que viria a consolidar, no início do século XIX, o gênero musical “Estudo”, nesse momento repleto de novas singularidades e amplamente dissociado das práticas pedagógicas luteranas.

## ÉCOLE DE MÉCANISME E O GÊNERO MUSICAL ESTUDO

O pensamento filosófico iluminista do século XVIII – o “século das luzes” – motivou reformas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na Europa. Esse pensamento, caracterizou-se pelo empenho em ampliar a razão como crítica, ou seja, usufruir das faculdades da indagação e da investigação para tornar a razão um guia a todos os campos da experiência humana. Essa atitude crítica dos iluministas buscou romper com paradigmas do passado em uma espécie de “antitradicionalismo” que, no domínio político e social, se refletiu na transição do

poder monárquico absolutista a um crescente Estado burguês, industrial e liberal. Esse processo político se consolidou com a Revolução Francesa em 1789, criando a idéia de que o Estado deveria ser o responsável pela garantia da educação e formação de toda sociedade de maneira igualitária – *égalité* – e que homens e mulheres são pessoas livres, sem tradições e centradas ao futuro. Dessa maneira, Abbagnano (2007: 535) comenta que todo o conhecimento – incluindo as crenças – foi submetido à *crítica*<sup>1</sup> e ao empirismo<sup>2</sup> a fim de melhorar a vida privada e social das pessoas<sup>3</sup>. A indagação racional estendeu-se aos domínios moral, penal, político e religioso como, por exemplo, no chamado *deísmo* iluminista, em que se buscou questionar a validade da religião “nos limites da razão”.

De fato, só a atitude empirista garante a abertura do domínio da ciência e, em geral, do conhecimento, à crítica da razão, pois consiste em admitir que toda verdade pode e deve ser colocada à prova, eventualmente modificada, corrigida ou abandonada. Isso explica porque o Iluminismo sempre esteve estritamente unido à atitude empirista. O empirismo é o ponto de partida e o pressuposto de muitos deístas; é a filosofia defendida por Voltaire, Diderot, D’Alembert e que, através da obra de Wolff, domina os rumos do Iluminismo alemão até Immanuel Kant. (ABBAGNANO, 2007: p. 535)

Nesse momento, a classe burguesa estimulou um intenso processo de industrialização na Europa e, conseqüentemente, um crescente impulso do ensino profissionalizante fornecido pelo estado às massas sob propostas de igualdade do direito à educação. A centralização, a uniformização e o monitoramento dos meios de produção pelo Estado foram refletidos nas práticas de ensino do século XIX e, nesse contexto, a relação entre organização do trabalho e novos paradigmas pedagógicos se aproximam, primeiramente pelo território europeu. É nessa busca capitalista por eficiência que se destaca um antagonismo nas práticas de ensino entre os séculos XVIII e XIX. Rugiu (1998, p. 148) descreve estes pólos adjacentes como “instrução acelerada” em oposição à educação tutorial e individualizada comum no período barroco.

Na França, entre a Revolução Francesa e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto. (CAMBI, 1999: p. 365)

Além do impacto das relações sociais do trabalho na educação, alguns autores apontam que no campo do ensino de música houve um crescente interesse das

1. A *Crítica*, assim entendida, figurava-se a Immanuel Kant (1724-1804) como uma das tarefas de sua época ou, como diz ele habitualmente, da “Idade Moderna”; de fato, constituía a aspiração fundamental do Iluminismo, que, decidido a submeter todas as coisas à Crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à Crítica, para determinar seus limites e eliminar de seu âmbito os problemas fictícios (Abbagnano, 2007 :535)

2. Consideramos como aspectos do pensamento empírico a negação do caráter dogmático da verdade assim como, a necessidade de questioná-la, modificá-la e corrigi-la.

3. Abbagnano (2007 :536) comenta que o pensamento iluminista “vê no conhecimento essencialmente um instrumento de ação, um meio para agir sobre o mundo e melhorá-lo: o ideal da “vida contemplativa” – vida dedicada exclusivamente ao conhecimento - parece abandonado e retomado posteriormente no Romantismo.

escolas militares em oferecer a formação musical como estratégia de mobilização militar das massas. Corvisier (1983: 405) aponta que neste período a França buscava pela especialização de suas potências militares, porém encontrava dificuldades no recrutamento de soldados, pois, à medida em que foram reforçados os sentimentos nacionais, foi reduzida a quantidade de soldados estrangeiros. Squeff (1989: p. 14-29) fala sobre a importância do hábito cívico para a consolidação da revolução na França e, também, sobre as estratégias de recrutamento militar na convocação de festas nacionais como parte essencial da educação pública e sustentação de uma nação de “pessoas livres”.

Os concertos em praça pública constituem, de qualquer modo, um hábito cívico que consolidará com a revolução. [...] Em tal ambiente, justifica-se que a um Méhul não parecerá exagero algum projetar um coral de 300 mil pessoas. [...] Com efeito, a se crer no número de festas cívicas, no grande aparato sempre musical de toda a revolução, o tema da música se ampliará enormemente. [...] Música na política? A recíproca também parece ser verdadeira: Bernard Sarrete, organizador da Escola de Música da Guarda Nacional – na verdade o germe do que seria mais tarde o Conservatório de Paris –, faz política tão bem quanto zela pela música. É essa também a grande virtude, quem sabe, não apenas de Rousseau, mas do iluminismo como tal: a insistência na idéia-força de que todos os homens são capazes de realizar a grande tarefa da transformação do mundo a partir do saber. E que não resta ao filósofo, ao pensador, senão um didatismo que, obviamente, no caso da música, irá redundar, justamente numa produção que a revolução tentará revelar tanto para a França, quanto para o mundo. Na própria idéia da organização da Enciclopédia, por sinal, há a suposição de que a vulgarização do saber será o suficiente para o surgimento de uma nova sociedade. (SQUEFF, 1989: p.14-29)

Podemos considerar, de maneira geral, que o ensino tecnicista tornou-se uma estratégia efetiva à mobilização das massas. No campo da música, a fundação do Conservatório de Paris – *Conservatoire National de Musique et Déclamation* – em 1795 ilustra esse contexto e representa um ponto emblemático sobre novos paradigmas na pedagogia musical. Torrado (2005: p. 61) resume o plano de curso do conservatório de Paris durante a primeira metade do século XIX sob três principais frentes disciplinares: (i) decodificação da notação musical por meio de solfejos mecânicos; (ii) virtuosismo técnico com o instrumento adquirido através da abordagem enfática ao aprimoramento do mecanismo instrumental; (iii) preparação de um repertório numeroso buscando a cada nível do curso, acrescentar peças de maior complexidade mecânica. De maneira resumida, temos nesse momento uma inversão do “aprender a fazer música” através de uma práxis complexa para o “aprender a executar” música, neste caso muito mais pragmático. Os estudantes deveriam tornar-se hábeis suficientes com “todas” as dificuldades mecânicas que os programas de curso julgavam serem necessárias a seus instrumentos. Para isso, tornou-se regra de boa conduta nos estudos a prática diária do *mecanismo instrumental*. Entendemos como *mecanismo* os reflexos motores do corpo e como *mecanismo instrumental* a sistematização dos principais gestos motores – ou parte

desses – que envolvem a emissão sonora de um instrumento ou da voz humana. Basicamente, uma abordagem pedagógica musical regida sob o conceito do *mecanismo instrumental* buscará uniformizar a força e agilidade dos dedos através de padrões de digitação e articulação aplicados à numerosas repetições de fórmulas fixas de arpejos, escalas, saltos, acordes, notas repetidas, etc.

A separação entre técnica e arte é um componente fundamental do nosso estudo. Na tradição de ensino do modelo mestre-aprendiz, arte e técnica são sinônimos, se não dois lados da mesma moeda (uma herança da origem grega da palavra *tékhnē*, que significava as duas coisas). É a tradição do artesão, do “artífice”, que, para transmitir sua “arte”, ou “obra”, dispunha de sua “técnica” e de seu próprio meio material, ou “instrumento”. Com o ensino profissionalizante do modelo *Conservatoire*, a formação técnica do instrumento entrou em primeiro plano, portanto os aspectos “operacionais” puderam ser estudados isoladamente com mais profundidade e também com certo descompromisso em relação a seus propósitos artísticos. Assim, chamamos de ensino “metodizado” a forma desenvolvida pelo modelo *Conservatoire*, que procurava, intencionalmente, transmitir o conhecimento destituído de hermetismos e individualismos, ao contrário do modelo mestre-aprendiz. (SOUSA, 2011, p. 56)

Ocorre nesse momento uma valorização acentuada na preparação das habilidades mecânicas instrumentais do performer. A ênfase no mecanismo se disseminou no ensino dos diversos instrumentos musicais, assim como em um ensino tecnicista das disciplinas de harmonia, contraponto, solfejo e composição musicais. Esta maneira pragmática de ensinar música favoreceu uma vasta produção de métodos progressivos que, pelo viés institucional, fortaleceram uma uniformização na abordagem pedagógica e conseqüentemente a formação de músicos profissionais em “linha de produção” o que mais tarde viria a ser chamado de “escola do mecanismo” – *École de mécanisme*. Esses materiais didáticos foram desenvolvendo-se e ganhando interesse de mercado<sup>4</sup>, suas propostas de síntese e progressão didática traziam uma grande quantidade de exercícios e também pequenas peças musicais.



Figura 1. A. Marmontel - *Grand Étude d'introduction*, 1867.

É sob essa perspectiva que a escola do mecanismo instrumental passa a propor, em seus materiais didáticos, uma rotina diária de estudos baseados na repetição de condicionamentos motores dissociados dos aspectos de criação, improvisação

4. RUSHTON (1985: p. 11) comenta que a produção de materiais didáticos no período clássico estava alinhada não somente aos novos paradigmas pedagógicos musicais, mas também aos novos desafios na condição social do músico e no crescente mercado de venda de partituras.

e compreensão da linguagem musical, o que viria mais tarde a ser criticado por Chopin como uma escola da “ginástica dos dedos”. No exemplo abaixo Czerny busca, através da repetição, uniformizar os dedos em seu potencial de articular *legato* e *staccato*, ou seja, espera-se, por exemplo, que com inúmeras repetições o dedo 5 conquiste o mesmo resultado sonoro que o dedo 1 independente de suas diferenças fisiológicas.



Figura 2. Czerny - *Nouveaux exercices journaliers* – Op. 848 – uniformizando articulações *legato* e *staccato*

Apesar do uso de pequenas peças musicais de caráter didático já ter sido abarcado durante pelo menos todo século XVI e XVII, é no contexto do século XIX que se consolida o gênero musical “Estudo”. Nesse momento, essas peças reconfiguram-se e assimilam as novas perspectivas de ensino de seu tempo de forma a tornarem-se parte de um material de ensino e, também, de pragmatização das relações do performer com a linguagem musical.

Já no final do século XVIII e primeira metade do XIX, com o crescente uso do pianoforte, surge o gênero *Estudo*, baseado na ideia da repetição mecânica e incansável de fórmulas, visando o desenvolvimento de competências que, na época, se pensava caracterizarem a boa técnica: velocidade, igualdade da força dos dedos e resistência. Os títulos de Czerny, aluno de Beethoven, professor de Liszt e inventor de uma enorme quantidade de exercícios e estudos, claramente confirmaram tal visão: *Escola da Velocidade; Arte da destreza; Exercícios diários; Estudos para Mão Esquerda, etc.* No prefácio dos *Estudos jornalheiros (diários)*, Czerny escreve: “Nada é mais importante para o intérprete do que trabalhar incansavelmente as dificuldades mais habituais um grande número de vezes seguidas para dominá-las à perfeição”. (GANDELMAN, 1997: p. 21)

Carl Czerny (Viena, 1791-1857) – pianista e compositor – foi autor de uma expressiva produção de Estudos para piano. Em seu método de composição – *Die Schule der Praktischen Tonsetz Kunst*, Op. 600 (1848, p. 90) – o autor sugere ser o pianista Johann Baptist Cramer (Inglaterra, 1771-1858) um dos protagonistas na consolidação dos “Estudos” enquanto um gênero musical. Cramer também foi autor de uma extensa produção de Estudos, sendo uma das primeiras séries os 84 Estudos para Pianoforte publicados entre os anos de 1804 e 1808 – *Studio per il pianoforte, Op. 50*. Um fato curioso encontrado acerca da origem do título “Estudo” é que muitos autores comentam o fato de Cramer ter “roubado” a ideia de seu professor Muzio Clementi (Roma, 1752-1832) sobre publicar uma série de peças didáticas para piano

solo intituladas como “Estudos” e, então, Clementi optou por alterar o nome de sua série para *Gradus ad Parnassum* – publicada em 1817. No exemplo abaixo, o Estudo 35 da série *Gradus ad Parnassum* de Clementi, além de sua construção melódica estar essencialmente submetida à preocupação do mecanismo instrumental – mudança de posição de um dos dedos com repetição e velocidade –, o autor destaca o que se tornaria uma das principais buscas da escola do mecanismo: a uniformização da força e agilidade dos dedos – “recomenda-se praticar a peça a seguir pela causa da singularidade dos dedos”.



Figura 3. Muzio Clementi - *Gradus ad Parnassum*, Estudo 35 – (C.1-3)

Czerny reitera estas preocupações em seu método afirmando que a função principal de um Estudo é a de desenvolver a força e agilidade dos dedos do performer e, se possível, oferecer um conteúdo musical interessante a estes propósitos. O autor ainda comenta em seu método de composição que o Estudo clássico é “o tipo mais fácil de composição” em que, a partir de uma forma e um caráter livre, “basta inventar ou colar uma fórmula fixa [arpejo, frase, motivo, etc.] e repeti-la sob diversos tipos de modulações durante poucas páginas”. No exemplo abaixo podemos verificar uma abordagem mecânica semelhante ao exemplo anterior de Clementi, porém desta vez com maior abertura muscular dos dedos da mão direita.



Figura 4. Czerny, *The Art of Finger Dexterity*, Op.740: Mudança de posição com polegar (1844)

No repertório do violão, os Estudos clássicos constituem uma parte extensa da produção didática do instrumento. Mauro Giuliani (Itália, 1781-1829) – violonista, cellista e compositor – também foi autor de diversos materiais didáticos<sup>5</sup> sob perspectivas mecanicistas. Em seu primeiro método – *Étude Complète pour la Guitare*, Op. 1, Paris: 1812 –, Giuliani estrutura sua abordagem didática em quatro

5. Op.1; Op. 47; Op. 48; Op. 51; Op. 59; Op. 74; Op. 98; Op. 100; Op. 139

sessões: (i) exercícios de mecanismo instrumental para mão direita – 120 fórmulas de arpejo em uma única progressão harmônica (tônica Dó Maior e dominante Sol Maior com sétima); (ii) exercícios de mecanismo instrumental para mão esquerda – trechos combinados de escalas ascendentes e descendentes nas tonalidades de Dó, Sol, Lá e Ré maior; (iii) pequenos Estudos abordando digitações de escalas por campanellas, pausas de mão direita, articulações de staccato e glissandos, ligados como appoggiaturas, trilos e mordentes; (iv) 12 Estudos progressivos contendo os elementos abordados nas sessões anteriores. O exemplo abaixo foi extraído da primeira sessão do método de Giuliani e pode representar a escola clássica do mecanismo por sua insistente repetição motora de fórmulas de arpejos desconectadas de um discurso musical. As digitações fixas de mão direita e esquerda tornam-se as preocupações centrais da prática diária do instrumento.



Figura 5. M. Giuliani , Étude Complete pour la Guitare, Op. 1: Sessão 1 – Fórmulas de arpejo.

Os 24 Études instructives faciles et agreables, Op. 100 de Mauro Giuliani, são mais uma obra composta sob a perspectiva mecanicista. A obra contém 24 Estudos que exploram, em linhas gerais, padrões de digitações e suas transposições nas funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante. No exemplo abaixo, destacamos o primeiro Estudo da obra, que consiste em um persistente padrão de digitação de mão direita – *p i m a m i p* – e uma fixação de mão esquerda na primeira posição do braço do violão – casas 1 a 4.



Figura 6. M. Giuliani - Études instructives faciles et agreables, Op. 100 n.1: Fórmulas fixas de mão direita

Observa-se, portanto, que a formação do músico profissional deste período passa pela aplicação de um plano de curso não construído a partir das necessidades de compreensão da linguagem musical, mas sim da necessidade pragmática de munir-se de uma bagagem mecânica instrumental isolada de um discurso musical pleno, uma espécie de “resposta antes da dúvida”. Apontamos que, apesar das aberturas à *crítica* e ao pensamento científico trazidas pelo pensamento filosófico iluminista, talvez o que tenha influenciado mais diretamente a escola do mecanismo dos conservatórios de música do período foram as formas de organização do trabalho em que as buscas por eficiência e especialização da mão de obra trabalhadora refletiram num ensino pragmático. A perspectiva de um músico essencialmente tecnicista foi refletida portanto na segmentação das diversas áreas do conhecimento que envolviam a práxis musical ocidental.

Assim, também nas ciências, nas artes e em outras áreas do conhecimento humano, os estudos foram pouco a pouco direcionados para a especialização. Surgiram especialistas que, se são muito proficientes em um aspecto, são muito fracos ou nulos em outros. [...] Em decorrência dessa realidade, passou a existir uma estrutura hierarquizada de domínios de conhecimento no universo da música, no qual a criação tornou-se domínio do compositor. [...] os compositores passaram a escrever todas as notas, incluindo as dos instrumentos de teclado (cravo e piano forte), que antes se incumbiam da “realização da harmonia” indicada por um baixo cifrado. [...] Os exercícios de mecanismo surgem justamente no momento em que abandona-se a prática da improvisação e composição de prelúdios, e também o conhecimento da harmonia, necessários para a improvisação. Eles visam principalmente desenvolver a agilidade de dedos e de leitura, mas não o entendimento da linguagem, a consciência auditiva e a criatividade. (CARRASQUEIRA, 2017: p. 32-38)

Nos aproximamos, nesse momento, da problemática da compreensão musical nos modelos pedagógicos musicais tecnicistas. Segundo Harnoncourt (1984: p. 14-30), o pragmatismo político da revolução francesa acabou por consolidar não apenas o perfil de um músico essencialmente mecanicista, mas também um ouvinte impossibilitado de compreender e aprender a linguagem musical de maneira mais profunda. A música nesse momento deveria “ser uma língua que todos aprendessem sem precisar compreendê-la”. LAWSON e STOWELL (1999: p. 152) comentam que a velha relação entre mestre e aprendiz foi abandonada e tudo o que tem a ver com elocução – que requer o entendimento – foi eliminado. Atualmente, estes conservatórios exercitam técnicas de performance ao invés de ensinar música como linguagem. Por fim, destacamos duas hipóteses relevantes aos capítulos posteriores: (i) a escola do mecanismo isolou da práxis musical o exercício da compreensão musical enquanto uma linguagem discursiva a ser compreendida, expressa e constantemente recriada. (ii) é durante o século XIX que se consolida o gênero musical “Estudo”, essencialmente regido pela escola do mecanismo.

Vários desses trabalhos são extremamente valiosos e possibilitaram a formação de gerações de excelentes músicos. Frutos das ideias predominantes na época de sua criação, muitos desses métodos não contemplam, porém, aspectos importantes para a formação de um músico nos dias de hoje. O primeiro deles é a criatividade. Não há estímulo e espaço para a experimentação, improvisação ou pesquisa de outras formas de lidar com o material a ser estudado. Propõe-se um material engessado, cristalizado e baseado na repetição. [...] [apud Paulo Freire] “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção.” (CARRASQUEIRA, 2017: p. 53 apud Paulo Freire, 1996, p. 26-52)

Se as escolas luteranas buscaram um plano pedagógico de integração dos âmbitos sacros e seculares confluindo performance e composição como práxis musicais indissociáveis, a revolução francesa trouxe uma perspectiva tecnicista intimamente relacionada às organizações do trabalho industrial e da especialização da mão de obra. Portanto, a designação de obras didáticas pelo título “Estudo” consolida-se nesse contexto com certa limitação pedagógica quando questionadas as significações que podem estar contidas nesse título<sup>6</sup>. As contribuições desse emergente gênero, no que diz respeito ao “compreender através da reflexão” – um dos significados da palavra “Estudo” –, demonstram estarem reduzidas pela perspectiva da escola do mecanismo. Repensar o potencial dos Estudos enquanto peças pedagogicamente mais amplas pode favorecer as relações com a compreensão da linguagem dos sons numa práxis mais criativa.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

BARTEL, Dietrich. **Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music**. Ed. Nebraska Press, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Editora, Unesp, 1999.

CARRASQUEIRA, Toninho. **Divertimentos-Descobertas: Estudos criativos para o desenvolvimento musical – sopros e cordas friccionadas**. Edusp, 2017.

CZERNY, Carl. **School of practical composition**. Urtext Imslp, Paris, 1848.

JANK, Helena. J. S. Bach – **Variações de Goldberg: um guia para a formação do homem completo**. Doutorado, Unicamp, Campinas, 1988.

KUEHNLE, Cristoph Oehm. **Musical Rhetoric in J. S. Bach's two-part inventions and implications for their performance on the modern piano**. Doutorado, Florida, 2000.

---

6. Estudo: (i) Aplicação, trabalho de espírito para compreender a apreciação ou análise de certa matéria ou assunto especial. (AURÉLIO, 2006: 906); (ii) Adquirir habilidade e/ou conhecimento; procurar compreender através da reflexão; examinar, observar atenta e minuciosamente; exercitar; aplicação da inteligência para compreender algo que se desconhece ou de que se tem pouco conhecimento. (HOUAISS, 2009: 845).

LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. *The historical performance of music: An introduction*. Ed. Cambridge Press, 1999.

LUCAS, Monica, Isabel. *O conceito de Imitação sob a perspectiva da Musica Poetica no séc. XVIII*. Habilitação à livre docência em Musicologia, Usp, São Paulo, 2017.

ROSEN, Charles. *A geração Romântica*. São Paulo: Edusp, 2000.

SOUSA, Luis Otavio. *A chave do artesão: um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco*. Doutorado, Unicamp, 2011.

SQUEFF, Ennio. *A música da revolução francesa*. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1989.

TEIXEIRA, William da Silva. *Uma nova retórica para a música contemporânea*. Doutorado, Unicamp, Campinas, 2014.

TORRADO de Puerto, J. A. *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Universidad Autónoma de Madrid, Doutorado, 2005.

WILLIAMS, Peter. *Bach: The Goldberg variations*. Ed. Cambridge music handbooks, 2004

#### **PARTITURAS**

BACH, Johann Sebastian. *Invenções e sinfonias*. Partitura urtext. Ed. Wiener, 1973.

CZERNY, Carl. *Nouveaux exercices journaliers, Op. 848*. Partitura: **Urtext Imslp, Paris, 1855**.

GIULIANI, Mauro. Étude *Complette pour la Guitare, Op. 1*. Imslp, Paris: 1812

\_\_\_\_\_. *24 Études instructives, faciles et agreables, Op. 100*. Imslp, Viena.

CLEMENTI, Muzio. *Gradus ad Parnassum, Op. 44*. Ed. C. F. Peters, Leipzig, 1868.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**CLÁUDIA NEVES** é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

## ÍNDICE REMISSIVO

### C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

### D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

### E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

### F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

### G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

### I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

## **M**

Modelo público 26, 155

## **N**

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

## **O**

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

## **P**

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

## **R**

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

## **T**

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA  
ARTEMIS  
2020**