

Teoria do conhecimento e música: uma reflexão a partir de três problemas filosóficos

Renato Cardoso¹

<https://orcid.org/0000-0002-6941-9323>

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS / Instituto de Artes /
Departamento de Música, Porto Alegre-RS, Brasil)

Resumo: Situado no campo da filosofia da educação musical, este trabalho se debruça sobre a seguinte questão: o que é o conhecimento musical? Fazendo uma apresentação panorâmica dos principais resultados de minha tese de doutorado, busco localizar e responder a três problemas filosóficos a respeito desse tema: o problema dos tipos de conhecimento musical; o problema das formas de conhecimento; e o problema da racionalidade no conhecimento. O referencial teórico é o pensamento complexo de Edgar Morin, em sua obra *O Método*, volumes 3, 4 e 5 (2011, 2012a, 2012b). Dentre as principais conclusões, estão a tentativa de superação de uma filosofia e de um conhecimento hierarquizado, centralizado e reduzido; e a defesa de uma filosofia que fomente ações e pensamentos singulares, contextualizados e contingentes para a educação musical.

Palavras-chave: Conhecimento musical. Filosofia da educação musical. Pensamento complexo. Tipos de conhecimento. Formas de conhecimento.

Theory of knowledge and music: a reflection based on three philosophical problems.

Abstract: This paper, situated in the academic field of music education philosophy, explores the question: What constitutes musical knowledge? Providing an overview of the main results of my doctoral thesis, I aim to identify and address three philosophical problems related to this topic: the problem of types of musical knowledge, the problem of forms of knowledge, and the problem of rationality in knowledge. The theoretical framework is the complex thought of Edgar Morin, specifically in his work *The Method*, volumes 3, 4, and 5 (2011, 2012a, 2012b). Among the main conclusions are the attempt to overcome a hierarchical, centralized, and reduced notion of philosophy and knowledge, and the promotion of a philosophy that fosters singular, contextualized, and contingent actions and thoughts in music education.

Keywords: Musical knowledge. Music education philosophy. Complex thought. Types of knowledge. Forms of knowledge.

CARDOSO, Renato. Teoria do conhecimento e música: uma reflexão a partir de três problemas filosóficos. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 29, p. 1-17, 2023. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2023.29.16>

Recebido em 4/6/2022, aprovado em 3/7/2023, publicado em 14/12/2023

¹ Texto revisto e ampliado a partir de trabalho apresentado anteriormente no XXXI Congresso da ANPPOM (2021) sob o título "Conhecer a música: um empreendimento para a educação musical".

Há uma série de conceitos aos quais nós, pesquisadores, devemos voltar nossa atenção de tempos em tempos. A utilização sem uma análise contínua de certos conceitos pode levar ao seu esvaziamento, uma vez que alguns se revelam um tanto incontornáveis, como é o caso da ideia de **conhecimento musical**. Isso indica que é salutar voltar mais uma vez a esse conceito e repensá-lo. Filosofar sobre ele.

Faz parte da atuação docente e das práticas de pesquisa em música a mobilização de termos ligados ao conhecimento musical. Nessa temática, inserem-se conceitos e expressões tais como “fundamentos da música”, “epistemologia musical”, “desenvolvimento musical”, “produção de conhecimento”, “pensamento musical”, entre outros. Considerando que há uma vasta tradição filosófica que trata especificamente do conhecimento, alocada no campo de estudos denominado “teoria do conhecimento”, seria tentador buscar não mais que uma tradução de suas questões e propostas para o campo de estudo da música. Entretanto, é notável como tentativas desse tipo são insuficientes. Dessa forma, é preciso ressituar os temas pertinentes ao conhecimento musical, evidenciando aquilo que pesquisadores da área de música têm a contribuir com o tema. Da minha parte, fiz isso buscando a conjunção e a interação entre três campos acadêmicos: filosofia, música e educação.

De modo a organizar as diversas questões referentes ao tema, concentrei-me em três grandes problemas filosóficos. Vale destacar que a noção de **problema filosófico** é constituída por questões abertas de ordem conceitual que podem levar a uma variedade de respostas. Suas resoluções não são definitivas, podendo o problema ser retomado por outros pensadores com outras perspectivas. Esse modo de investigar o conhecimento é encontrado em *Teoria do Conhecimento*, de Johannes Hessen (2012), seguido por outros autores, como Luís Washington Vita (1965), em *Introdução à filosofia*, e Jorge Vieira (2006), em *Teoria do Conhecimento e Arte – formas de conhecimento*. Isso me permitiu dialogar mais abertamente com as leituras que fiz tanto da teoria do conhecimento quanto da filosofia da educação musical.

São três os problemas filosóficos tratados neste artigo. Busco desenvolver uma noção de conhecimento musical a partir de uma orientação indutiva, de uma orientação dedutiva e de uma orientação complexa. Modo similar de se trabalhar a problemática do conhecimento se encontra em Hessen (2012), que busca situar seu objeto de conhecimento, a filosofia, primeiramente em um procedimento indutivo e, em seguida, em um procedimento dedutivo.

Obtivemos essa definição da essência da filosofia mediante um procedimento indutivo. Agora, porém, podemos completar esse procedimento indutivo com um dedutivo. Este consiste em situar a filosofia no contexto das funções superiores do espírito, indicar o lugar que ela ocupa no sistema da cultura como um todo (HESSSEN, 2012: 9).

Inspirado no referencial teórico da complexidade, adicionei um terceiro caminho, de orientação complexa. A título de apresentação dos resultados, eu exponho cada problema a partir de um conjunto de questões.

O primeiro problema, de orientação indutiva, refere-se aos tipos de conhecimento musical. Assim, eu me perguntei: do que é composto o conhecimento musical? Quais são seus elementos constituintes? Sendo mais específico: além de um conhecimento verbal sobre música, há também outros tipos de conhecimento?

O segundo problema, de orientação dedutiva, compreende as formas de conhecimento e sua interrelação. Assim, eu questioneei: qual é o papel do conhecimento musical no âmbito geral do

conhecimento? Qual é a contribuição das diversas formas de conhecimento, como filosofia e ciência, para o conhecimento musical? Quais são os limites dessas contribuições? Ou, em outras palavras, até onde as diferentes formas de conhecimento são complementares entre si?

O terceiro problema, de orientação complexa, diz respeito ao papel da racionalidade no conhecimento musical. Indaguei, portanto: o conhecimento musical se desenvolve pelo uso da razão? Qual é o limite da racionalidade para o conhecimento musical? Qual é o papel do conhecimento musical no desvendar da condição humana?

Para me auxiliar no empreendimento de fazer dialogar saberes situados em diferentes campos do conhecimento, lancei mão de conceitos do pensamento complexo de Edgar Morin (2011, 2012a, 2012b), tais como recursividade (fenômenos de causa e efeito, no qual o efeito retroage sobre a causa), dialogia (conjunção de termos antagônicos) e hologramia (relação entre a parte e o todo, no qual um contém o outro); e da noção de complexo como algo “tecido conjuntamente”, comportando processos complementares, concorrentes e antagônicos. A maior parte desses conceitos são apresentados em sua obra *O Método* (volumes 3, 4 e 5).

Neste artigo, apresento um panorama dos resultados de minha tese de doutorado em música, intitulada *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical* (2020). Em se tratando de resultados, foi dado um espaço menor para questões de revisão bibliográfica e dos processos argumentativos detalhados que levaram a alguns desses resultados. Essa produção pode ser consultada em publicações anteriores (CARDOSO, 2017, 2019, 2021, 2022). De outro modo, ressalto que ter uma visão panorâmica dos resultados permite compreender a articulação de problemas filosóficos fundantes, consequência da busca de ultrapassar desafios pontuais e resultados fragmentários.

Em termos de procedimentos metodológicos para a apresentação desses resultados, utilizo a abordagem sinóptica. De acordo com Estelle Jorgensen (2006: 191), a sinopse é uma maneira de desenvolver uma perspectiva filosófica própria, “enquanto constrói em cima da visão de outros filósofos” (2006: 191). Segundo levantamento em publicações na área da filosofia da educação musical, essa é a abordagem mais frequentemente utilizada neste campo de estudo (CHI; LIN, 2012). Em seu aspecto sinóptico, a filosofia é a “deliberada visão em conjunto de aspectos da experiência humana que são geralmente vistos como separados, e o empenho em ver como eles estão inter-relacionados”² (BROAD, 1998, s/n, tradução minha).

Entre as principais conclusões, estão a tentativa de superação de uma filosofia e de um conhecimento hierarquizado, centralizado e reduzido; e a defesa de uma filosofia que fomenta ações e pensamentos singulares, contextualizados e contingentes para a educação musical. Entre as limitações mais notáveis das propostas analisadas na revisão bibliográfica em educação musical, estão seus aspectos disciplinar, hierarquizador, centralizador e prescritivo. Adicionalmente, na revisão bibliográfica empreendida, ficou evidente a necessidade de ampliar o escopo das questões até então tratadas por esses autores, buscando maior aprofundamento de suas propostas e um diálogo mais evidente com a prática filosófica.

O resultado deste tipo de pesquisa filosófica consiste em apresentar os principais conceitos trabalhados e justificar sua pertinência tanto para o problema filosófico investigado como para o campo da música e da educação musical. Foram trabalhados os conceitos de conhecimento proposicional,

² No original: “the deliberate viewing together of aspects of human experience which are generally viewed apart, and the endeavor to see how they are inter-related”.

procedimental, intuitivo e tácito; as formas de conhecimento filosófico, científico, musical, religioso, mítico e cotidiano; e conceitos do campo da complexidade, como razão aberta, condição humana, *homo sapiens-demens*, universo lúdico-estético-poético e identidade humana. A maior parte desses conceitos pertence a uma literatura filosófica e músico-pedagógica que foi cotejada e revisada em minha tese de doutorado, sendo apresentado, aqui, apenas o resultado dessas discussões.

Adicionalmente, há os conceitos desenvolvidos em diálogo propositivo com a literatura, os quais permeiam o trabalho como um todo. São os conceitos de “ação-percepção”, “conhecer-organizar”, “possibilidade” e “multidimensionalidade”.

A ideia de **ação-percepção** indica que toda ação musical é acompanhada de percepção e vice-versa. Essa dupla conotação do conhecimento musical está presente não só no fazer musical, mas também nas ações mais típicas da percepção, como a escuta, por exemplo. O procedimento de formar binômios conceituais, no qual um termo remete ao outro, é típico do trabalho com o referencial teórico da complexidade. Nesse sentido, não há apenas ação ou apenas percepção.

A noção de **conhecer-organizar** significa que o ato de conhecer implica, simultaneamente, organizar e aferir. Tradicionalmente, o conhecimento é caracterizado por uma técnica de aferição de um objeto. Em minha leitura da complexidade e das formas de conhecimento, conhecer também implica organizar as relações do sujeito com o mundo. Assim, o conhecimento passa a ser teorizado pelo binômio conhecer-organizar.

Quanto ao conceito de **possibilidade**, o conhecimento musical atua na dialógica entre o possível e o real, o que significa que a busca realista não é seu objetivo, e sim a exploração das possibilidades cognitivas de modo expressivo e significativo.

A **multidimensionalidade** do conhecimento implica a substituição de uma noção hierárquica e centralizadora por uma de interação e de multiplicidade. O sujeito é multidimensional, pois o ato de conhecer consiste numa dimensão biológica, mental, corporal, social, entre outras. Do mesmo modo, o processo de conhecer ganha uma nova dimensão quando estudado juntamente com as mais diversas disciplinas e perspectivas.

De modo geral, o trabalho sobre o conhecimento musical na perspectiva da complexidade insere-se em um projeto epistemológico de desfragmentação do saber, em busca de um pensamento em conjunção, que articula seus elementos. Esse pensamento comporta os processos complementares, concorrentes e antagônicos resultantes desse projeto.

A seguir, como uma síntese dos resultados da pesquisa, cada problema filosófico é trabalhado em um tópico, incluindo sua literatura específica e seus principais conceitos.

1. Tipos de conhecimento musical

O problema dos tipos de conhecimento emerge da filosofia, com o seguinte recorte: além de um conhecimento proposicional, é possível postular outros tipos de conhecimento? Ao longo do século XX, autores trabalharam com conceitos de conhecimento adicionais ao proposicional, como o intuitivo (HESSEN, 2012), o por contato (RUSSELL, 1910-1911, 1912) e o tácito (POLANYI, 1966), além do saber-como (RYLE, 2009). Aproximando a teoria do conhecimento para um diálogo com as artes, Jorge Vieira (2006) compilou quatro tipos de conhecimento, como o discursivo, o intuitivo, o compreensivo e o tácito.

Na área da música, a questão dos tipos de conhecimento ganha um enfoque disciplinar, com destaque no campo da filosofia da educação musical em trabalhos de Bennet Reimer (1986, 1989), Keith Swanwick (1994, 2012) e David Elliott e Marissa Silverman (ELLIOTT, 1995. ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Mais recentemente, no campo da pesquisa artística, Rubén López Cano (2015) também abordou o problema.

Keith Swanwick, em seu livro *Musical knowledge* (1994), busca justificar por que o conhecimento musical é uma questão de interesses para os educadores da área. Ele se pergunta se há algo mais na experiência musical, algo que fica retido pela pessoa após sua experiência com música. Seria a música apenas uma experiência efêmera, na qual nenhuma mudança de disposição, comportamento ou visão de mundo é perceptível?

A questão do conhecimento musical pode ser encarada também como um empreendimento educacional, visando à institucionalização da educação musical via escolarização.

Por que toda pessoa deveria ter a oportunidade de entender a natureza da arte da música? Porque a arte da música é um modo básico de “conhecer” sobre a realidade. Essa única ideia tem o poder de transformar o ensino e a aprendizagem de música na educação estadunidense (REIMER, 1970: 9).

Autores como Bennet Reimer (1970) e David Elliott e Marissa Silverman (2015), nas décadas em que compreendem suas publicações, argumentaram que o conhecimento musical é a principal justificativa para a inclusão da música no currículo do ensino básico estadunidense. Afinal, se a música oferece uma atividade cognitiva singular e significativa, ela é digna de conquistar seu lugar no panteão dos saberes escolares.

A revisão bibliográfica sobre o tema do conhecimento musical na educação musical – o que inclui, além dessas produções, as de Swanwick (1994, 2012) –, aponta que os autores não tratam essa questão como se fosse um problema filosófico, gerando descontinuidade e falta de interação em suas publicações. Isso se torna mais evidente pela quantidade de tipos e sua descrição, revelando posições antagônicas sobre certos conceitos, enquanto tipos problemáticos não são contestados.

Dessa forma, como critério sobre o que pode ser considerado um tipo de conhecimento musical, adotei uma premissa do pensamento complexo, para o qual todo conhecimento comporta, necessariamente, “a) uma competência (aptidão para produzir conhecimentos); b) uma atividade cognitiva (cognição), realizando-se em função da competência; c) Um saber (resultante dessas atividades)” (MORIN, 2012a: 18). Isso permitiu problematizar, durante a revisão bibliográfica, alguns tipos como não característicos de um conhecimento propriamente, levando ao questionamento da produção da qual eles fazem parte. Entre eles, estão o conhecimento valorativo (SWANWICK, 1994) e os conhecimentos avaliativo e ético (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Outros “tipos” de conhecimento foram considerados como “subtipos”,

pois se tratava de derivações do tipo procedimental: experiencial, supervisorio e situado (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Ainda, o tipo “conhecimento por contato”, conforme descrito por Swanwick (1994, 2012), foi considerado como um emaranhado conceitual problemático, não sendo possível o elencar como um conhecimento musical. Apesar de esse conceito ter um lastro filosófico, a descrição de Swanwick não permite distinguir sua competência, atividade cognitiva e resultado de forma satisfatória, além de apresentar um argumento circular que envolve outros tipos bem-estabelecidos na literatura filosófica, como os conhecimentos intuíto e tácito.

Após a revisão da literatura filosófica apresentada e dos trabalhos na área da filosofia da educação musical, cheguei a um modelo de quatro tipos de conhecimento musical: o proposicional, o procedimental, o intuitivo e o tácito. Eles estão apresentados resumidamente a seguir.

O conhecimento **proposicional** é falar sobre música. É uma formulação discursiva sobre uma manifestação musical, uma peça, um compositor, um estilo, um período histórico, um jogo, uma improvisação etc.

O conhecimento **procedimental** é fazer música. Ele se manifesta em uma concatenação de ações. É uma ação-percepção musical, tipicamente associada a tocar, cantar, improvisar, criar, escutar, compor, jogar etc.

O conhecimento **intuitivo** é entender subitamente um conceito ou uma ação-percepção. Ele se manifesta por uma certeza sentida sobre o objeto. É um *insight*, um gatilho para a ação musical, um estalo da percepção, um sentimento súbito que altera o curso do fazer musical.

O conhecimento **tácito** é conhecer algo em função de outra coisa. Ele se manifesta como um saber silencioso, incomunicável. Isso ocorre porque ele pode fazer parte de um aspecto não consciente de uma ação, ou mesmo de um aspecto automatizado de uma ação. Está presente no conjunto de saberes que alguém tem sobre música, no conjunto de práticas de um gênero musical, nos modos de ser e agir daqueles que fazem e escutam música, no modo como um sujeito conhece algo altamente complexo.

Eu defendo que o conhecimento musical é a articulação complexa desses quatro aspectos, pois é importante sublinhar que esses tipos de conhecimento são tecidos conjuntamente na experiência e aprendizagem musicais.

Entre as principais implicações dos tipos de conhecimento musical para a educação musical estão a orientação conceitual para o planejamento e a avaliação de ações pedagógicas, currículos e investigações de práticas musicais formais e informais. A defesa do fazer musical como um modo de se aprender música passa, em alguma medida, pela valorização de um conhecimento prático, denominado “procedimental”. Complementarmente, o questionamento de testes padronizados e descritivos para averiguação do conhecimento musical também decorre dessa discussão.

Dentre os problemas filosóficos acerca do conhecimento musical, este é o que permite entender a música em relação à própria música, pois os outros problemas tratados adiante travam uma reflexão mais ampla. Da forma como os tipos foram conceituados nesta pesquisa, foi possível articulá-los de forma não hierárquica ou centralizadora, diferenciando-se das ideias apresentadas por Swanwick (1994), que privilegiavam o conhecimento por contato, e de Elliott e Silverman (2015) que privilegiavam o conhecimento procedimental. Contrariamente, a trajetória empreendida foi pautada em uma noção multidimensional do conhecimento, que é construído em constante interação pelo sujeito.

2. Formas de conhecimento

O problema das formas de conhecimento trata-se de saber qual é o papel do conhecimento musical no âmbito geral do conhecimento. Isso significa estabelecer quais são as demais formas que podem situar o conhecimento de forma abrangente. Essa é uma questão que costuma ser levada adiante principalmente por filósofos, resultando em algum tipo de sistematização (DELEUZE; GUATTARI, 2016. VIEIRA, 2006. HESSEN, 2012. CASSIRER, 2016. MORIN, 2012a. BERGER; LUCKMANN, 2014).

Tradicionalmente, esse debate se desenvolve pela diferenciação de filosofia e ciência como formas de conhecimento distintas. A música é discutida na categoria da arte, estando presente na maior parte dos trabalhos (DELEUZE; GUATTARI, 2016. VIEIRA, 2006. HESSEN, 2012. CASSIRER, 2016. MORIN, 2012a). Religião e mito aparecem mais pontualmente, em trabalhos que têm uma aproximação antropológica (CASSIRER, 2016. MORIN, 2012b). O cotidiano aparece como forma de conhecimento em um campo especificamente sociológico, aquele da sociologia do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2014).

É válido notar que, dos autores mencionados, apenas Jorge Vieira usa o termo “forma de conhecimento”, termo este que resolvi manter, considerando localizar a discussão no âmbito da teoria do conhecimento e música, foco deste trabalho. Deleuze e Guattari utilizam o termo “formas do pensamento”, enquanto Cassirer utiliza o termo “formas simbólicas”.

Considerando o referencial teórico da complexidade, o diagnóstico feito por Morin de que as diferentes formas de conhecimento são organizadas de formas disjuntivas e fragmentadas leva-nos ao desafio de as enxergar em conjunto, ainda que isso seja limitado inicialmente a uma visão panorâmica. Em suas palavras, “[p]ercebe-se ainda com muita dificuldade que a disjunção e o esfacelamento dos conhecimentos afetam não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também as possibilidades de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo” (MORIN, 2011: 19). É nesse sentido que busco pontos de aproximação entre as formas de conhecimento, procurando estabelecer de que maneira a música informa as demais formas e é informada por elas. Isso também auxilia na construção daquilo que distingue a música (e a arte) das demais formas de conhecimento, pois evidencia os limites dessa aproximação epistemológica.

Johannes Hessen (2012) inicia o livro *Teoria do conhecimento* com a seção “A essência da filosofia”, em que busca estabelecer as características principais desse empreendimento humano. Dessa reflexão, o autor denomina a filosofia, a ciência, a arte, a religião e a moral como “funções superiores do espírito e da cultura”. Para o autor, a moral é a mais distante da filosofia, pois esta estaria no lado teórico da existência, enquanto aquela, no lado prático. Para ele, filosofia e ciência têm uma afinidade, por estarem baseadas na mesma função do espírito, que é o pensamento, apesar de se distinguirem quanto ao objeto. A ciência dirige-se a domínios parciais da realidade, enquanto a filosofia se dirige à totalidade do real.

Hessen (2012) reconhece que a filosofia possui profunda afinidade também com a arte e a religião. Diferentemente da ciência, essas três dimensões se dirigem ao mesmo objeto: a totalidade dos fenômenos; ou a uma mesma visão de mundo. Ocorre que elas operam de modos bastante distintos para esse mesmo fim. “No fundo, as três querem solucionar esses enigmas, querem fornecer uma interpretação da realidade, uma visão de mundo” (HESSEN, 2012: 10-11). A diferença entre filosofia e religião está em que a primeira brota do conhecimento racional, e a segunda, da fé religiosa. Em relação à arte, a diferença consiste em que, para Hessen, a arte provém da vivência e da intuição. Lembrando que a intuição é objeto de reflexão nessa mesma obra, não sendo relegado, para arte, como algo menor.

Em seu livro *Teoria do conhecimento e arte* (2006), Jorge Vieira trabalha as relações do conhecimento com a arte, a ciência e a filosofia. Especialmente no capítulo “Formas de conhecimento: arte e ciência”, o autor detém-se nessa questão. Para ele, arte e ciência compartilham um núcleo comum, pois ambas envolvem atos de criação. O autor reflete sobre as dificuldades de ordem externa ou interna para que a criação efetivamente ocorra, passando, então, a determinar as diferenças entre essas duas formas de conhecimento.

Para ele, arte e ciência diferem na hipótese filosófica adotada. Enquanto a ciência se baseia em um objetivismo realista, a arte trabalha as possibilidades do real. Isso significa que a ciência compreende que a realidade externa independe do observador, enquanto a arte trabalha “alternativas quanto a realidades possíveis” (VIEIRA, 2006: 48). O autor considera, ainda, que “toda forma de conhecimento tem por base a necessidade de sobrevivência do sistema cognitivo” (VIEIRA, 2006: 48). Assim, associa as capacidades cerebrais para a emergência das formas de conhecimento a partir do processo evolutivo. Dessa maneira, acaba por estabelecer um fundamento biológico para a arte, a ciência e a filosofia, mesmo reconhecendo o longo trajeto histórico para que essas formas se desenvolvessem até os dias de hoje. Para o autor, “criar é o exercício de funcionalidade cerebral no contexto de um sistema aberto (sujeito) em seu meio ambiente perturbado (Universo). O ato de criação visa, entre outras coisas mais específicas, a permanência do vivo” (VIEIRA, 2006: 58). Dessa forma, o autor sintetiza seu projeto intelectual, que consiste em buscar elementos calcados nas ciências naturais que informem a existência e a pertinência das artes nos grupos humanos.

Nesse sentido, em diálogo com os autores mencionados, cheguei a um modelo de seis formas de conhecimento: a filosofia, a ciência, a arte (destacadamente, a música), o cotidiano, o mito e a religião. Essa formulação é inédita em relação à literatura consultada. Outro avanço no tratamento dessa questão partindo da área da música é a crítica e a superação de uma tendência tradicional e eurocentrada, na qual o filósofo constrói seu pensamento assumindo o papel de espectador da chamada “grande arte”. A perspectiva assumida por mim considera não só um repertório musical mais ampliado, mas também um posicionamento de alguém que participa ativamente dessas práticas, que faz arte.

A **filosofia** é o campo dos conceitos, da especulação e do pensamento lógico. O trajeto filosófico permite vislumbrar e deslocar o músico de sua cotidianidade como professor ou como praticante de música, colocando novos pontos de referência pelos quais poderá percorrer durante sua atuação. Tendo isso em vista, a música informa a filosofia de algumas maneiras. Considero que certas práticas musicais podem gerar pensamentos parafilosóficos. A partir do uso das letras aliadas ao discurso musical, canções podem tangenciar, amplificar ou criticar pensamentos filosóficos. De modo consideravelmente mais sintético do que um trabalho filosófico, as canções situam-se na experimentação de aforismos e expressões conceituais, utilizando um mundo de valores familiares ao seu público e a seu contexto para produzir sentido. Contudo, é certo que há, ainda, uma certa lacuna acadêmica, principalmente no campo da música, no estudo desses pensamentos parafilosóficos.

Se as canções podem sugerir pensamentos parafilosóficos, por vezes, músicas instrumentais podem explicitar uma recusa ao conceito. Como buscou argumentar Bennet Reimer (1986) em “The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition”, pensando evidentemente na música instrumental de tradição clássica, a experiência com música pode preceder a conceituação.

Mas não é apenas dessa maneira que a música opera em relação ao conceito e à filosofia. A música em ação opera em sua praticidade uma recusa à sistematização, à ordem, aos conceitos, pois seus

próprios atos de criação lidam com as possibilidades do real, sem necessidade de justificação lógico-racional. É por isto que a conceituação da própria música é tão problemática: pois ela é capaz de incorporar aquilo que está além de sua delimitação conceitual. Um exemplo simples é recolhido da declaração do compositor de vanguarda brasileiro Gilberto Mendes, sobre sua ideia de compor a peça *Nasce e morre* que “não tem nenhum dos chamados elementos da música” (ODISSEIA, 2005), referindo-se ao ritmo, à melodia e à harmonia. A ideia criativa do compositor veio no antagonismo a uma teoria musical tradicional, refutando uma definição sobre música no próprio ato de fazer música. Assim, a própria música é contraexemplo de sua formulação teórica.

A **ciência** é o campo do método, da demarcação, do experimento. É possível adicionar também que é o campo da falseabilidade (POPPER, 2016), das variáveis, das constantes e dos limites (DELEUZE; GUATTARI, 2016). Sobretudo, a atividade científica orienta, de certa forma, a produção acadêmica de campos os mais diversos, incluindo a arte e a música especificamente. Dessa maneira, acompanhar as discussões epistemológicas entre filosofia e ciência permite vislumbrar uma brecha em que a atividade artística possa realmente se manifestar sem se reduzir, se simplificar ou se fragmentar.

Ademais, a ciência informa a música no campo acadêmico por metodologias tipicamente empíricas, operando de forma interdisciplinar. Também em sua hegemonia cognitiva, a ciência permeia o cotidiano com um pensamento empírico-racional, que busca pautar as mais diversas atividades humanas, incluindo a música.

Esta também produz leituras particulares da ciência. Músicos fazem experiências e testes que resultam em poéticas musicais. Cito os exemplos de John Cage (em seus experimentos sobre o silêncio), do serialismo integral (da racionalização radical do processo criativo) e da Música Antiga (do entrelaçamento da música com a história). Mesmo buscando uma aproximação com o pensamento científico, esses exemplos apontam para a irredutibilidade da atividade musical.

Passando para a arte e a **música**, é sempre salutar considerar essas práticas em seu caráter não delimitável, extrapolando e impedindo a consolidação de uma tendência universalizante das demais formas de conhecimento. Pode não parecer algo tão relevante a princípio, mas são as artes que evidenciam a falência de um projeto hegemônico e universalizante da ciência e da filosofia.

Outro aspecto primordial para o âmbito geral do conhecimento é que a arte e a música evidenciam-se como atividades, acionadas pela ação-percepção, ressaltando, por suas próprias características, o aspecto procedimental do conhecimento. Por fim, elas lidam com possibilidades do real, ou seja, põem em diálogo o possível e o real, em uma ação ou acontecimento expressivo e significativo. Isso significa explorar o encontro entre subjetividade e objetividade sem um compromisso realista. Seu objeto de conhecimento pode ser o de qualquer forma de conhecimento, como o cotidiano, a religião, o mito, a filosofia, a ciência, além das infinitas possibilidades da imaginação.

No âmbito da arte, a maneira particular com que a música explora os aspectos sensoriais e espaço-temporais é por meio da organização contextualizada do som. Considero, ainda, como objetos de possibilidade da arte, suas próprias forças, em suas múltiplas manifestações, contextos e significados. Quando olha para si mesma, a arte explora as “possibilidades da própria arte”, mas seria muito pouco afirmar que é só isso que ela faz. O resultado desse saber artístico manifesta-se, então, como possibilidade e organização, como ação-percepção.

O **cotidiano** é o tecido comum, o elo que une as formas de conhecimento e os sujeitos sociais. O sujeito nunca, de fato, abandona a esfera cotidiana, pois, mesmo quando entra no plano de sentido especificamente científico, religioso ou artístico, carrega, em si, suas experiências da vida comum. Da mesma forma, mesmo ao retornar ao cotidiano, o sujeito é capaz também de levar consigo algo das vivências e saberes construídos com as outras formas de conhecimento. Essa relação se resume na dialógica estar/não estar no cotidiano, considerando os trânsitos epistemológicos entre as formas de conhecimento e a posição do cotidiano em sedimentar as visões de mundo por vezes conflitantes vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida.

Essa dialógica se estende à música, que pode atuar na suspensão do cotidiano, trazendo seus modos específicos de conhecer e organizar, e também considerando o inevitável retorno ao cotidiano, com o sujeito levando consigo os resultados cognitivos e experienciais dessa travessia. É possível também argumentar que a música organiza o cotidiano, não apenas no âmbito individual e subjetivo, mas também no âmbito da ação socializada e do agenciamento.

Por fim, argumento que a educação pode atuar de duas maneiras principais no cotidiano: para si mesmo e para as outras músicas. Para si, atua na conscientização da autoidentificação do estudante com a música, de forma a auxiliar uma reflexão sobre suas práticas musicais informais; para outras músicas, o papel educacional de expandir o referencial musical dos estudantes pode ter como ponto de partida o cotidiano. Assim, a música já conhecida torna-se conhecimento prévio da música ainda por conhecer.

Mitos, por sua vez, são narrativas coletivas, nas quais o sujeito faz parte do mundo com o qual ele dialoga – um mundo vivo que exige interpretação e negociação, fazendo cruzar as fronteiras entre real e imaginário. O mito permanece presente nas sociedades modernas ocidentais, migrando, eventualmente, para ideias abstratas que fundamentam uma visão de mundo. De outro modo, ele é encontrado na música, na forma e na estrutura da música clássica ocidental, conforme buscaram afirmar de formas diferentes Nietzsche (1999) e Lévi-Strauss (*apud* WISNIK, 2002).

Assim, o mito sobrevive invisível, emergindo à superfície em manifestações culturais do ocidente sempre que as possibilidades expressivas e epistemológicas do objeto ressignificado permitem. Constitui-se, assim, um reservatório de significados, simbolizando os primórdios cognitivos das comunidades humanas, à disposição das possibilidades artísticas do presente.

O conhecimento **religioso** estabelece pressupostos fundamentais, oferecendo uma explicação do mundo e de seus mistérios inimagináveis. É no limite do conhecimento empírico-lógico-racional que se instaura o conhecimento religioso e mítico. É no limite da atuação da filosofia e da ciência que se abre um vácuo para a religião como crença codificada. Na cultura brasileira, a religiosidade musical transparece também em ambientes seculares, seja por meio do cancionero, de manifestações que transcendem seu significado religioso, seja pela laicização de um repertório religioso.

Na educação musical, existe uma tensão epistemológica entre música e religião. Por um lado, certas comunidades religiosas educam musicalmente seus membros de acordo com suas crenças teológicas específicas. Isso significa que o papel regulador da área da educação musical para o ensino de música pode acabar sendo desconsiderado, eventualmente, nessas práticas (JORGENSEN, 1997). Por outro lado, ambientes religiosos são notáveis centros de aprendizagem musical, muitas vezes dando o suporte educacional necessário para seus membros avançarem seus estudos rumo à profissionalização. Há, ainda,

que se considerar criticamente o papel de instituições religiosas na administração de equipamentos culturais e de escolas de formação musical profissionalizante.

O conceito de possibilidade é aquele que situa as artes em geral e a música especificamente, distinguindo-as das demais formas de conhecimento. A dialógica entre o possível e o real adiciona, ao saber musical, um funcionamento expressivo e significativo.

Para a educação musical, considerar as formas de conhecimento implica o exercício dinâmico de aproximação e distanciamento disciplinar, típico de uma epistemologia da complexidade, ora se voltando a assuntos especificamente musicais, ora se abrindo ao universo mais amplo dos demais conhecimentos.

No âmbito geral do conhecimento, a arte (música) atua juntamente com a ciência, filosofia, cotidiano, mito e religião na organização e aferição de seus objetos e fenômenos estudados. O papel organizacional das formas de conhecimento é que chancela a noção do binômio conhecer-organizar. Esse modo de entender o conhecimento de maneira ampliada pode explicar os dilemas e as tensões de tradução de saberes e proceder entre as diversas formas de conhecimento, algo recorrente desde as pesquisas em música até o cotidiano escolar.

3. Racionalidade e conhecimento musical

Para me auxiliar no problema da racionalidade no conhecimento musical, lancei-me em um diálogo profícuo com o referencial teórico deste trabalho, sobretudo com os conceitos elaborados pelo pensamento complexo de Edgar Morin. Estes termos foram pontos-chave para me aproximar da questão: “razão aberta”, “condição humana”, “*homo sapiens-demens*”, “universo lúdico-estético-poético”, “identidade humana”, entre outros.

Foi a partir de uma reavaliação da racionalidade e do modo como os humanos interpretam a realidade que pude argumentar o aspecto cognitivo da música ligado à significação da vida. Esses aspectos são articulados antes em relação à condição humana do que em uma tipologia do conhecimento que só se refere à própria música.

A **razão aberta** é aquela que vai além de uma explicação racional do mundo, de uma racionalização, sem abrir mão, entretanto, da racionalidade em si. Dessa forma, é possível considerar a razão como fundamental ao conhecimento, sem deixar de pontuar o universo da qual ela faz parte, que a ultrapassa e a contempla simultaneamente. Chama atenção o fato de que a racionalidade, para a perspectiva da complexidade, é discutida também em um caminho da antropologia filosófica e da educação, relacionando-a sempre com a condição humana.

Nas palavras de Morin:

A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana (MORIN, 2012b: 116).

O projeto do autor não é negar a racionalidade humana, mas, sim, inseri-la em um contexto mais abrangente que inclua sua ligação intrínseca com o seu oposto: o delírio, a loucura. Assim, é possível compreender grande parte das críticas que Morin faz à dominância científica dos modos de pensar da

atualidade. Pois ele considera que mesmo essa forma de conhecer também implica seus próprios potenciais destrutivos e delírios. Assim, é de grande importância debater a questão da racionalidade no âmbito da formação musical e igualmente elaborar alternativas teóricas e práticas a respeito de como englobar os demais aspectos do sujeito no processo educativo.

A respeito das limitações do termo *homo sapiens*, o autor explica: “A especificação *homo sapiens* permanece, de qualquer maneira, insuficiente. Faz do humano um ser ignorando loucura e delírio, privado de vida afetiva, de imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso” (MORIN, 2012b: 116). Assim, por mais que o autor inicie seu argumento apontando o lado mais radical do *homo demens*, como a barbárie, a loucura e o delírio, ele o faz no intuito de apontar este traço inescapável do ser humano: “por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir” (MORIN, 2012b: 117).

A ideia de polarizar a definição do humano entre *sapiens e demens* tem a pretensão, portanto, não apenas de antagonizar esses elementos, mas também de os entender como complementares. Morin escreve que “uma vida totalmente racional, técnica e utilitária seria não apenas demente, mas inconcebível. Uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível” (MORIN, 2012b: 141). Logo, não só ele abre um grande leque a respeito das características humanas, como também cada termo não pode ser reduzido ao outro. Esse tipo de condução das ideias é típico desse autor, que prefere evitar um pensamento dualista, enquanto reconhece a diversidade de dimensões que cada assunto complexo apresenta.

Já a arte – incluindo, aí, a música – está na confluência entre ambos os polos *sapiens demens*, em uma dimensão que Morin (2012b) vai denominar “universo lúdico-estético-poético”. A relação do conhecimento com o **estado lúdico-estético-poético** estabelece um jogo entre o primeiro e a significação da vida. Quando se aponta que o conhecimento também se dirige para uma significação da vida, fica evidente o papel das artes e da música nessa significação. Estado transfigurador e transfigurado do real, o estado poético permite uma ampliação da percepção e da significação da vida. Entre suas características mais típicas estão a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura e a beleza da descoberta.

A respeito do tema da identidade humana, Edgar Morin expõe sua visão ao longo dos volumes 3, 4 e 5 d’*O Método*. No volume 5, ele cristaliza a ideia da trindade humana na irredutibilidade dos elementos indivíduo/sociedade/espécie: “O ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade/espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade” (MORIN, 2012b: 51). Essa trindade serve também para compreender o comportamento individual, não só para entender a humanidade como um todo. Segundo o autor, “Há, em todo comportamento humano, em toda atividade mental, em toda parcela de práxis, um componente genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social” (MORIN, 2012b: 53). Assim, o sujeito que conhece não é só um ser espiritual que tenta apreender os objetos mentalmente, conforme supuseram definições gnosiológicas mais tradicionais; tampouco o sujeito conhece apenas pelas determinações sociais, um pensamento evocado por posições sociológicas deterministas. Por fim, essa trindade também nega a ideia de um determinismo genético, que impõe ao comportamento a limitação de reagir de maneira pré-programada aos estímulos do ambiente.

Não se trata, aqui, evidentemente, de uma negação dos componentes sociais, biológicos e individuais. Pelo contrário, há um imbricamento entre eles. Em *O Método* volume 3, o autor explica que o ser obedece de modo dialógico:

- . Aos princípios/regras bioantropológicos hereditários que regem o conhecimento humano;
- . Aos princípios/regras que a cultura de uma sociedade imprime nos espíritos/cérebros dos seus membros;
- . Eventualmente a princípios/regras que o espírito individual formou por si mesmo, de maneira relativamente autônoma, a partir de sua própria existência (MORIN, 2012a: 111).

Assim, há um princípio dialógico em ação, em que, ao mesmo tempo, se complementa, se concorre e se antagoniza com a ação individual.

É curioso pensar que, nessa trindade, o indivíduo é um termo de si mesmo; não existe de forma absolutamente autônoma, nem se distingue como algo separado de sua cultura nem de sua espécie. Nesse sentido, o indivíduo é um dos termos que constitui o indivíduo. Essa é uma consequência da adoção do pensamento complexo, que busca o que é tecido conjuntamente e eventualmente conceitua a irredutibilidade de certos termos em relação a outros.

A relação entre esses três termos é dinâmica e dialógica. Isso quer dizer que ela muda suas características e atuações em função da localização espaço-temporal. Culturas diferentes atribuem diferentes possibilidades de atuação aos seus sujeitos, e épocas distintas enxergam os indivíduos de modo bastante distinto. A respeito da dialógica, Morin expõe que uma relação complementar pode tornar-se antagônica e uma repressão social pode tornar-se uma aspiração individual à emancipação. A finalidade reprodutora da espécie pode ser contornada em função da satisfação da pulsão sexual (MORIN, 2012b: 52).

Igualmente, não há subordinação última entre os termos. Eles são meios e fins uns dos outros. “Contudo, as finalidades do indivíduo humano não se reduzem nem ao viver para espécie nem ao viver para a sociedade. O indivíduo aspira viver plenamente sua vida” (MORIN, 2012b: 52), afirma o autor.

Por fim, ao reconhecer a trindade indivíduo/sociedade/espécie para a identidade humana, Morin (2012b) questiona como proceder no estudo separado de cada um desses elementos de forma disciplinar e estanque. Superar essa disjunção é um dos seus principais projetos intelectuais.

A seguir (Figura 1), elaborei uma disposição visual articulando os três problemas filosóficos acerca do conhecimento musical. Dessa forma, estão contemplados a definição de sujeito epistêmico, os quatro tipos de conhecimento musical, as seis formas de conhecimento, os componentes da razão aberta, finalizando com os objetos do conhecimento que a música e a educação musical constroem e organizam.

Esse modelo permite vislumbrar também de que maneira a proposta encaminhada neste artigo se diferencia de outras propostas músico-educacionais. Uma postura demasiado personalista tentaria reduzir o sujeito do conhecimento apenas ao indivíduo, desconsiderando os termos “sociedade” e “espécie” no ato pessoal do conhecimento. Por sua vez, uma postura centralizadora e hierárquica reduziria os tipos de conhecimento a um central, como o conhecimento procedimental, por exemplo, ou tentaria sugerir um tipo de conhecimento que abarcaria todos os demais, estabelecendo uma relação de subordinação. Já uma postura disciplinar entenderia o conhecimento musical apenas musicalmente, fazendo a música dialogar apenas consigo mesma em um fechamento disciplinar. Em uma postura estrita da racionalidade, consideraria-se apenas se conhece música por vias racionais, das regras e normas que permitem sua manipulação,

e a aferição de suas características efetivas determinadas. Por sua vez, uma postura formalista consideraria o objeto do conhecimento musical apenas a própria música. Uma postura expressionista, consideraria o conhecimento de si como o objeto do conhecimento musical. Uma postura mais cientificista consideraria o mundo físico e biológico para a asserção da particularidade da música.

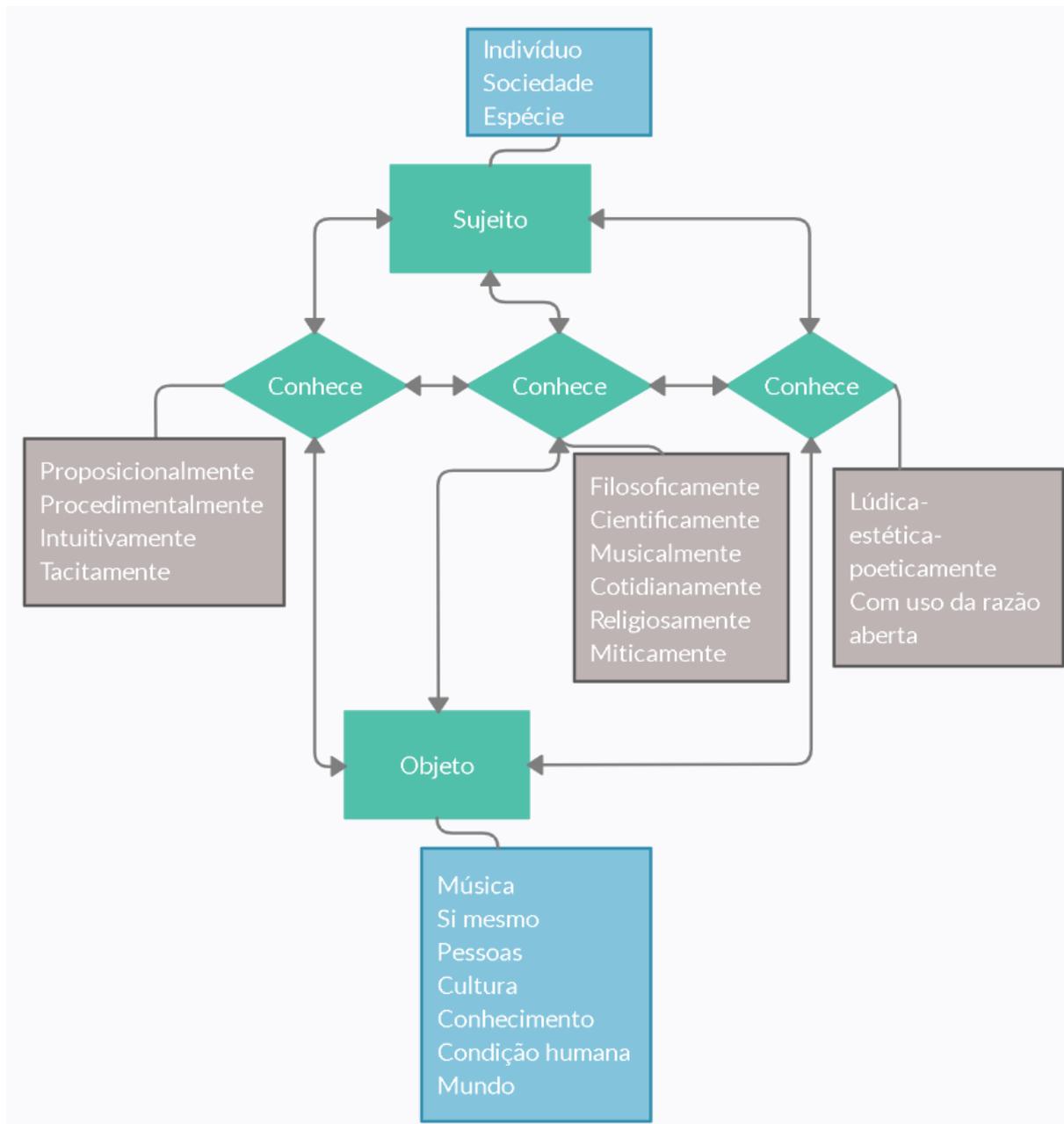


Fig. 1: Modelo de conhecimento musical. Fonte: Elaborada pelo autor.

Apesar das críticas certas posturas expostas acima, destaco a posição de que, de fato, há inúmeros caminhos possíveis para a educação musical na articulação da razão aberta com os tipos e as formas de conhecimento. O trajeto intelectual empreendido neste trabalho permite vislumbrar pedagogias singulares, contextualizadas e contingentes para a educação musical. Nesse sentido, é possível diferenciar tal abordagem de outras perspectivas sobre a música, sem cair na armadilha de elaborar uma proposta normativa ou autoritária.

De maneira complexa, as setas que compõem a imagem da Figura 1 poderiam, todas, remeter, de forma não linear, a todos os elementos presentes. No mundo concreto da aprendizagem musical, o conhecimento musical constrói-se em diversos caminhos simultâneos, não lineares, que se organizam de maneira única para cada sujeito. Esses percursos podem se tornar mais conscientes, por parte tanto do educando quanto do educador, ao longo de uma trajetória musical reflexiva, em que conhecer o conhecimento esteja em par com conhecer a música.

Adicionalmente, considero, em primeiro lugar, que participar ativamente de uma trajetória filosófica, da qual esta é um exemplo, já desperta, no educador musical, uma série de questionamentos, confrontos e embasamentos. Em segundo lugar, a problemática filosófica sobre o conhecimento musical é um ponto de partida que permite situar sua atuação como educador de forma consciente, seja em diálogo com outras disciplinas do ensino formal, seja reconhecendo a música em outras manifestações do conhecimento ou mesmo se valendo dos argumentos comentados aqui para a justificação do valor da música dentro e fora da escola. Neste último sentido, reafirmo a necessidade de se fazer-perceber música como atividade continuada; como ação retomada ao longo de uma vida que se atualiza e se constitui no âmbito da cultura.

O reconhecimento consciente e reflexivo do sujeito na sua trajetória de formação desse repertório musical aberto de ações possíveis permite o entrelaçamento entre arte e vida, fazendo transitar, entre uma e outra, seus saberes, suas afetividades, suas corporeidades etc.; em suma, formando-se e constituindo-se um sujeito complexo.

Essa recomendação vale, inclusive, para aquele que filosofa sobre a arte e a música. Talvez, incentivar as pessoas a saírem da condição de espectadores para a de participantes, de fazedores, de criadores, seja um grande empreendimento da educação musical. Empreendimento este já em desenvolvimento em diversas abordagens da educação musical.

Considerações finais

Este trabalho parte de três problemas filosóficos concernentes ao conhecimento musical, objetivando compartilhar os resultados de pesquisa de doutorado empreendida por mim e tendo em vista suas consequências para o estudo da música e da educação musical. Utilizando material de consulta tanto em fontes primárias da teoria do conhecimento quanto em produções contemporâneas da filosofia da educação musical, interpretei tais trabalhos à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, especialmente de sua obra *O Método*. De modo geral, fiz um movimento na direção de superar uma filosofia e uma conceituação do conhecimento que fosse hierarquizado, centralizado e reduzido, características identificadas nas filosofias da educação musical estudadas.

A filosofia da educação musical que pratico ao longo da pesquisa pode assumir um tom argumentativo quando trato de sugestões e orientações mais especificamente pedagógicas. Mas ela não é feita com o intuito de ser prescritiva, normativa ou diretiva. O intuito principal do compartilhamento desse trajeto filosófico é fomentar ações e pensamentos singulares, contextualizados e contingentes em educação musical.

Uma das conclusões da pesquisa é que o conhecimento musical é observável, mas não só; ele também está muito além do observável, devido a sua dimensão tácita. Assim, a avaliação do saber resultante de um processo de aprendizagem é mais bem-encaminhada com a consciência de que há muito

mais em jogo do que o que se pode observar e descrever. Por exemplo, um fazer musical é observável, mas os processos que o põem em ação não necessariamente o são. Ou seja, o que faz alguém agir enquanto faz música não é necessariamente observável.

É importante também não perder de vista a função do conhecer. No pensamento complexo, a dominação do real é uma promessa parcial, um ideal não realizável. Na criação e organização do conhecimento no âmbito da cultura, estão em ação as necessidades cognitivas humanas mais gerais. É dessa maneira que proponho uma educação musical que navegue pelo universo lúdico-estético-poético, por seu modo particular de possibilitar que conhecimentos e experiências se organizem e reorganizem. Efêmero e nem sempre alcançável, o estado poético é uma estrela-guia em uma trajetória aberta.

Referências

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- BROAD, C. D. Some Methods of Speculative Philosophy. *Aristotelian Society Supplement 21* [1947], p. 1-32. Transcrito *on-line* por Andrew Chrucky, 1998. Disponível *online* em: <<http://www.ditext.com/broad/smsp.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CANO, Rubén López. Pesquisa artística, conhecimento musical e a crise da contemporaneidade. *Art Research Journal – ARJ*, v. 2, n. 1, p. 69-94. jan./jun. 2015.
- CARDOSO, Renato. Em busca do conhecimento musical. In: GENDIN, Gabriel; VILLALBA, Silvia (org.). *Diversidad en la educación y producción musical en las Américas*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste, 2019, p. 64-71.
- CARDOSO, Renato. *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. 264f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.
- CARDOSO, Renato. O fazer-perceber musical durante a ação e depois da ação: uma abordagem epistemológica sobre o conhecimento procedimental. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO DE PESQUISA MÚSICA E EDUCAÇÃO - MUSE, 2021, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC - CEART, 2021. p. 56-62.
- CARDOSO, Renato. Os quatro tipos de conhecimento musical: possibilidades para educação musical. In: XIII CONFERENCIA REGIONAL LATINOAMERICANA Y V CONFERENCIA REGIONAL PANAMERICANA, ISME, 2022, Cancún, México. *Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana, ISME Cancún 2021*. Cancún, México: Universidad del Caribe, 2022. p. 78-85.
- CARDOSO, Renato. O universo lúdico, estético e poético na educação musical: reflexões a partir de Edgar Morin. *Debates I UNIRIO*, n. 18, p. 232-247, maio 2017.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- CHI, Ya-Chen e LIN, Sheau-Yuh. A Content Analysis of Articles in Philosophy of Music Education Review from 2005 to 2009. In: *Journal of Aesthetic Education*, p.110-138, 2012. Disponível *online* em: <http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3197_p110~p138.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2016.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: a Philosophy of Music Education*. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2015.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- JORGENSEN, Estelle. *In Search for Music Education*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1997.
- JORGENSEN, Estelle. On Philosophical Method. In: COLWELL, Richard (ed.). *MENC Handbook of Research Methodologies*. Cary: Oxford University Press, 2006. p. 176-198.

- MORIN, Edgar. *O Método*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012b [2001]. v. 5: A humanidade da humanidade – a identidade humana.
- MORIN, Edgar. *O Método*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011 [1991]. v. 4: As ideias – habitat, vida, costumes, organização.
- MORIN, Edgar. *O Método*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012a [1986]. v. 3: O conhecimento do conhecimento.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ODISSEIA musical de Gilberto Mendes, A. Direção de Carlos de Moura Ribeiro Mendes. São Paulo: Berço Esplêndido Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (98 min).
- POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday and Company, 1966.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2016.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970, 1989.
- REIMER, Bennett. The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition. *Journal of Aesthetic Education*, v. 20, n. 4, p. 111-117, 1986. Disponível *online* em: <<http://www.jstor.org/stable/3332613>>. Acesso em: 25 maio 2018.
- RUSSELL, Bertrand. Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 11, p. 108-128, 1910-1911.
- RUSSELL, Bertrand. *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1912.
- RYLE, Gilbert. *The Concept of Mind*. London: Routledge, 2009 [1949].
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London; New York: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith. Understanding Music as the Philosophical Focus of Music Education. In: BOWMAN, Wayne; FREGA, Ana Lucía (Eds.). *Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Oxford: Oxford University Press, 2012. p.328-347.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Teoria do conhecimento e arte – formas de conhecimento: arte e ciência, uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.
- VITA, Luís Washington. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Renato de Carvalho Cardoso é Professor Adjunto do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na área de educação musical – práticas musicais coletivas. Doutor em Música (educação musical), mestre em Música (práticas interpretativas - violão) e bacharel em Música com habilitação em violão pelo Instituto de Artes da UNESP. Autor de livros e artigos especializados na área de Música. Atua como professor de música há mais de 20 anos, em aulas particulares, projetos culturais e no ensino superior. Áreas de interesse: Educação musical; Filosofia da música; Performance musical; Música Antiga; Teoria do Conhecimento; Pensamento complexo. cardosore@hotmail.com



A *Opus* está licenciada sob uma licença [Creative Commons Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)