

Construindo novas relações sociais a partir da educação musical: o trabalho com música como princípio educativo contra a subsunção real da subjetividade no ensino conservatorial e eurocêntrico

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO EM SIMPÓSIO

SIMPÓSIO: ST 08 – O trabalho no campo da Música no Brasil

Álvaro Neder

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
alvaroneder@unirio.br

Resumo. Discute-se o ensino conservatorial e eurocêntrico de música, identificando-se em seu cerne o *dualismo ontológico* caracterizado por Lukács como a crença na autonomia da cultura em relação à materialidade, que, estabelecida desde a Grécia clássica, percorre toda a história ocidental. Propostas que buscam reformular o ensino conservatorial meramente introduzindo saberes e músicas não hegemônicos no currículo eurocêntrico, ou modificando suas práticas de ensino sem atacar as bases materiais da dominação, reproduzem o dualismo ontológico e não dão conta de superar o eurocentrismo. Ao contrário, entende-se, aqui, que a cultura é o resultado acumulado das práticas sociais — inclusive simbólicas e artísticas — pelas quais os seres humanos produzem e reproduzem sua existência. Dado que essas práticas se originam nas determinações materiais da vida, que são produzidas e reproduzidas pelo *trabalho*, pode-se dizer que *a cultura é uma elaboração derivada do processo de trabalho historicamente situado*, portanto sujeita às relações de poder que o controlam (feudais, capitalistas, etc.). Como resultado da divisão social do trabalho, as relações de produção vigentes estabelecem formas funcionais ao capitalismo pelas quais a cultura é elaborada, ensinada, valorizada ou marginalizada. Por esta via, o eurocentrismo, enquanto colonização da subjetividade integrante do dispositivo mais amplo de dominação capitalista, passa a ser compreendido como modo de *subsunção real da subjetividade ao Capital*. Como parte das estratégias para sua superação, propõe-se construir, na prática educativa musical, o embrião de novas relações sociais que neguem a lógica do capital, a partir do trabalho com música como princípio educativo.

Palavras-chave. Trabalho como princípio educativo, Método dialético crítico, Trabalho e educação musical.

Building new social relations through music education: labor with music as an educational principle against the real subsumption of subjectivity in conservatory and Eurocentric teaching

Abstract. This paper discusses the Eurocentric, conservatory-based model of music education, identifying at its core the ontological dualism characterized by Lukács as the belief in the autonomy of culture in relation to materiality—a notion established since classical Greece that permeates the entire Western history. Proposals that seek to reform conservatory education merely by introducing non-hegemonic knowledges and musics into the Eurocentric curriculum, or by modifying its teaching practices without addressing the material bases of domination, reproduce ontological dualism and fail to overcome



Eurocentrism. Conversely, I argue that culture is the accumulated result of the social practices—including symbolic and artistic ones—through which human beings produce and reproduce their existence. Since these practices originate in the material determinations of life, which are produced and reproduced through labor, it can be said that *culture is an elaboration derived from the historically situated labor process* and is thus subject to the power relations that control it (feudal, capitalist, etc.). As a result of the social division of labor, prevailing relations of production establish forms functional to capitalism through which culture is elaborated, taught, valued, or marginalized. Thus, Eurocentrism, as a colonization of subjectivity integral to the broader apparatus of capitalist domination, comes to be understood as *a mode of real subsumption of subjectivity under Capital*. As part of strategies for its overcoming, we propose to build, within musical educational practice, the embryo of new social relations that deny the logic of capital, through the labor with music as an educational principle.

Keywords. Labor as an educational principle, Critical dialectical method, Labor and music education.

Introdução

Práticas sociais comunitárias emergidas das realidades concretas vividas pelos diferentes povos vêm educando, desde tempos imemoriais e em todo o planeta, um enorme contingente de musicistas, cuja criatividade se expressa na diversidade e riqueza das músicas “tradicionais” e populares¹. Por outro lado, o ensino formal de música ocidental passa a se verificar desde a Grécia clássica (HANNING, 2014, p. 18). No entanto, não será antes de 1795, com a fundação do Conservatório de Paris, que será instituído, como norma, o ensino público (HANNING, 2014, p. 495) de música em grupo (em oposição ao ensino predominantemente individual praticado anteriormente), promovido pelos Estados, por demanda das classes médias emergentes (CHRISTENSEN, 2006, pp. 59-60). Surgindo, portanto, no contexto da hegemonia burguesa (WEBER, 1975), o Conservatório de Paris promoverá a canonização de um repertório (eurocêntrico), de métodos técnicos rígidos voltados à disciplina, competição e virtuosismo, e

¹ Como se sabe, *tradição* é uma conceituação sujeita a noções estáticas e passadistas, que se deve, enfaticamente, rejeitar; mas, também, bem compreendida, caracteriza-se pelo dinamismo, muitas vezes apontado por folcloristas como Edison Carneiro (2008), dinamismo das muitas diferentes culturas fundado na resistência à assimilação ao capitalismo – o *ethos barroco*, como denomina Bolívar Echeverría (2000, p. 170). Quanto a “música popular”, também tem sentido disputado – deve ser mais propriamente compreendido não como uma *coisa* definível, mas como um campo em disputa em que não se separam classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e outros conflitos, estando em permanente transformação (NEDER, 2010). No entanto, no amplo campo dos estudos musicais contemporâneos, é basicamente compreendida como a música voltada para audição pública e virtualmente global, produzida de variadas maneiras (comunitárias e/ou comerciais) e disseminada principalmente em circuitos comerciais.



na valorização de repertórios que demandam as competências específicas da música de concerto ocidental, obtidas por meio de privilégios e da distinção de classe inacessíveis ao público trabalhador (FULCHER, 1987). Tal canonização se estenderá pela Europa, Rússia e as Américas (HANNING, 2014, p. 495; CHRISTENSEN, 2006, p. 60), fixando determinadas práticas de ensino e padrões estéticos e técnicos que, apesar de emanados de uma determinada particularidade dominante, são apresentados como *universais*, configurando uma *universalidade abstrata, formal* e não substantiva² (NEDER, 2024, p. 8).

Evidentemente, o Brasil não estaria isento desta força mundializante do Conservatório de Paris. De acordo com Penna e Sobreira (2020, p. 15), “[...] o Conservatório de Paris tem sido historicamente a principal referência para a organização curricular e a prática pedagógica das escolas especializadas no Brasil”. Com essa prevalência do chamado *ensino conservatorial*, apreciações críticas a ele não são recentes no Brasil. Segundo as mesmas autoras (2020, p. 3), tais críticas iniciam-se na década de 1990, a partir de discussões feitas por Fonterrada (1994) e pela própria Penna (1995). Tais críticas logo são reforçadas por Arroyo (1999), Vieira (2000), Esperidião (2002), Jardim (2002), Augusto (2008), Jardim, V. (2008), Marques (2011), Pereira (2012), Queiroz (2017), Reis e Duarte (2019), e vários/as outros/as pesquisadores/as. Tomando como base a síntese oferecida por Penna e Sobreira (2020, p. 4), e desenvolvendo-a a partir das questões abordadas pelos trabalhos citados, os problemas do ensino conservatorial podem ser agrupados nas seguintes categorias:

- O professor como autoridade, à qual o estudante se subordina;
- Linearidade, sequencialidade, compartimentalização e disciplinarização do ensino;
- Absolutização da notação musical às expensas da audição;
- Ensino focado no desenvolvimento técnico-instrumental; técnica pela técnica; busca de virtuosismo;
- Privilégio a indivíduos que se destacam devido a um suposto “talento inato”;
- Ênfase na performance às expensas da integração teórico-prática;

2 A universalidade substantiva é um ideal de humanidade a perseguir por meio da práxis, que se coloca como defesa da superação de toda absolutização e reificação de particulares em favor da construção conjunta de uma universalidade concreta, igualitária.



- Ênfase na reprodução às expensas da criação;
- Repertório canônico em oposição à contemporaneidade musical;
- Desconsideração das vivências musicais dos estudantes, bem como de suas práticas populares e não-escolarizadas;
- Desconsideração de epistemes de matrizes não eurocêtricas;
- Etnocentrismo, eurocentrismo e colonialismo.

Deve-se notar que, a partir de tais críticas, basicamente, todos os autores referidos que buscaram se contrapor ao ensino conservatorial, em grande medida vêm enfocando a problemática do eurocentrismo, e suas propostas para contrapor-se a ele giram em torno de mudanças no repertório e práticas de ensino, com os e as autores/as da área da etnomusicologia reclamando ainda maior pluralidade epistêmica no ambiente acadêmico, dentro e fora da área da música. Subscrevo a importância de tais ações; é fundamental que os cursos superiores de música superem o eurocentrismo – no entanto, compreendido não meramente como uma opressão e repressão cultural, mas como uma *totalidade*. Ou seja, trata-se de compreender o eurocentrismo como força indissociável do colonialismo e do capitalismo, em sua expansão global a partir do século XV, compreendendo a questão da classe social em relação dialética com as opressões de gênero, raça, sexualidade e outras, a partir da funcionalidade delas para o modo de produção capitalista. A colonização da subjetividade é parte fundamental – mas não autônoma – do objetivo de exploração econômica e dominação, que não se completa sem ela:

A guerra é um negócio comercial gigantesco [...]. A primeira necessidade é a escravização [...] da população autóctone. Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, a rapina, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais [...]. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados (FANON, 2018, p. 80).

Por isso, a noção de eurocentrismo subscrita aqui é capaz de integrar dialeticamente as diversas opressões referidas e não referidas (racismo, patriarcalismo, homofobia, etc.) à exploração econômica (MARIÁTEGUI, 2007; AMIN, 2021; ECHEVERRÍA, 2010) e incorporar a enorme riqueza das músicas ditas “tradicionais” e populares, bem como de seus



instrumentos e técnicas musicais e os saberes não hegemônicos mais amplos. Assim, é necessário ir além de uma noção de cultura restrita aos aspectos simbólicos, e que incorpore as relações sociais de produção em uma concepção materialista e dialética de cultura. Penso ter dado uma contribuição a esse debate em trabalho recente (NEDER, 2025), onde podem ser encontrados maiores detalhes. Por esta via, o eurocentrismo, enquanto colonização da subjetividade integrante do dispositivo mais amplo de dominação capitalista, passa a ser compreendido como modo de *subsunção real da subjetividade ao Capital*. Como parte das estratégias para sua superação, propõe-se construir, na prática educativa musical, o embrião de novas relações sociais que neguem a lógica do capital, a partir do trabalho com música como princípio educativo.

Portanto, identifico, no ensino conservatorial, uma ênfase tecnicista que fetichiza as notas e estruturas musicais a partir do recalcamento dos contextos concretos (culturais, sociais, políticos, econômicos, etc.) a partir dos quais as pessoas fazem e participam das músicas. Com base nesta identificação, sustento que, apesar de meritória, a introdução, neste currículo organizado de maneira descontextualizada, de músicas marginalizadas, de suas práticas de ensino-aprendizagem e dos saberes tradicionais subalternizados em que se fundam, não é suficiente para que as raízes do problema poderiam ser transformadas.

Isso porque a lógica conservatorial se construiu em torno de uma certa concepção eurocêntrica de cultura (portanto, música), que a reduz aos aspectos simbólicos, valores, sensibilidades e a opõe à materialidade. Esta descontextualização dificulta a compreensão, por parte dos e das musicistas-trabalhadores, de que são eles e elas que constroem o saber a partir do trabalho, e que sua emancipação depende de assumirem o controle da sistematização desse conhecimento obtido pelo trabalho. Sendo assim, seria preciso romper com as bases dicotômicas sobre as quais se assenta o ensino conservatorial, integrando a cultura na totalidade da vida, e não mantendo-a separada da reprodução integral da existência, para que a superação da alienação seja possibilitada pela relação orgânica entre saber e materialidade.

Integrando cultura e materialidade a partir do trabalho

O trabalho, para Marx, Engels e toda a tradição fiel aos autores, é uma categoria central, porque não apenas produz as condições materiais de existência e coexistência humanas,



mas toda possibilidade de humanização e subjetivação, envolvendo a possibilidade de liberdade, ética, solidariedade, arte, música, religião, filosofia, ciência, etc. (MARX, 2008b), daí a falta de sentido nas suposições de “economicismo” na vasta e riquíssima obra marxiano-engelsiana. Lukács, discípulo aplicado, retira dos escritos de Marx e Engels certas precisões que quedaram comprimidas pela enorme capacidade de síntese destes autores. O autor húngaro vai especificar a categoria do trabalho como “o modelo de toda práxis social” (LUKÁCS, 2018, p. 12). Marx já havia afirmado que o ato consciente é distintivo do ser social, e que a consciência é possibilitada pelo trabalho, concluindo ser o trabalho condição de possibilidade da vida social (MARX, 2013, p. 327). Como tal, o trabalho colocou, gradualmente, outras necessidades que não poderia suprir, mas não deixa de ser o modelo delas. Para Lukács, as necessidades e questões surgidas a partir do trabalho precisaram ser atendidas por outros complexos sociais ditos *parciais* (a religião, a arte, a música, a ideologia, a filosofia, a ciência, o direito, a economia, a política, etc. – todas elas, formas de *consciência social*). A esse conjunto de complexos, Lukács denomina “complexo de complexos” (LUKÁCS, 2018, pp. 155-202), que constitui a *totalidade social*. Cada complexo é uma totalidade parcial relativamente autônoma, irreduzível ao trabalho, mas está vinculado ao trabalho por mediações cada vez mais elaboradas, e, também, aos outros complexos que formam a totalidade concreta, por meio de relações dialéticas. Assim, o processo social não ocorre de forma determinística, mas a partir da mútua interação de todos esses complexos por meio das *determinações reflexivas* (LUKÁCS, 2018, p. 330), ou seja, as esferas influenciam-se mutuamente não a partir de uma causalidade simples (termo que Lukács reserva para fenômenos naturais), mas por meio de um movimento dialético, no qual cada esfera, além de suas transformações internas, sofre as transformações originadas pelas outras. Isso provoca um efeito de retroalimentação que impacta o conjunto de forma contínua.

No entanto, dialeticamente articulado a esta dimensão ontológica, o trabalho adquire configurações históricas, a depender do modo de produção vigente (comunismo primitivo, feudal, capitalista, etc.). Em sociedades divididas em classes, o ser humano é separado do produto e da autonomia na condução do processo de seu trabalho, levando à *alienação*. À medida que o trabalho propriamente dito (ou seja, a produção de meios de subsistência e de produção) passa a ser controlado pelas classes dominantes e se divide (por exemplo, entre trabalho manual e intelectual, ou entre produtor e consumidor, em um processo desigual de



produção e repartição do produto), a produção cultural também passa a refletir essas divisões e ser moldada de acordo com os interesses das classes dominantes. Assim, uma compreensão materialista da cultura permite analisar (de forma irredutivelmente contraditória e através de complexas mediações, nunca de maneira mecânica) as diferentes músicas ocidentais (por exemplo), sejam eruditas ou aquelas disseminadas pela indústria cultural, como resultado do trabalho produzido ao longo de mais de dois milênios, implicando interesses materiais em conflito, que gradualmente as foram moldando (ADORNO, 2007 e 2011; WEBER, W., 1975; WEBER, M., 1995; ELIAS, 1995; ROSE, 1992; FRITH, 1981, 1988, 1996; MIDDLETON, 1990, 1995, 2000).

O trabalho mencionado (NEDER, 2025) foi dedicado exatamente a problematizar a falsa oposição entre estes dois termos (cultura e materialidade), que se reproduz na também falsa oposição “artista” *versus* “trabalhador”. Nenhuma destas discussões é nova, nos estudos musicais, pelo contrário. No entanto, creio que o recurso, no texto mencionado, à crítica de Lukács às concepções ontológicas dualistas a partir da obra de Marx e Engels, trouxe uma nova via de compreensão, teoricamente sólida, para questões que há muito preocupam musicistas e educadores/as. Tais concepções dualistas constituem-se no eixo filosófico estruturador da teoria da música ocidental, percorrendo, assim, toda a história desta manifestação cultural, resultando na ocultação do trabalho dos e das musicistas, e, portanto, de suas práticas criativas, desenvolvidas em confronto com a particularidade pós-colonial do país, sua situação como nação capitalista periférica e dependente, e de problemas como o racismo, desigualdade de gênero e sexualidade, indissociáveis da exploração.

Argumentando que o fetichismo justifica e naturaliza a exploração do músico ao mistificar seu trabalho sob o véu do “dom” e da concepção idealista do “artista”, propôs-se a formulação lukácsiana da nova objetividade, enquanto *síntese de múltiplas determinações objetivas e subjetivas, materiais e ideais*. A partir da categoria da nova objetividade tornou-se possível entender a música como produção material e unificar em uma só pessoa as figuras do artista e do trabalhador, ilusoriamente separados pelo dualismo ontológico, como passo crucial para inserir o artista-trabalhador nas lutas de seu tempo. (NEDER, 2025, pp. 28-29)

À luz desta matriz marxiano-engelsiana-lukácsiana, a lógica conservatorial permanece enquanto não se supera a dualidade ontológica que separa cultura e materialidade. Isto requer



que relacionemos o ensino-aprendizado ao trabalho (o que envolve, como já mencionado, as formas de controle do trabalho e a apropriação de seus frutos), objetivando uma compreensão crítica das relações sociais vigentes, que são o fundamento último do eurocentrismo, devidamente compreendido como sistema ideológico a serviço de tal ordem social.

Não se deve confundir a categoria ontológica “trabalho”, na tradição inaugurada por Marx e Engels, com o significado histórico que o termo adquire sob as relações sociais capitalistas, como trabalho alienado, inferno humano. Para Marx e Engels, como foi mencionado, o trabalho é constituído por duas dimensões, ontológica e histórica. Em sua dimensão ontológica, *é por meio do trabalho que o humano produz cultura e se produz como ser de cultura*:

A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida [...] é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. [O trabalho] [...] produz objetiva e subjetivamente. [...] O objeto de arte, e analogamente qualquer outro produto, cria um público sensível à arte e apto para gozar da beleza. (MARX, 2008a, p. 248)

Libertando o humano da luta diária para o atendimento das necessidades vitais, possibilitando o tempo livre, o trabalho, em sua dimensão ontológica, permite, como mencionado, o desenvolvimento de outros complexos sociais, como a cultura e a arte, mesmo nas primeiras comunidades de humanos. Entretanto, em sua dimensão *histórica*, no modo de produção capitalista, o trabalho passa a ser convertido em mercadoria, levando à alienação e à exploração, com sua carga de vigilância, opressão, estreitamento de perspectivas e penúria. A arte, que deveria ser expressão de liberdade e de um mundo próprio, também é capturada sob a forma mercadoria, *originando a figura contraditória do artista-trabalhador*. Que, de um lado, continuamente busca evadir-se desta prisão e expressar-se livremente, mas, de outro, é constrangido a atender a um mercado e a precificar, a todo instante, tudo que o rodeia, inclusive – e principalmente – suas relações com os outros seres humanos, fazendo escolhas que privilegiem a venda de sua força de trabalho em função de sua sobrevivência, consumindo-se em cálculos o tempo inteiro visando ganhos individuais, até que esta condição esteja naturalizada (condição denominada por Marx de *fetichismo* [2013, p. 204]). Portanto, ocorre aquilo que Lukács descreve como uma degeneração: a teorização da totalidade social como constituída de diferentes complexos sociais prestava-se, exatamente, a conceber a *autonomia*



relativa entre todos eles, e a possibilidade da arte como expressão sensível da totalidade da vida humana, *autoconsciência crítica* da sociedade. Na medida em que a arte se encontra subordinada ao trabalho (por exemplo, à forma histórica dominante em nossos dias de controle do trabalho, ou o modo de produção capitalista), a arte se torna degenerada e deformada. Contudo, mesmo alienada, a arte, para Lukács, ainda conserva um potencial crítico, pois pode revelar contradições da sociedade fetichizada – como em Balzac, Thomas Mann ou Brecht. Mas, de toda maneira, fica ressaltada a necessidade de que a arte seja um complexo social parcial, em dependência ontológica em relação ao trabalho (só pode vir a existir devido à existência prévia do trabalho) mas não subordinada ou redutível a ele, caracterizando sua autonomia relativa frente ao trabalho.

É por esta razão, entre outras, que a formação de musicistas pelos cursos de música não pode se evadir da questão do trabalho. Frise-se – não como uma forma subserviente de atender às necessidades do *mercado*, mas, entendendo a contradição entre a função precípua da arte enquanto potência desfetichizadora do mundo e a atuação do musicista forçado à venda de sua força de trabalho nas atuais condições históricas, tem a responsabilidade de efetivá-lo com as armas da crítica.

O ensino conservatorial prima por um modelo excessivamente focado na técnica – *tecnicista*. O ensino tecnicista não se preocupa em localizar histórica, social, política ou culturalmente as técnicas e repertórios que se propõe a reproduzir. Ao absolutizar as técnicas (composicionais, analíticas, harmônicas, interpretativas, etc.) e conteúdos (os materiais utilizados nas aulas de percepção, análise, arranjo, orquestração, etc.) legadas pela tradição conservatorial e eurocêntrica, o tecnicismo não interroga os contextos em que se enraízam, nem as técnicas e conteúdos requeridos por outros contextos histórico-sociais e culturais – como aqueles que se apresentam aos músicos no mundo do trabalho contemporâneo. Presumindo ser irrelevante a questão, o ensino conservatorial tem como premissa uma concepção a-histórica ou supra-histórica da formação musical. Com isso, chega a ser previsível o sentimento de inadequação sentido pelo/a egresso de cursos conservatoriais de música ao se defrontar com o trabalho nas condições de precarização atualmente prevalentes, seja como docente, instrumentista, arranjador, compositor, etc. (XISTO, 2004; WOLFFENBUTTEL e SCHEFFER, 2012; COSTA e RIBEIRO, 2021; MELLO, 2017; REQUIÃO, 2020a e 2020b;



REQUIÃO e RODRIGUES, 2011; AUNE, 2020; COSTA et al, 2021; COLI, 2006 e 2008; BARTZ, 2020).

O saber não é produzido na escola: trabalho com música como princípio educativo

Se é assim, como complementar uma sólida formação musical, em seus aspectos técnicos e interpretativos, a uma não menos sólida formação crítica voltada para o mundo do trabalho – e não submissa aos ditames do mercado? Venho trabalhando há alguns anos (ver, por exemplo, NEDER, 2023 e 2024) com a proposta que vem sendo desenvolvida há várias décadas pela corrente denominada *trabalho como princípio educativo* (CIAVATTA, 1990; FRIGOTTO, 1985; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; GRAMSCI, 1981; KUENZER, 1988; MANACORDA, 1990; SAVIANI, 2007 e 1996).

A primeira coisa a se ter em mente ao considerar-se a proposta do trabalho como princípio educativo é a de que *o saber não é produzido na escola*:

[...] [o saber] é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, *são os homens em sua atividade prática*, ou seja, em seu trabalho, *compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas*. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (Marx & Engels, s.d., p. 24-7) (KUENZER, 1997, p. 26, segundo grifo adicionado).

Há aqui uma aparente divergência entre a caracterização feita por Marx e Lukács sobre o trabalho e o entendimento de Kuenzer. Como foi dito, para aqueles dois autores, o trabalho é o complexo primário, condição de possibilidade de todos os outros complexos sociais parciais, inclusive a música, mantendo separadas as duas esferas, e com boa razão, como vimos. Kuenzer, ao contrário, expande a noção de trabalho para abranger toda atividade prática, ou seja, “todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas”. No entanto, sabemos que todo trabalho se insere na esfera da práxis social, mas nem todas as manifestações



da práxis são trabalho. Creio que há, aqui, uma elipse: no pensamento marxiano e lukácsiano há suficientes elementos para compreendermos que trabalho e arte mantêm uma relação dialética, e não uma separação estanque, no interior da totalidade social, mesmo que todos estes passos estejam, aparentemente, supostos na declaração de Kuenzer.

Compreender a relação dialética entre trabalho e arte é fundamental para aproveitarmos a essência da formulação de Kuenzer, no contexto de nossa investigação: o trabalho humaniza o ser social e assim o *produz* enquanto ser apto à fruição artística, mesmo que a arte não partilhe do mesmo estatuto ontológico do trabalho. Aliás, já foi afirmado, com Marx, anteriormente, que *é por meio do trabalho que o humano produz cultura e se produz como ser de cultura*. Assim, não é a escola que produz o conhecimento artístico, mas o trabalho, mediado dialeticamente pela própria arte, em sua autonomia relativa, que os humanos realizam na medida em que o trabalho os libera para isso. “[...] [A] essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 2007, p. 534). O conjunto das relações sociais é engendrado pelo trabalho e mediado (entre muitas outras coisas) pela arte. O ser social é, simultaneamente, agente e resultado do processo de transformação da natureza pelo trabalho, tornando-se, assim, artista:

Engels (1979) escreve que a libertação da mão humana deu-se por meio do trabalho e das exigências postas por ele; “cada novo instrumento contribuiu para que a própria mão do homem se tornasse mais fina, mais flexível e dócil à consciência; e, em poucas palavras, mais humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ apud CARLI, 2012, pp. 41-42).

Assim, o saber é socialmente produzido pelo conjunto humano através das relações que se estabelecem tendo o trabalho como modelo de toda práxis social: não se trata de postular a origem no trabalho de cada artefato técnico musical, como a harmonia a quatro vozes ou o sistema dodecafônico. Até mesmo porque, como foi argumentado com Lukács, a arte gradualmente se desprende do solo do trabalho e se constitui em complexo parcial relativamente autônomo e irreduzível frente a ele. O que se afirma é que o trabalho, enquanto categoria ontológica, é fundante da humanidade, incluindo, aí, a música.

Não se pretende, aqui, sustentar que determinados saberes científicos de alta complexidade sejam produzidos no cotidiano do trabalho. Kuenzer é bem específica ao limitar sua afirmação à *escola*. Ainda assim, mesmo as altas formulações teóricas produzidas na



pesquisa de ponta (pode-se citar, à época, o caráter revolucionário da sistematização do sistema tonal, da notação musical, etc.) produzem-se sobre os fundamentos de toda uma história humana de trabalho, e, enquanto dependentes de sistematizações deste conhecimento comum, são apropriações de classe do repertório dos trabalhadores, como será considerado adiante.

A questão se prende à necessidade de crítica da divisão social do trabalho enquanto apropriação de classe, não só dos produtos do trabalho, mas também dos conhecimentos e saberes dos trabalhadores. Formulações idealistas e hierárquicas, que propõem que "os pensadores criam o saber e os trabalhadores apenas o aplicam", desconhecem – ou buscam obscurecer – o fato que, para Marx, o conhecimento não surge do "pensamento puro", mas da práxis humana – a atividade transformadora do mundo através do trabalho. Por exemplo, a geometria nasceu da necessidade de medir terras após as cheias do Nilo (Egito Antigo). Não foi um pensador em seu gabinete que a criou, mas uma necessidade social mediada pelo trabalho (ENGELS, H., 1977). A apropriação dos saberes dos trabalhadores é resultado histórico da divisão social do trabalho em sociedades de classes. A separação entre trabalho manual e intelectual foi uma estratégia das classes dominantes para controlar o processo produtivo e apropriar-se do conhecimento. Como explica Marx, na Idade Média, os mestres artesãos detinham o saber técnico, mas com o capitalismo, esse saber foi expropriado e centralizado pela máquina a partir da ação deliberada dos planejadores:

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade que o camponês ou artesão independente desenvolve [...], passam agora a ser exigidos apenas pela oficina em sua totalidade. As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos outros lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se defronte a eles no capital. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina. Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consoma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital. (MARX, 2013, pp. 540-541).

Esta expropriação iniciada pela máquina foi completada em tempo posterior que Marx não conheceu, com o taylorismo. De acordo com Coriat,



No fundo da análise tayloriana há uma dupla descoberta, uma dupla certeza: 1. O que determina a eficácia do ofício como modo de resistência à intensificação do trabalho é esta simples evidência: o conhecimento e o controle dos modos operatórios industriais são, em princípio, propriedade exclusiva — monopólio da classe operária. [...] 2. Ainda mais importante, [...] [é] esta equação tayloriana: quem domina e dita os modos operatórios torna-se também dono dos tempos de produção. Nas mãos dos operários, esse "saber" prático de fabricação converte-se, como dirá Taylor, em uma "vadiagem sistemática" que paralisa o desenvolvimento do capital. Dobrar o operário de ofício, "libertar" o processo de trabalho do poder que este exerce sobre ele para instalar em seu lugar a lei e a norma patronais, tal será a contribuição histórica do taylorismo. (CORIAT, 1982, pp. 23-24, minha tradução).

Toda a história das músicas dos povos tradicionais de todo o mundo que conhecemos é pródiga em estabelecer que os saberes musicais foram desenvolvidos e sistematizados pelas próprias comunidades, sem a necessidade da escola. O lundu, o cateretê, a moda de viola, o samba, o maracatu, enfim, todos os gêneros tradicionais brasileiros que persistem em nossos dias, transformados, nas músicas populares e até de concerto, produzindo lucros bilionários para a indústria cultural, são criações do povo e só passaram a ser ensinados nas escolas após passarem por um processo de apropriação e sistematização. Portanto, ao atribuir às classes trabalhadoras a mera “aplicação” de saberes supostamente “criados” pelas classes dominantes, naturaliza-se uma divisão de classes que foi historicamente construída para garantir a dominação. O conhecimento não é um dom de iluminados, mas produto coletivo da humanidade em sua luta pela existência. A tarefa do trabalho com música como princípio educativo é superar essa divisão, reunindo trabalho manual e intelectual para que todos sejam produtores e sistematizadores de saber.

Mesmo atualmente, nas culturas ocidentalizadas, é fácil de perceber, no discurso dos egressos de cursos de música, a importância do aprendizado prático obtido no trabalho para a aquisição de conhecimentos que a educação formal não conseguiu ou pretendeu fornecer. O/a musicista continuamente torna-se musicista, a partir do trabalho, o que insere-a/o no interior do conflito capital/trabalho, um conflito que é apreendido no plano do senso comum mas, se não teorizado, não pode levar à transformação social real. É o trabalho concreto levado para a reflexão que torna o trabalho com música princípio educativo – é a prática tornada teoria e a teoria tornada prática, com a superação da dicotomia implantada com a divisão social do



trabalho – mas nunca o trabalho sem reflexão, a prática submissa, repetitiva e alienante. Ao envolver-se nas relações sociais de produção concretas, ainda que subordinadas à lógica dominante, as classes trabalhadoras desenvolvem seu próprio saber a partir de suas próprias reflexões sobre os modos de realizar seu trabalho cotidiano e – fundamental – criam modos de resistência e de autonomização que, com o aporte dos seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2024, p. 538), lhes permite construir seu próprio projeto contra-hegemônico.

Trabalhadores reivindicam o saber e sua sistematização como condição para sua emancipação

No entanto, apesar de ser o saber socialmente produzido pelo conjunto humano através das relações que se estabelecem tendo o trabalho como modelo de toda práxis social, como foi dito, é evidente que o conhecimento necessita sistematização e teorização para se desenvolver. O desenvolvimento do conhecimento, apresentado como promessa de progressiva liberação do trabalhador de sua carga diária de trabalho, e consequente usufruto de cada vez mais tempo para o cultivo da arte, da cultura e das relações humanas, é a justificativa da Escola – ao menos sua justificativa ideológica. Ideológica porque, na sociedade do capital, esta é uma promessa que não poderia ser cumprida. Por que? Vejamos.

Sob a sociabilidade burguesa, o saber – produzido pelo coletivo humano, como vimos – é sistematizado, teorizado e apropriado privadamente por essa classe – que é quem detém os aparatos necessários para tanto – e assume o ponto de vista dessa classe (KUENZER, 1997, p. 26).

No entanto, os musicistas-trabalhadores aspiram, também, à apropriação da ciência, como forma de superar as fragilidades de um saber não sistematizado e, devido a isso, limitado em sua capacidade de transformação social:

[...] o saber elaborado pelos trabalhadores em sua prática cotidiana, embora dotado de valor explicativo e transformador, não ultrapassa o nível do senso comum, ou seja, é um saber genérico, composto por elementos difusos e dispersos, comuns a certa época e a certo ambiente popular; em decorrência, o trabalhador atua praticamente sem compreender teoricamente sua ação³, embora sua prática tenha uma

³ No contexto da tradição marxiana, faz-se referência, evidentemente, à superação do modo de produção capitalista, que tem como condição fundamental a apreensão teórica do movimento do real e suas formas de funcionamento para além da aparência, como forma de atuação consciente e eficaz na ruptura de seu mecanismo reprodutivo.



dimensão teórica, intelectual, mas não articulada, não sistematizada (KUENZER, 1991, p. 59).

Apesar de ser elaborada pela classe dominante, e, portanto, de incorporar seu viés ideológico, a ciência não deixa de ser também uma forma poderosa de acesso ao real e ao poder. Daí seu caráter contraditório, daí a demanda dos trabalhadores pelo acesso à ciência: ela sempre pode ser reapropriada por eles e articulada aos seus interesses (KUENZER, 1991, p. 60).

Surge aí uma contradição: por um lado, o trabalhador só pode ser produtivo ao capital se detiver um certo conhecimento, adequado às condições específicas de cada tempo e lugar (no caso dos musicistas, pode ser a habilidade de tocar uma sanfona, um violino, ou o conhecimento suficiente para fazer toda a pré-produção, a produção e pós-produção de fonogramas completos em um estúdio digital, trabalhando sozinho com *samplers*, inteligência artificial [IA] e com o mínimo de trabalho vivo de outros músicos). Os cursos regulares de música relutam em fornecer este tipo de conhecimento, que é, no entanto, de interesse do capital. Por conta disso, os trabalhadores-músicos precisam desenvolver estes saberes, o mais das vezes, em sua atividade prática junto ao mercado. Estes conhecimentos podem ser (e, de fato, já estão) amplamente disseminados e ao alcance dos e das musicistas, condição que não ameaça o capital. A proposta do trabalho com música como princípio educativo aqui apresentada defende que os cursos de música sejam atualizados e capazes de preparar o musicista-trabalhador, tecnicamente e com todos os conhecimentos necessários, para atuar na realidade do mundo do trabalho contemporâneo, em todas as suas diferentes especialidades. No entanto, nossa proposta não se resume a isso, o que, se limitada à formação de mão-de-obra passiva, seria meramente uma defesa dos interesses do capital (e aquilo que os cursos de música existentes, em sua quase totalidade, já realizam).

Por outro lado, se as classes trabalhadoras se apropriam de certos conhecimentos que lhes mostram o funcionamento da dinâmica de acumulação capitalista, bem como lhes possibilitam tomar consciência de que são elas que produzem a riqueza social, elas – que já sabiam realizar a produção de maneira autônoma, não necessitando, portanto, das ingerências patronais – começam, perigosamente, a ultrapassar o “mínimo” de conhecimentos imprescindível para que o trabalhador valorize o capital, nas palavras de Saviani:



o que significa ultrapassar esse mínimo? [...] na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. [...] [Assim, o saber é] meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. [...] Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 1996, p. 160)

São os conhecimentos críticos obtidos pelas classes trabalhadoras a partir de seu trabalho que, sistematizados pelos seus intelectuais orgânicos e devolvidos a elas a partir do processo de ensino-aprendizagem, configuram a perigosa superação desse “mínimo”. Novamente, a aquisição dos conhecimentos especificamente musicais pelas classes trabalhadoras não é um problema para o capital, pelo contrário – uma vez que tais conhecimentos permitem que ela produza riqueza a ser apropriada. Nem mesmo a propriedade de uma certa porção dos meios de produção por parte dos musicistas coloca qualquer problema à acumulação. Veja-se, por exemplo, o caso da indústria fonográfica. A partir da reestruturação produtiva pós-1970, as *majors* (grandes gravadoras transnacionais), buscando reduzir os custos das fases menos lucrativas do negócio (justamente a parte mais interessante de seu trabalho, de acordo com a maior parte dos músicos com quem venho entrando em contato ao longo das décadas⁴), passaram a se desfazer de seus estúdios de gravação e terceirizar suas demandas de prospecção e gravação de novos artistas a pequenas gravadoras independentes, fábricas de CDs, firmas de editoração eletrônica, distribuidoras, etc. (VICENTE, 2002, pp. 154-155). As práticas monopolistas dessas transnacionais – que, à medida que a competição mundializada se intensificava, concentravam e centralizavam seus capitais (MARX, 2013, pp. 849-851), fagocitando seus concorrentes mais fracos (“expropriação de capitalista por capitalista”) e

⁴ Conforme conhecimentos tácitos obtidos pela prática profissional como musicista desde 1979, e como pesquisador etnógrafo do trabalho com música desde 1998.



tornando-se conglomerados – asseguravam o controle do mercado. Ao estabelecer o domínio sobre as esferas estratégicas do capital financeiro, o catálogo de artistas mais consumidos, o marketing, a distribuição, e, a partir do *streaming*, as plataformas com seus algoritmos, a internet (operadoras de telefonia), etc., esses conglomerados tornam o conhecimento propriamente musical economicamente irrelevante em termos estratégicos (ao contrário das tecnologias de ponta, como a nanotecnologia), pois a força de trabalho que produz a mercadoria musical foi desqualificada⁵, consequentemente tendo seu valor rebaixado e tornando-se crescentemente precarizada, como formas de potencializar a exploração. O conhecimento sobre a técnica da produção musical, propriamente dita – ou seja, a capacidade de criar, executar e gravar música; em outras palavras, os saberes que os cursos de música oferecem ou poderiam fornecer, e que os trabalhadores-músicos podem obter na prática de seu trabalho cotidiano – nada disso coloca riscos à dominação monopólica. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a todas as atividades realmente lucrativas que envolvem o trabalho do músico na atualidade (a exploração em larga escala da educação, editoração, shows ao vivo, música veiculada pela internet, por redes sociais, etc.), todas fortemente monopolizadas/oligopolizadas em escala global, e, portanto, inexpugnáveis às tentativas de musicistas isolados ou em grupos, cooperativas, etc., de penetrar em seus domínios exclusivos, onde mantêm sob férreo e completo controle os acessos aos mercados mais valorizados.

O trabalho com música como princípio educativo – construindo o embrião de novas relações sociais contra a subsunção real da subjetividade ao capital

Nossa proposta do trabalho com música como princípio educativo, portanto, envolve os conhecimentos para desempenhar todas estas atividades musicais com todo o profissionalismo requerido, mas não se limita a isso. Como condição imprescindível para sua

⁵ A *desqualificação* é uma categoria do capital apreendida por Marx, que consiste no controle total dos processos e dos tempos de trabalho pelo capitalista, expropriando o trabalhador de seus saberes. A máquina, tendencialmente, absorveria cada vez mais os saberes dos trabalhadores, bastando saberes mínimos para operar máquinas cada vez mais automatizadas, com isso rebaixando o valor da força de trabalho e, no limite, tornando-a supérflua (realidade já presente em nossos dias com os computadores, *codecs*, *samplers*, a composição musical por IA, etc.; e apenas contrarrestada pela lei da queda tendencial da taxa média de lucro [MARX, 2017, pp. 303-328]). Ver, a propósito, o seguinte trecho: “O saber aparece na maquinaria como algo estranho, externo ao trabalhador; e o trabalho vivo é subsumido ao trabalho objetivado que atua autonomamente. O trabalhador aparece como supérfluo desde que sua ação não seja condicionada pelas necessidades [do capital]” (MARX, 2011, p. 933).



emancipação, é necessário que o trabalhador adquira os instrumentos teóricos para sistematizar o conhecimento gerado por ele e ela a partir do trabalho. Especialmente por estarem implicados na crise estrutural que atravessa o modo de produção capitalista em todo o planeta desde a década de 1970 (MÉSZÁROS, 2011a e 2011b). Qual é a formação necessária para o músico hoje, se, devido a esta crise, o capital coloca para os educadores, desde a década de 1990, a missão de *educar para o desemprego*? (GENTILI, 2000; KUENZER, 2007 e 2011)⁶.

⁶ Esta afirmação – e a larga produção crítica sobre o desemprego estrutural no período neoliberal e a crise resultante de uma educação pensada para o modelo fordista do pleno emprego – foi objetada pelo/a ilustre avaliador/a nos seguintes termos: “No caso do mercado de trabalho das artes, sendo o desemprego estrutural (e estruturante) à sua configuração na modernidade, o referido marco temporal, ainda que seja particularizado pela intensificação da precarização do trabalho, não caracterizou-se como divisor de águas para uma suposta nova realidade de ‘educar para o desemprego’. Ver, entre outros, Pierre-Michel Menger (2005; 2014)”. Não foram fornecidas as referências completas, no entanto, presumindo-se que a obra principal refira-se ao livro de Menger bastante conhecido nos estudos sobre o trabalho do artista sob o capitalismo (MENER, 2005), devo, respeitosamente, discordar. Em primeiro lugar, deve-se salientar que o/a próprio/a ilustre avaliador/a reafirma que o desemprego é estrutural (e estruturante) à configuração do mercado de trabalho das artes na atualidade, liberando-me de recorrer a copiosas evidências apontadas na literatura. O trabalho de orientação etnográfica do grupo de pesquisa/ensino/extensão que coordeno desde 2018, LaboraMUS, vem levantando comprovações sobre o desemprego estrutural dos músicos e as improvisações necessárias para sobreviver nessa área por estes profissionais que, no mais das vezes, obtêm a maior parte de seus ganhos fora da prática musical estrito senso. Por exemplo, uma série recente de entrevistas que realizei com músicos profissionais – vários deles professores concursados, à parte de suas carreiras como instrumentistas – evidencia que a prática de “passar o chapéu” (tocar por contribuições monetárias espontâneas do público dos bares e restaurantes) já se institucionalizou, mesmo entre músicos altamente experientes e reputados (NEDER, 2025). Já quanto a Menger, este autor assume, nessa obra, a defesa das “atividades de criação artística” no século XXI “como a expressão mais avançada dos novos modos de produção e das novas relações de emprego engendradas pelas mutações recentes do capitalismo. Longe das representações românticas, contestatárias ou subversivas do artista, seria agora necessário olhar para o criador como uma figura exemplar do novo trabalhador, figura através da qual se lêem transformações tão decisivas como a fragmentação salarial, a crescente influência dos profissionais autônomos, a amplitude e as condições das desigualdades contemporâneas, a medida e a avaliação das competências ou ainda a individualização das relações de emprego. O desenvolvimento e a organização das atividades de criação artística ilustram hoje o ideal de uma divisão social sofisticada do trabalho que satisfaz simultaneamente as exigências de segmentação das tarefas e das competências, segundo o princípio da diferenciação crescente dos saberes, e da sua inscrição dinâmica no jogo das interdependências funcionais e das relações de equipa. É nos paradoxos do trabalho artístico que se revelam algumas das mutações mais significativas do trabalho e dos sistemas de emprego modernos: forte grau de implicação na actividade, autonomia elevada no trabalho, flexibilidade aceite e mesmo reivindicada, arbitragens arriscadas entre ganhos materiais e gratificações muitas vezes não monetárias, exploração estratégica das manifestações desiguais do talento... [...] Nas representações actuais, o artista é quase uma encarnação [sic] possível do trabalhador do futuro, é quase como a figura do profissional inventivo, móvel, rebelde perante as hierarquias, intrinsecamente motivado, que vive numa economia da incerteza, e mais exposto aos riscos de concorrência inter-individual e às novas inseguranças das trajectórias profissionais” (MENER, 2005, p. 44-45). Este trecho, que considero representativo como síntese desta obra de Menger, foi assim comentado por mim em outro trabalho: “Como se vê, parto de premissas rigorosamente opostas: a de que semelhante precarização é indigna e apenas interessa ao capital; os e as trabalhadores/as da música veem-se compelidos a competir entre si sob a égide do ‘empreendedorismo’ e da meritocracia, rebaixando o preço de sua força de trabalho abaixo do limite da dignidade e aumentando sua carga de trabalho a patamares insalubres, levando ao adoecimento” (NEDER, 2023, p. 9).



É nesse sentido que o ensino conservatorial e o eurocentrismo se colocam contra o mundo do trabalho. A *subsunção real da subjetividade ao capital*, categoria com a qual venho trabalhando, é uma extensão direta da categoria marxiana de subsunção real do trabalho ao capital⁷, aplicada ao plano cultural e subjetivo. Ela captura a ideia de que o capitalismo não apenas explora economicamente, mas recria e reestrutura ativamente a subjetividade humana para servir à sua lógica de acumulação, envolvendo opressões de gênero, raça e sexualidade, entre outras. A "subsunção real da subjetividade" significa que o capitalismo não se contenta em explorar um sujeito pré-formado. Ele *ativa e sistematicamente produz um tipo específico de sujeito*: o indivíduo consumidor, competitivo, dessocializado, com desejos e necessidades alinhados à produção e ao consumo de mercadorias. A colonização cultural e mental não é um "efeito colateral" ou uma causa independente; é a *condição para a reprodução ampliada do capital*. A pré-condição para a construção de novas relações sociais passa pelo reconhecimento e combate a esta construção subjetiva degenerada. Finalmente, a categoria evita a armadilha de tratar a "cultura" ou a "subjetividade" como esferas autônomas. Ela as reinsere na totalidade social capitalista, mostrando que a fabricação de corpos e mentes dóceis pela via da cultura é tão fundamental quanto a extração de mais-valia na fábrica, sendo o eurocentrismo e o ensino conservatorial de música instrumentais para esta fabricação.

Devido à necessidade de construir novas relações sociais por meio do combate à subsunção real da subjetividade ao capital, mudar o repertório (para qualquer outro que seja, popular ou tradicional) e, mesmo, incorporar saberes marginalizados sem desafiar a lógica que exclui a reflexão crítica sobre o trabalho da formação dos e das musicistas, mantendo uma visão conservatorial, descontextualizada, a-histórica e tecnicista, não resolve o problema. A relação de ensino-aprendizagem em música não demanda apenas conhecimentos musicais, mas também outros conhecimentos igualmente obtidos a partir do trabalho, desde que envolvam uma mirada para além das aparências: a conscientização sobre o racismo, o patriarcalismo, o sexismo, entre outras opressões, e a forma como estão entretecidas à exploração de classe e produzem a

⁷ Por meio da subsunção real, o capital reorganiza radicalmente o processo de trabalho para torná-lo mais produtivo e lucrativo (ex.: linha de montagem fordista) totalizando seu controle sobre o trabalhador. A subsunção real molda a própria atividade humana para adequá-la ao capital. Trata-se da expropriação, por parte do capital, dos processos de trabalho e seus saberes constitutivos, até então detidos pelo trabalhador, e transferidos para o maquinário/a tecnologia, resultando no controle total do processo de trabalho, na desqualificação do trabalhador e no rebaixamento do valor de sua força de trabalho. Ver a seção *Capital fixo e desenvolvimento das forças produtivas da sociedade* em Marx, 2011, pp. 926-994).



precarização do trabalho, tudo isso dialeticamente articulado à produção e distribuição da riqueza em escala global e histórica. Tal entendimento é crucial, no momento em que a desigualdade caminha para sua exacerbação; não basta ao musicista apenas a aquisição de saberes técnicos, mas é preciso, também, saber ler o mundo e atuar sobre ele das formas mais amplas. O trabalho com música como princípio educativo se erige como proposta a partir da realidade atual, do trabalho fragmentado, polivalente, precarizado e instável, visando a apropriação, pelos e pelas musicistas-trabalhadores e trabalhadoras, dos recursos de sistematização de seu saber, base de sua compreensão do lugar que ocupam nas cadeias produtivas da música e na superação das relações sociais fetichizadas em busca de uma universalidade substantiva.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *The philosophy of music*. Fragments and Texts. Editado por Rolf Tiedemann. Trad. Edmund Jephcott. Cambridge, UK: Polity Press, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. Trad. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- AMIN, Samir. *O eurocentrismo: crítica de uma ideologia*. Trad. Ana Barradas, Gabriel Landi Fazzio. São Paulo: LavraPalavra, 2021.
- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. Revista da Abem, n. 6, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441/368>. Acesso em: 29 jun 2019.
- AUGUSTO, Antonio José. *A questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)*. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.
- AUNE, P.C.W. *O contrabaixista de estúdio da MPB: as transformações no ofício de contrabaixista de estúdio entre as décadas de 1970 e 1990*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- BARTZ, Guilherme Furtado. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. *Opus*, v. 26 n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2610>
- CARLI, Ranieri. *A estética de Gyorgy Lukács e o triunfo do realismo na literatura*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2012.
- CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do folclore*. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2008.



CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge, UK: Cambridge UP, 2006.

COLI, Juliana. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul./dez. 2008.

COLI, Juliana. *Vissi D'Arte por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico*. São Paulo: Annablume, 2006.

CORIAT, Benjamin. *El taller y el cronometro*. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en massa. Siglo Veintiuno Editores. México/Madri, 1982.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras. *Opus*, v. 27 n. 1, p. 1-23, jan/abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2708>

COSTA, R. H.; PELAEZ, C.G.; SOUZA, C. W. S.; LAZARO, R.L. O trabalho de musicistas como tema de pesquisa em Salvador. In: Flávia Candusso. (Org.). *Série Paralaxe 5 - 30 + 30: Pós-Graduação & Música*. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2021, v. 5, p. 257-275.

ECHEVERRÍA, Bolívar. *La modernidad de lo barroco*. 2ª ed. México, D. F.: Era/UNAM, 2000.

ECHEVERRÍA, Bolívar. *Modernidad y blanquitud*. México, D. F.: Era, 2010.

ENGELS, Hermann, Quadrature of the circle in ancient Egypt, *Historia Mathematica*, v. 4, n. 2, p. 137-140, 1977.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

ESTEVAM, Vicente. *Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso*. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FANON, Frantz. *Racismo e cultura*. Revista convergência crítica, n. 13, 2018.

FONTEERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 69-83.

FRITH, Simon. "Towards an aesthetic of popular music". In: Richard Leppert e Susan McClary, *Music and society: the politics of composition, performance and reception*. Cambridge e Nova York: Cambridge UP, 1996.

FRITH, Simon. *Music for pleasure: essays in the sociology of pop*. New York: Routledge, Chapman & Hall, 1988.

FRITH, Simon. *Sound effects*. Youth, leisure, and the politics of rock'n'roll. New York: Pantheon Books, 1981.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



FULCHER, Jane. *The nation's image: French Grand Opera as politics and politicized art*. Londres: Cambridge UP, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* [livro eletrônico]: obra completa. Trad. IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HANNING, Barbara Hussano. *Concise history of Western music*. 5th ed. New York, NY: Norton, 2014.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. *Plural*, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa de Documentação (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838-1971. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. 2. impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º. grau*. O trabalho como princípio educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. *Para a ontologia do ser social*. Volume 14. Trad. Sergio Lessa. Rev. Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/173/108>. Acesso em: 10 abr 2014.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.



MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Trad. Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I - O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro III - O processo global de produção capitalista. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. *O trabalho e o bem-estar do professor de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2017. 141p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MENGER, Pierre-Michel. *Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo*. Tradução Vera Borges, Danielle Place, Isabel Gomes. Lisboa: Roma, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Raul Francisco Cornejo et al. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MIDDLETON, R. (Ed.) *Reading pop: approaches to textual analysis in popular music*. New York: Oxford UP, 2000.

MIDDLETON, R. Authorship, gender and the construction of meaning in the Eurythmics' hit recordings. *Cultural Studies*, v.9, n.3, pp. 465-85, 1995.

MIDDLETON, Richard. *Studying Popular Music*. Philadelphia: Milton Keynes, 1990.

NEDER, ÁLVARO. A educação musical das classes trabalhadoras: pedagogia histórico-crítica, trabalho como princípio educativo e trabalho acústico. In: XXXIV Congresso da ANPPOM, 2024, Salvador, BA. *Anais...* Salvador, BA: Editora da UFBA, 2024.

NEDER, Álvaro. Nova objetividade, análise cultural e a oposição entre "artista" e "trabalhador": uma contribuição metodológica potencialmente desfeticizante. *ORFEU*, v.10, n.1, abril de 2025, p. 1-35.

NEDER, Álvaro. O trabalho como princípio educativo para uma formação anticolonial nos cursos superiores de música. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM/VI Seminário Internacional sobre Música, Cultura e Educação, Associação Brasileira de Educação Musical, 2023, Ouro Preto, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: EdUFMG, 2023. v. 5. p. sn-sn. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvicongresso/XXVIcongresso/paper/view/1463/1281> Acesso em: 11 jul 2024. 2023.



NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, 2010.

NEDER, Álvaro; ROSA, Leandro Montovani da; FERREIRA, Pedro Luiz Fadel; VERAS, Gabriel; RAMOS, Tássio da Rosa; VIEIRA, Leonardo Marques. 'Tocando para as paredes': o trabalho do músico e a pandemia no Rio de Janeiro. In: X ENABET - Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2021, Porto Alegre (Remoto). *Anais...* Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/406902.pdf>. Acesso em> 11 jul 2024. 2021.

NEDER, Álvaro. Lives Trabalho com Música. *Playlist* do canal do Youtube do LaboraMUS – Observatório do Trabalho em Práticas Musicais do PPGM/UNIRIO com entrevistas com músicos profissionais experientes sobre as relações de trabalho e remuneração contemporâneas no mercado musical. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sCSHIUCL8mU&list=PLzU1EP7UPi9lVkcHbBiPdc5UN44sq6SOd>. Acesso em: 08 set. 2025.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611> Acesso em: 29 jun 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, jul.dez. 2017.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/765>. Acesso em: 29 jun 2025.

REQUIÃO, L. Mulheres musicistas e suas narrativas sobre o trabalho: um retrato do trabalho no Rio de Janeiro na virada do século XX ao XXI. *Revista Eco-Pós* (ONLINE), v. 23, p. 239-265, 2020a.

REQUIÃO, L. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. *Opus*, Belo Horizonte, ONLINE, v. 26, p. 1-25, 2020b.

REQUIÃO, Luciana; RODRIGUES, José. Trabalho, economia e cultura no capitalismo: as novas relações de trabalho do músico no meio fonográfico. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org., 2011, p. 321-396.



ROSE, Paul Lawrence. *Wagner: Race and Revolution*. New Haven/London: Yale UP, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al (Orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VICENTE, Eduardo. *Música e disco no Brasil: a trajetória da indústria nas décadas de 80 e 90*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará*. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Trad. Leopoldo Waizbort. São Paulo, SP: EdUSP, 1995.

WEBER, William. *Music and the middle class*. London, 1975.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim; SCHEFFER, Ranielly Boff. Investigando os egressos da Licenciatura em Música da UERGS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15., 2012. Montenegro. Anais [...]. Montenegro: Abem, 2012. p 240-245.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciados em Música: um estudo na UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

