



Revista do Programa
de Pós-Graduação em
MÚSICA | CEART | UDESC

Música como forma de conhecimento entre ciências e filosofia:

Contribuições a partir da complexidade e da filosofia da educação musical

Music as a form of knowledge bridging science and philosophy:

Contributions from complexity theory and the philosophy of music education

DOI: 10.5965/2525530411022026e0105

Renato Cardoso

Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: cardosore@hotmail.com

Submetido em: 06/05/2026
Aprovado em: 06/07/2026

Resumo

Situado no campo da filosofia da educação musical, este artigo tem por objetivo apresentar a posição segundo a qual a música é uma forma de conhecimento que tem por característica (1) uma recusa prática a enunciados ou significados fixos, (2) a noção de explorar possibilidades e (3) a ideia de construção em movimento. Em diálogo com autores da filosofia da educação musical, como Bowman (2025), Elliott e Silverman (2015) e Reimer (1970, 1989, 1986), faço uma reconstrução dos argumentos de Edgar Morin, pensador da complexidade, que serve como fundamentação teórica para a defesa das ideias das posições assumidas nesse texto. O resultado apresentado busca uma reconfiguração no modo como nós, pesquisadores e educadores da área de Música, entendemos a relação entre ciência, filosofia e música, construindo coletivamente uma visão da ciência e da filosofia a partir da música, e não uma em que a música seja apenas o objeto de teorias trazidas de outros campos.

Palavras-chave: Conhecimento musical. Formas de conhecimento. Música, filosofia e ciência. Pensamento complexo. Construção em movimento.

Abstract

Positioned within the field of the philosophy of music education, this article aims to present the position according to which music is a form of knowledge characterized by (1) a practical refusal of fixed statements or fixed meanings, (2) the notion of exploring possibilities, and (3) the idea of construction in movement. In dialogue with authors in the philosophy of music education, such as Bowman (2025), Elliott and Silverman (2015), and Reimer (1970, 1989, 1986), I reconstruct Edgar Morin's arguments, a thinker of complexity, which serve as the theoretical framework for the defense of the positions advanced in this text. The resulting analysis seeks to reconfigure the way in which we, researchers and educators in the field of Music, understand the relationship among science, philosophy, and music, collectively constructing a view of science and philosophy from music, rather than a view in which music is merely the object of theories imported from other domains.

Keywords: Musical knowledge. Forms of knowledge. Music, philosophy, and science. Complex thought. Construction in movement.

Introdução

É uma ideia amplamente aceita que a música (compondo também o campo da Arte) é uma forma de conhecimento. A afirmação de que música é conhecimento encontra-se construída historicamente na educação musical (REIMER, 1970, 1989; SWANWICK, 1994; ELLIOTT, 1995; ELLIOTT e SILVERMAN; 2015), bem como em outras linhas de pesquisa (CANO, 2015; FINNEGAN, 2002). Entretanto, menos atenção foi dada a estabelecer qual a relação da música enquanto conhecimento com outras formas de conhecimento, como a ciência e a filosofia. De maneira pouco sustentada também se buscou indicar o que na atividade musical apresenta-se como conhecimento. Reimer (1970, 1989) propôs que a música era uma forma básica de cognição a partir da ideia de que há um elemento não-conceitual (na música instrumental), que nenhuma outra arte é capaz de acessar, que leva à experiência com música a produzir uma espécie única de autoconhecimento a respeito do mundo da sentimentalidade humana (*human feelingfulness*). Essa ideia teve bastante impacto nas décadas que se seguiram de sua primeira publicação, sendo recusada pela filosofia praxial a partir dos anos 1990, com o argumento de que essa experiência estava restrita a uma forma particular (estética) de enquadrar a experiência musical, não sendo válida para outras práticas musicais que não da música clássica herdeira do formalismo e do expressionismo do século XIX. Entretanto, de forma marcadamente lacônica, a filosofia praxial deixou de colocar a música no âmbito das formas de conhecimento para afirmar seu caráter de práxis social e ver no conhecimento musical um conhecimento centralmente procedimental, ligado ao saber fazer música (tocar, compor, escutar, arranjar, reger, improvisar, etc.). Com uma proposta de contemplar justamente a música popular, as músicas tradicionais, a música clássica, entre outras, a filosofia praxial busca explicar como cada prática musical é situada e resultante do encontro de pessoas, processos, produtos e contexto (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015).

Outra proposta conhecida sobre a relação entre música e conhecimento é a de Keith Swanwick (1994), para quem o conhecimento central desenvolvido na experiência musical é o conhecimento por contato (*acquaintance*), em que conhecer uma música é como conhecer uma pessoa, uma relação única com cada objeto artístico, que se enriquece no encontro reiterado com esse objeto. Uma crítica a esse modelo foi elaborada em trabalho anterior (CARDOSO, 2020, p.107-116), em que aponto as inconsistências na fundamentação filosófica construída pelo autor para tal afirmação. De todo modo, para a discussão foco desse artigo, Swanwick coloca a questão de a música ser uma forma de conhecimento de forma tangencial, para afirmar sua importância, sem desenvolver um argumento de qual seria sua relação com filosofia ou ciência, por exemplo.

Em resumo, a posição desses autores comentados consiste em defender o caráter cognoscitivo da música com o objetivo de salvaguardar a música enquanto objeto do conhecimento escolar e valorizar o trabalho do educador de música, que passa então a lidar com um objeto que os estudantes devem conhecer e que a sociedade deve valorizar e preservar. Esse argumento foi central durante décadas no mundo de língua inglesa, tendo sido utilizado também no Brasil. Mais atualmente, o argumento mudou de uma base filosófica para uma base científica, tendo as ciências cognitivas como principal enunciadora dos ganhos proporcionados ao sujeito ao ter contato com uma experiência formativa em música. No seu limite, essa posição parece indicar que é uma mudança perceptível na atividade cerebral que vai informar a sociedade do valor da música na educação.

De outro modo, a discussão da música enquanto forma de conhecimento tem um impacto significativo no modo como se faz a pesquisa em música. A título de argumento, considere o caso de se considerar a música apenas como objeto de pesquisa cuja investigação vai ser científica ou filosófica. Como objeto a ser conhecido, vai ser possível construir teorias, proposições ou argumentos sobre como funciona o fenômeno estudado, sem que o modo organizativo do próprio fenômeno produza algum deslocamento no próprio modo de produzir conhecimento. Sem que o nosso campo produza visões sobre o que é pesquisar música a partir do modo de conhecer musical, associado ao científico e ao filosófico, permaneceremos na posição subalterna de ser objeto de outros campos. É colocar a música na placa de petri.

Neste artigo, eu apresento a posição de que a música é uma forma de conhecimento que tem por característica (1) uma recusa prática a enunciados ou significados fixos, (2) a noção de explorar possibilidades e (3) a ideia de construção em movimento. Eu baseio essa proposta na articulação do chamado pensamento complexo, de Edgar Morin, com as contribuições de autores da filosofia da educação musical. Essa investigação resulta em uma apresentação do status da música no mundo do conhecimento humano, de forma a defender um papel para a pesquisa em música, para seu ensino nos mais diversos níveis e para preservação de suas práticas sociais e patrimônios históricos. É oportuno, ainda, indicar que essa é uma perspectiva desenvolvida visando o pluralismo epistemológico, em que outras propostas podem se somar no esforço de valorização da música, da educação musical e de sua pesquisa. Seguindo o raciocínio estabelecido na introdução, utilizarei argumentos e me direcionarei à literatura revisada da subárea da educação musical, especificamente da chamada filosofia da educação musical, de tradição predominantemente em língua inglesa.

1. Superação conceitual pela prática

Ao comentar sobre o valor da Arte, Wayne Bowman retoma ideias do pragmatismo de Dewey¹ e explica:

O filósofo John Dewey afirmou que as artes são importantes porque ajudam a aliviar o “pré-juízo” de que os objetos têm valor fixo e inalterável. Mas por que precisamos eliminar a ideia de valor fixo e inalterável? O que há de errado com isso? De que maneira isso pode ser “prejudicial”? A resposta curta é que os valores são construções humanas – não entidades fixas ou inalteráveis – e, para prosperar no mundo humano em constante mudança, nossas ideias devem ser maleáveis, flexíveis e sempre responsivas às circunstâncias que mudam (2025, p.79).

A ideia de um valor fixo e inalterável é criticada por Bowman a partir de dois pontos: primeiro, todo valor é uma construção humana; segundo, o mundo humano está em constante mudança e precisamos de ideias que sejam adaptativas às condições cambiantes do mundo.

Retomando a reflexão de Bowman, sugiro que é possível ir além, avançando a ideia de que ser fixo e inalterável não é só uma questão dos valores dos objetos artísticos específicos, mas também, de modo mais amplo,

1 Pragmatismo é uma corrente filosófica associada a pensadores estadunidenses como John Dewey, C. S. Peirce e William James. O pensamento de Dewey, particularmente, influenciou muito do que se escreve em Filosofia da Educação Musical em língua inglesa, principalmente nos territórios do Canadá e dos Estados Unidos.

do conceito que se faz da própria Arte. Parafraseando, as artes são importantes porque ajudam a superar a ideia de que a própria arte pode ser conceituada de modo fixo e inalterável. A arte resiste, em última instância, à sua conceituação. Nesse ponto é preciso adicionar que não são todos os objetos artísticos e práticas culturais que fazem isso o tempo todo, pois há, obviamente, também um elemento de ordem e de confluência de práticas e valores. Mas, uma vez estabelecido uma fixidez em alguma prática artística, logo se abre o espaço para sua superação no próprio ato de criação artística.

Na continuação da sua argumentação, Bowman aplica essa ideia de movimento, de fluidez para o conceito de música quando afirma que “a música não é uma entidade única, estável e uniforme, mas um modo de ação humana radicalmente plural, sempre em movimento, em constante evolução” (Idem, p.80). O argumento que defendo é que não apenas o valor da música e a própria música estão sempre em movimento e em constante mudança, mas é a música em seu aspecto cognoscitivo que melhor evidencia essa recusa a enunciados ou significados fixos. Gostaria de avançar melhor nesse ponto, pois não considero isso um mero detalhe.

Muitos de nós aceitam com tranquilidade que a música é uma prática social múltipla, pois décadas de pesquisa acadêmica têm evidenciado essa diversidade ao redor do mundo, em diferentes culturas, lugares e tempos históricos. Muitos, também, principalmente entre os educadores, compreendem a multiplicidade de valores que se pode atribuir às diferentes músicas, pois encontramos essa multiplicidade na prática cotidiana de ensino e aprendizagem. Na literatura, também já foi discutido as delineações que uma música tem para diferentes grupos sociais e que essa significação tem caráter valorativo (GREEN, 2012). Entretanto, a perspectiva muda quando se trata de conhecimento musical. O conhecimento tem sido tratado na literatura como algo mais estruturado, seja em torno da sistematização de atividades de ensino como composição, apreciação e performance (SWANWICK, 1994), seja em torno da manutenção da estrutura curricular do ensino superior referente à elementos da linguagem musical, organizado em disciplinas seculares como teoria musical, percepção, harmonia, contraponto e análise musical. Eu argumento que essa estruturação ocorre em relação aos resultados esperados do conhecimento e menos em relação ao ato de conhecimento em si. Van der Schyff, Schiavio e Elliott (2022) argumentam que o discurso sobre música privilegiou por muito tempo as figuras do compositor e da notação musical como elementos privilegiados de pesquisa, uma perspectiva que passa a ser mais sistematicamente criticada na virada do século XXI (2022, p.11). Os autores também argumentam que a visão da linguagem musical como baseada em regras foi compatível com o modelo cognitivista das ciências cognitivas, que passam a ser questionadas pela perspectiva enativista assumida por eles.

Além disso, a ideia de que a cognição musical deve ser, fundamentalmente, um processo hierárquico e regido por regras também motivou grande parte das pesquisas sobre a relação entre música e linguagem enquanto sistemas cognitivos” (2022, p.13).

A ideia de que a cognição e a linguagem funcionam a partir de uma base de enunciados fixos é radicalmente criticada pelo enativismo². Quando temos em vista o que o estudante de música deve conhecer, estamos falando

2 Enativismo é uma corrente de pensamento das ciências cognitivas e da filosofia a partir da influente publicação *The Embodied Mind* (1991) de Varela, Thompson e Rosch. Sua posição básica é um contraponto ao cognitivismo clássico e ao conexionismo.

de conteúdos que vão, por sua vez, gerar processos de ensino e aprendizagem específicos. Dessa forma, continuamos a trabalhar com enunciados fixos. Uma terça maior continua sendo uma terça maior, usando a mesma escala temperada como padrão. Quando mudamos o foco para o ato de conhecer, para o que é conhecer musicalmente, entramos em um terreno mais indeterminado. É conhecida a dificuldade histórica que autores têm em definir o que é arte, o que é música, e mesmo as muitas definições que educadores musicais têm utilizado por décadas são sempre objeto de reformulações (BRITO, 2009).

Reimer já chamou atenção ao aspecto não-conceitual da música ao propor a sua visão cognitivista estética para a educação musical:

Estamos constantemente envolvidos na estruturação perceptiva significativa de nosso mundo de maneira não-conceitual. As artes são o nosso modo mais desenvolvido para tal estruturação, em sua profundidade, amplitude, sutileza e complexidade do potencial cognitivo não-conceitual. Por causa disso, argumentou-se que as artes são as melhores bases para a conceituação (REIMER, 1986, p.115).

Tal argumento busca valorizar a música como uma experiência basilar para a cognição, operando anteriormente ao conceito. Com essa argumentação, e considerando suas propostas para a educação musical, o autor implica que a música deva ser ensinada e estudada com mais ênfase nas escolas, dado seu caráter cognitivo. É preferível denominar esse aspecto de pré-conceitual se o que lhe ocorre é ser, como diz o autor, uma base para a conceituação. Ocorre que o próprio Reimer também aponta que a música é intraduzível ao nível conceitual, permanecendo o seu principal aspecto fora do mundo dos conceitos (REIMER, 1986).

Além do aspecto não-conceitual, a música em ação opera em termos de possibilidades criativas, sem necessidade de justificação lógica-racional. Diferente de uma prática tradicional da ciência ou da filosofia, para quem um experimento ou um argumento leva ao próximo, por encadeamento lógico ou metodológico, uma ação musical se desenvolve no tempo a partir do histórico pessoal do sujeito, operando as possibilidades criativas a partir das contingências que se apresentam em tempo real. A ideia de tocar um instrumento como seguir um roteiro pré-estabelecido mecanicamente será contestada mais à frente, quando apresentarmos o argumento a partir do enativismo. Apesar dos compartilhamentos contextuais, históricos, sociais e culturais, uma prática tão dependente da temporalidade e que ocorre de modo que não se repete, a partir do sentido da ação individual (e também compartilhada com outros) oferece, de modo evidente, uma conceituação problemática, pois o elemento de ordem para sua sistematização pode ser, a qualquer momento, transformado em fruto de sua transgressão.

Um exemplo 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”, se referindo ao ritmo, melodia e harmonia (A ODISSEIA..., 2005). A ideia criativa do compositor veio no antagonismo de 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. É por isso que a conceituação da própria música é tão problemática, pois, como prática artística e cultural, ela é capaz de incorporar aquilo que está além de sua delimitação conceitual.

Em resumo, o sujeito que faz música (1) opera em um nível pré-conceitual; e (2) ao se engajar em uma ação musical trabalha com as possibilidades criativas daquele acontecimento musical sem necessidade de justificação técnico-racional; e (3) a sua ação pode resultar na recusa ou transgressão a uma delimitação conceitual do que é música.

É possível argumentar que há criações musicais que partem de uma clara ideia conceitual, como é o caso do exemplo acima de Gilberto Mendes, e que músicos que passam por uma educação formal desenvolvem a capacidade de fazer música a partir de conceitos estruturados que são, então, assimilados. O que acontece é que esses músicos também aprendem, na prática, tanto por exemplos históricos como pelas impossibilidades de se resolver a questão em nível conceitual, a impermanência desses conceitos. Não só a experiência com a vanguarda musical de tradição europeia oferece exemplos, mas o próprio modo como a música popular urbana vai formulando exemplos práticos e criativos de sua superação é bastante evidente. A Tropicália traz a sonoridade da guitarra elétrica e do rock, entre outras coisas, a um ambiente de festivais de música centrada no violão e nas ideias de brasilidade ali presentes. Mas esses próprios músicos, tempos depois, reincorporam o violão em suas práticas, mostrando que não se trata de uma superação linear, de ordem evolutiva, mas sim das possibilidades criativas que o contexto propicia para o músico transgredir, recusar, tangenciar ou contornar a sua própria maneira. Outro exemplo bastante disruptivo é como os samples passaram a ser utilizados na cultura hip-hop desde a década de 1980, transgredindo a sacralidade dos direitos autorais, da performance musical ao vivo, da letra vinculada a uma melodia, da continuidade do discurso musical baseado na formação instrumental, entre outras coisas. Desde então, rappers têm optado por fazer novas músicas com esses elementos que caracterizaram historicamente o hip-hop ou retornando a elementos musicais tradicionais, como é possível de perceber na produção mais contemporânea do Emicida, por exemplo.

Considerar que uma das características do conhecimento musical, que o distingue do filosófico e do científico, é sua relação única com enunciados e conceitos, operacionalizada durante a ação significa repensar o modo que se concebe a inserção das pessoas nessa forma de conhecimento. Ensinar música deixa de ser ensinar regras; deixa de ser pedir sempre a justificação de uma ação ao estudante em forma de discurso; deixa de ser pensar primeiro e fazer depois; deixa de ser trabalhar com definições fixas; e passa a ser aprender as regras com suas transgressões, suas recusas e com o retorno criativo ao que foi superado; aprender a formular poeticamente os motivos de uma ação musical; aprender que a justificação técnico-racional é apenas um dos caminhos de validação da ação musical, não o único; aprender que o corpo acumula experiências e repertórios que vão se externalizar para serem refeitos, repensados e experimentados novamente.

2. Possibilidades do real

Logo na sequência de superar a ideia de música com valores fixos e inalteráveis, Bowman avalia que as abordagens de ensino são projetadas para “nos preparar para *o que é* ou *o que foi*, e não para *o que pode ser* ou *o que está prestes a ser*” (2025, p.79, *itálicos do original*). Nesse sentido, passo a comentar o próximo argumento sobre a noção de possibilidades. Nos parágrafos a seguir, eu defendo que a arte lida com possibilidades do real, ou seja, ela põe em diálogo o possível e o real, em uma ação ou acontecimento expressivo e significativo. Tal concepção

já foi defendida por Vieira (2006; 2010), para quem “A arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real” (2006, p.83). Eu explorei esse argumento em trabalhos anteriores (CARDOSO, 2020, 2023), sendo que vou adotar nesse trabalho uma linha de argumentação alternativa. Entre os motivos, estão o fato de que me distancio de pontos centrais na argumentação do autor, tais como o de que arte e a ciência são resultados de um processo evolutivo e se encontram objetivamente no mundo; a centralidade do conceito de *umwelt*³, em sua interpretação de Uexküll como uma interface de “interseção entre objetividade e subjetividade” (2010, p.15); e na ideia de que conhecer implica uma trajetória da subjetividade para a objetividade. Entretanto, deixo meu reconhecimento ao modo com o autor buscou a valorização da atividade artística a partir desses conceitos, bem como o acompanhamento no mapeamento dos termos centrais a esse debate: possibilidades, real, objetividade e a comparação entre arte, ciência e filosofia.

Começo essa parte da exposição com a pergunta “O que é conhecer algo como possível ou enquanto possibilidades?”. Incluída na pergunta estão as possibilidades impossíveis, se me permitem, ou possibilidades que sabemos não ser reais. Então, a pergunta se refere a mais do que algo simplesmente poder ser real concretamente. É também reter a ficção no horizonte irreal, sem descartá-la. Por isso é tão difícil levar os artistas a sério em um mundo desencantado ou utilitário. Mais preciso seria dizer que o artista parece ser prescindível se o horizonte de desenvolvimento social de cognição for a busca incessante pelo real, pela dominação do real ou pela operacionalização da técnica como intervenção no real. Refiro-me a artista não em sua conotação profissional, mas no sentido da ação de fazer arte, em que qualquer sujeito se coloca na posição de artista ao fazer qualquer tipo de arte. Nesse sentido que é possível afirmar que eu sou artista, você é artista, as crianças na sala de aula são artistas, uma pessoa cantando enquanto lava louça é artista.

Há uma argumentação conhecida de que a arte coloca situações possíveis frente aquele que a experimenta, que podem causar uma reação empática ou mesmo ampliar a visão de mundo para além de sua vivência mais imediata.

A estética nos torna melhores, mais sensíveis, compreensíveis. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós. Temos piedade do vagabundo por quem sentimos desgosto fora da ficção. Paramos de reduzir o gângster, o assassino, o Macbeth a seus traços criminais e compreendemos a complexidade humana (MORIN, 2012b, p. 147).

Quando analisa a experiência estética, Morin considera que através da arte, assim como do jogo, podemos experimentar uma série de situações fictícias que nos dão a experiência do fato, sem a consequência dele. Em duas passagens próximas ele comenta seu efeito:

Podemos olhar de frente, em situação estética, o próprio terror, o horror da morte, a atrocidade do assassinato, a infelicidade do órfão, o sofrimento dos traídos, desprezados, humilhados (MORIN, 2012b, p.146).

3 Para maior aprofundamento sobre o conceito de *umwelt* de Uexküll e sua relação com a biologia e semiótica, consultar Vieira (2010).

A estética permite-nos olhar de frente o que nos horroriza; permite contemplar a fatalidade, a atrocidade da morte, a morte injusta, a morte odiosa, a morte catastrófica, a morte perda de si mesmo, a morte perda de entes queridos (MORIN, 2012b, p.146).

Esse argumento se torna mais acessível quando se pensa exemplos de ficção na literatura e nas letras de música. A ideia de que a literatura se aproxima como modelo exemplar da criação de uma possibilidade do real ao colocar personagens em ação seria arriscar uma simplificação, pois a própria literatura parece também interessada nas possibilidades da palavra, do som das palavras, da temporalidade que as sequências de palavras geram no leitor. As letras de música nem sempre querem apenas contar situações. Temos exemplos de letras que parecem aforismos filosóficos ou relampejos da espiritualidade. “Se eu sou algo incompreensível, meu Deus é mais”, compôs Gilberto Gil. Então, o primeiro passo, apesar de insuficiente, é reconhecer nas artes a capacidade de ampliar a visão e conhecimento de mundo. O recurso à imaginação nos traz a experiência sem sua consequência negativa. De todo modo, o que interessa na noção de possibilidades não é criar um mundo psicológico ou de interações sociais e explorar suas possibilidades. Esse é um primeiro passo para admitir um caráter cognoscitivo para a experiência artística. Mas nossa busca é por algo mais.

A arte cria uma ilusão de um compromisso realista. Mesmo quando estamos falando de crônicas da vida cotidiana, quando estamos cantando sobre uma pessoa andando na praia, o que estamos fazendo é criando essa ilusão, uma ilusão retórica e poética, pois parece de outro modo inverossímil esperar que o público ou o leitor se interesse por algo tão mais abstrato que isso ou mesmo que o artista queira, por quaisquer motivos, partir de uma situação mais abstrata que essa. Pois, pensando bem, apesar de não haver um compromisso realista na criação artística, e do fantástico fazer parte da vida cotidiana, o sujeito que conhece está, mais ou menos, vivendo alguma ideia de realidade em algum nível de objetividade. Como afirma Morin, “a objetividade é o resultado de um processo crítico desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica num jogo em que ela assume plenamente as regras” (MORIN, 2005, p.42). Diferentes comunidades de socialização vão construir diferentes noções sobre o que é a objetividade e sobre o que é alcançar o real (BERGER; LUCKMANN, 2014). Tanto o próprio artista como seu público estão vivendo em uma realidade social, construída sobre marcos de racionalidade, técnica e cientificidade. Então, poderíamos reformular que mais do que um compromisso realista, de ordem gnosiológica, o que vemos é um compromisso social, do artista ser um sujeito social pleno. Que alguns artistas tenham dificuldade em ser esse sujeito social pleno é algo muito valioso de se investigar em outro momento. Pois pode haver, no meio das explicações mais psicológicas ou sociológicas, uma explicação calcada no conhecimento artístico e como ela continuamente transforma o sujeito artista podendo deslocá-lo demasiadamente do seu meio social.

Essa primeira parte do argumento pode ser resumida na posição de que o conhecimento artístico não tem compromisso realista, mas que o artista tem uma inserção corporal, social e interacional no mundo. E que também, nesse mundo, há convenções já colocadas para a criação artística, pelo próprio meio artístico; que há limitações materiais para a imaginação, tanto no sentido físico como no econômico, sendo a conclusão do argumento o reconhecimento de que a realidade também limita o artista. Então, se este explora as possibilidades do real é também em função da força de resistência da própria realidade, no encaminhamento técnico da sua criação, na propriedade limitada das frequências sonoras e cores existentes e dos equipamentos tecnológicos e instrumentais

que se tem disponível. É por isso que podemos lamentar que há muitos artistas que tem a formidável criatividade de inventar coisas que não são possíveis em função da resistência que a realidade impõe, seja um som que não existe, uma imagem captada além dos recursos tecnológicos disponíveis ou um movimento além do que o corpo humano consegue fazer. Uma sequência de palavras além do que a voz consegue pronunciar no tempo. Um repertório poético e técnico além do que o estudante ou o artista profissional conseguem absorver antes de uma apresentação. Para todas essas coisas, é a realidade impondo seus limites.

Outro caminho a considerar é pensar o real. Nesse caso, é necessário primeiro afirmar que os objetos de conhecimento são múltiplos para o sujeito que conhece. O indivíduo pode buscar conhecer a si mesmo, as pessoas, a cultura, o mundo físico, o mundo biológico, etc. No caso da cultura, isso implica buscar conhecer os próprios saberes acumulados, o que leva às artes, costumes e valores sociais, dentre outros. Tal ampliação dos objetos de conhecimento implica em uma nova reflexão sobre as possibilidades do real, sendo o real entendido como esse ambiente cultural, social, interpessoal, físico, biológico, corporal, mental. Tal extensão permite melhor enxergar, no meu entendimento, a complexidade do ato de conhecer, pois a realidade é muito mais do que somente um mundo físico e biológico a ser compreendido, como eventualmente aparece nos escritos de Vieira (2006).

A ideia de possibilidade é uma explicação para o modo como o músico age. É errôneo pensar que uma pessoa age objetivamente, em busca do real, ou subjetivamente, a partir de sua autorreferência, como implica Vieira (2006). A ciência não vai em direção à objetividade, ela vai em direção ao real a partir de uma ideia de objetividade. Objetividade esta também apontada como uma construção da comunidade científica, como argumentou Morin em citação mencionada anteriormente. Portanto, deve-se pensar na ação do artista: a música prescinde da necessidade de tal objetividade. Ela vai em direção ao real sem esse compromisso realista. Um exemplo simples pode ser dado a partir da ideia de deslocamento do corpo no espaço. Agir objetivamente é se deslocar do ponto A para o B em linha reta. Agir artisticamente é explorar os caminhos no qual se pode se movimentar de A para B. Pode-se argumentar que para todos os empreendimentos humanos é necessária alguma movimentação menos otimizada, menos direta em linha reta. Pensar filosoficamente, elaborar um recorte no seu objeto de estudo científico, demandam tal flexibilidade. Mas eu defendo que agir artisticamente contempla essa exploração das possibilidades de modo mais marcante, recorrente e que constrói um repertório específico de atuação no mundo. Desse modo, a arte é uma forma de conhecimento que lida com as possibilidades do real, explorando ações subjetivas e objetivas sem um compromisso realista, mesmo o artista tendo uma inserção corporal, social e interacional no mundo.

3. Construção em movimento

Em *O Método vol.3 – o conhecimento do conhecimento* (2012a), Edgar Morin desenvolve um pensamento sobre como estudar o conhecimento superando uma visão fragmentada e disciplinar. Na sua Introdução Geral, ele elabora uma série de diagnósticos sobre o estado das investigações sobre o conhecimento, incluindo o problema do fundamento do conhecimento. Morin argumenta que “nem a verificação empírica nem a verificação lógica são suficientes para estabelecer um fundamento seguro ao conhecimento” (Idem, p.22). Aceitando a ideia de que não

há nenhum fundamento seguro para o conhecimento, Morin reafirma o aspecto radicalmente relativo e incerto do conhecimento. Em seguida, de maneira marcante, principalmente sob o ponto de vista da música, o autor propõe a troca da ideia de fundamento como metáfora arquitetônica, por uma de fundamento musical. Na música o fundamento seria uma “construção em movimento que transformaria no seu próprio movimento os elementos que a formam” (Idem, p.24). O conhecimento do conhecimento poderia então adotar tal metáfora como fundamento. Cabe uma explicação sobre o que é essa construção em movimento e de que música estamos falando quando fazemos essa imagem. Para isso, vou fazer uma breve recapitulação da argumentação do autor em sua Introdução Geral, aproveitando suas contribuições para pensar também o papel da música no âmbito geral do conhecimento, deslocando, sempre que possível, uma discussão entre filosofia e ciência para incluir as artes.

Morin inicia seu texto falando sobre o erro e a ilusão, comentando, a partir de um balanço sobre o conhecimento científico e filosófico do fim do século XX, que não se pode mais atribuir “as ilusões e os erros somente aos mitos, crenças, religiões, tradições herdadas do passado” (p.15). Também não é possível fazer tal atribuição à falta de desenvolvimento econômico de uma sociedade, ou mesmo à pouca assimilação do conhecimento científico, do uso da razão e de investimentos em educação. Em sua visão, nem a esfera mais avançada da ciência está livre dessa avaliação.

Ele prossegue indicando que a noção de conhecimento se fragmentou. Seu diagnóstico é que “estamos situados diante do paradoxo de um conhecimento que não somente se despedaça desde a primeira interrogação, mas que também descobre o desconhecido em si mesmo e ignora até mesmo o que significa conhecer” (p.17). Portanto, tentar entender o que é o conhecimento, a partir desse olhar da filosofia e da ciência, traz em si esse primeiro obstáculo da fragmentação e da permeabilidade do erro e da ilusão.

Como vai ser típico desse autor ao longo de sua exposição, Morin, ao mesmo tempo que identifica a fragmentação de um conceito, tenta, por outro lado, apontar para sua interligação. Assim, ele transforma a ideia de fragmentação do conhecimento, um diagnóstico pessimista sobre o desenvolvimento disciplinar das ciências, em uma noção de conhecimento multidimensional. Sua justificativa é que o próprio ato de conhecer requer que processos bastante distintos, em uma visão disciplinar, ocorram em conjunção. A esse modo de conceber o conhecimento, Morin denomina de multidimensional.

Todo acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam um nos outros (Idem, p.18).

Essa passagem de seu pensamento é particularmente importante, pois revela a lógica por detrás do seu *método*: unir o que estava separado, ligar o que estava em disjunção. Normalmente, é sabido que o conhecimento comporta dimensões distintas, mas o estudamos a partir de uma perspectiva específica, a qual se desenvolve em uma disciplina delimitada por uma prática científica acomodada aos seus objetivos e objetos de estudo.

Mesmo em uma área como a pesquisa acadêmica em Música, os objetos são divididos em áreas de concentração. As áreas de concentração abarcam, por sua vez, novas divisões. Por exemplo, a área da educação

musical pode produzir pesquisa a partir de uma série de perspectivas, com o aporte da psicologia, da sociologia, da filosofia, da história, da educação, entre outras. O que é uma aparente ligação interdisciplinar, gera, no seio da área de concentração, resultados de pesquisa que não necessariamente dialogam, mesmo tendo algo que os aproximaria em termos de objeto de estudo, os processos de ensino e aprendizagem em música.

Nesse mesmo trecho, Morin oferece uma base que pode guiar a ideia de conhecimento. Ele diz: “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)” (Idem, p.18). Para explicar o primeiro termo, a competência, ele volta a utilizar o recurso da conjunção, pois não se trata apenas de um aparato biológico, um aparelho cognitivo, mas de um indivíduo inserido em sua cultura, utilizando dos meios à sua disposição para desenvolver sua capacidade para produzir seu conhecimento. É importante notar que esse componente também deve algo ao desenvolvimento da epistemologia genética de Piaget, a qual o autor explicitamente reconhece como uma contribuição importante ao seu pensamento. Então, podemos entender essas competências a partir dos estágios de desenvolvimento de Piaget, sem perder de vista sua relação com o ambiente e a cultura de cada indivíduo. O segundo termo, uma atividade cognitiva, pode ser entendido a partir de noções clássicas de conhecimento: o conhecimento é um ato de apreensão de um objeto qualquer pelo sujeito. O que é interessante no modo como Morin coloca esse termo é ele estar em função da competência, o que significa que o sujeito só pode conhecer aquilo que ele está apto a conhecer. Pode parecer um argumento circular, mas aqui essa aptidão tem contornos biológicos, desenvolvimentais, mas também sociológicos, culturais, ambientais. O terceiro termo é o resultado do conhecimento. Tradicionalmente, se atribui o resultado à uma transformação no sujeito. Algo mudou no sujeito com a posse do novo conhecimento. Considera-se que essa é uma mudança duradoura, não apenas a de uma experiência agradável ou à apreensão de uma curiosidade que logo se esvai na memória.

Essa visão sobre o resultado do conhecimento também se encontra em Swanwick, a partir de um caminho argumentativo obviamente diferente, mas para quem não haveria possibilidade nem necessidade de uma educação musical se a música fosse apenas uma experiência subjetiva e passageira.

Se a experiência musical fosse tanto individual quanto efêmera – deixando em nós nenhum traço de sua passagem - seria logicamente impossível afirmar que esses encontros resultariam em um ganho de qualquer tipo de conhecimento por nossa parte. A música poderia ser pensada apenas para distrair-nos temporariamente ou para alterar o estado de espírito do momento. Se isso é verdadeiro, então nada de importante é deixado quando a música acaba, nenhuma mudança de entendimento, perspectiva ou atitude, já que algum tipo de mudança está implícito em qualquer conceito de ‘conhecimento’ (SWANWICK, 1994, p.13)

Nessa passagem, a justificativa de uma educação musical é o fato de a música ter a capacidade de deixar nas pessoas algum tipo de mudança duradoura, que pode afetar o entendimento, a perspectiva ou alguma atitude a partir da experiência musical. É a partir dessa constatação que o autor parte em busca da relação entre música e conhecimento, pois é nessa relação que consistiria em um esclarecimento do papel da educação musical e também de como a experiência musical transforma o indivíduo de alguma maneira.

De volta a Morin, a título de conclusão desse seu primeiro argumento, o autor identifica a fragmentação do conhecimento e a impossibilidade de exclusão do erro e da ilusão na construção do conhecimento, para então formular a ideia de um conhecimento multidimensional. Em seguida, ele aponta que o modo como nossa sociedade, sob hegemonia de um pensamento ocidental, opera a disjunção do conhecimento, primeiramente identificado na disjunção entre ciência e filosofia, para depois se ampliar em novas cisões disciplinares no interior das próprias ciências.

Ele identifica as universidades e centro de pesquisa como produtoras da mutilação do saber, em que o cientista produz novos ganhos de conhecimentos que, ao mesmo tempo, geram com ganhos de ignorância, ao não ser possível que os cientistas conheçam o todo do qual fazem parte. Sem se apropriar do papel da ciência na sociedade, os cientistas se tornam “incapazes de controlar os poderes escravizadores ou destrutores gerados pelo saber” (2012a, p.20).

Morin busca justificar o estado de coisas, ou mesmo adicionar a esse estado um novo componente: a crise dos fundamentos. “A filosofia contemporânea dedica-se agora menos à construção de sistemas baseados em fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radical interrogação relativizando todo conhecimento” (Idem, p.21). Essa é uma posição forte do papel da filosofia na sociedade, sendo importante sublinhar que a filosofia da qual ele fala é particularmente a filosofia francesa ou, de modo ligeiramente mais ampliado, a filosofia continental. De maneira bastante indireta, Morin parece estar se referindo ao relativismo como o resultado de uma crise dos fundamentos da filosofia.

Em seguida, ele comenta sobre a filosofia da ciência e critica como o positivismo lógico decidiu transformar a filosofia em ciência, “fundamentando todas as suas proposições com base em enunciados verificáveis e coerentes” (Idem, p.21). Em seguida, aparece o trecho sublinhado no início dessa seção, em que a música aparece como uma visão alternativa para construir o conhecimento do conhecimento.

Retomando, Morin argumenta que “nem a verificação empírica nem a verificação lógica são suficientes para estabelecer um fundamento seguro ao conhecimento” (Idem, p.22). Partindo da afirmação do aspecto radicalmente relativo e incerto do conhecimento, o autor, então, abraça a circularidade do relativismo forte e coloca: “saber que o conhecimento não possui um fundamento não é ter adquirido um primeiro conhecimento fundamental?” (Idem, p.24).

Na sequência, Morin sugere uma troca da noção de fundamento como metáfora arquitetônica para a de uma metáfora musical. O fundamento, na música, revela-se como uma “construção em movimento que transformaria no seu próprio movimento os elementos que a formam” (p.24). O conhecimento do conhecimento elege essa metáfora como fundamento para tratar dos demais tópicos do seu livro. Parto agora para uma explicação sobre do que se trata tal construção em movimento, permitindo considerar que visão de música é essa apresentada pelo autor e como ela pode ser ampliada para a discussão que está sendo empreendida nesse artigo.

A ideia de que a música é uma construção em movimento pode se explicar pela sua temporalidade, em que os sons organizados ocorrem em sequência uns dos outros (e também simultaneamente, evidentemente). Tanto no ato composicional, como no ato da escuta, mais precisamente da primeira escuta de uma peça musical, o sujeito constrói o significado da organização sonora desse material conforme a música se desenrola temporalmente.

É tentador buscar em teorias de análise da música ocidental uma explicação estrutural para essa formulação. A ideia de motivo em Schoenberg, por exemplo, serviria como termo técnico-musical equivalente. O problema é que tal aproximação não resiste ao confronto bibliográfico, em que se torna evidente a adoção pelo compositor da metáfora arquitetônica para a própria música. Para Schoenberg, “os requisitos essenciais para a criação de uma forma compreensível são a *lógica* e a *coerência*: a apresentação, o desenvolvimento e a interconexão das ideias devem estar baseados nas relações internas, e as ideias devem ser diferenciadas de acordo com sua importância e função” (SCHOENBERG, 1996, p.28, *itálicos do original*). O autor adverte repetidas vezes que a variação não deve “obscurecer a lógica ou a compreensibilidade” (p.48), ou destruir a forma básica do motivo (p.36). Certamente, outras abordagens analíticas podem se mostrar mais flexíveis ou mesmo uma leitura criativa e radical pode mostrar o motivo como algo que transforma a si mesmo no decorrer da música. É esperado que músicos transformem e transgridam esses conceitos na sua prática musical e que o motivo tenha sofrido modificações conceituais que não temos espaço para compor nesse texto. Por exemplo, é possível entender essa construção (o motivo) em movimento (sofrendo variações contínuas ao longo do tempo) que transforma os elementos que a formam (o próprio motivo inicial tem ampliado seu potencial expressivo e formal, não remetendo sempre à mesma expressividade de sua primeira aparição). Mesmo na reexposição do tema principal (quando ocorrer), o motivo “não é mais o mesmo”, no sentido de que já se passou uma temporalidade musical que o antecedeu e mudou seu significado desde sua primeira aparição. O ouvinte escuta aquilo ‘de novo’, sob um novo pano de fundo da experiência.

É interessante notar como essa ideia funciona realmente como uma metáfora e não como uma transposição conceitual de uma expressão técnica e analítica para uma posição epistemológica de base, pois o motivo funciona mais na metáfora arquitetônica do que nessa musical elaborada por Morin. Nesse sentido, cabe ainda o contra-argumento de que o motivo não é um bom caso para se assemelhar ao pensamento complexo, pois carece de seus principais pontos de apoio, conforme mostrados anteriormente no texto: crítica à fragmentação do conhecimento; permeabilidade do erro e da ilusão; ausência de um fundamento seguro para o conhecimento. Entretanto, é difícil considerar o aspecto de transformação dos próprios elementos que a formam sem apelar para uma unidade analítica da teoria musical. Poderia-se sugerir uma substituição pelo termo gesto musical, que transmite melhor o aspecto do “movimento”, tendo também uma permanência menor no tempo como unidade redutível do discurso musical. Porém, o cotejo mais detalhado com o corpus analítico está além do escopo desse trabalho.

Antes de prosseguir, é importante confirmar para o leitor que Morin se utiliza de fato dessa metáfora para construir seu pensamento. Ele “abandona” ou retoma seus próprios pensamentos de forma não sistemática, nem fechada. Ele não utiliza seus princípios sistematicamente para todos os objetos de sua investigação. Ele não aplica o pensamento complexo para casos empíricos. Ele não forma hipóteses que teriam uma clara aplicação empírica (e

que poderiam ser refutadas ou confirmadas). Ele é marcadamente um autor cujo pensamento é aberto e cujos chamamentos aos pesquisadores e educadores do mundo se dá no sentido da humanização de suas relações com o mundo, e não na sistematização de um pensamento único sobre o mundo.

Cabe colocar, nesse momento, a interpretação pessoal que faço dessas ideias que culminam na música como construção em movimento nas minhas orientações e no processo autoral de pesquisa. Com essas ideias em mente, o que passa a importar na pesquisa em ciências humanas de ordem qualitativa e na pesquisa em música de ordem educacional, qualitativa e filosófica é o trajeto do pesquisador. Isso inclui não tanto o trajeto pessoal do pesquisador até ali e como ele luta contra seus demônios pessoais (pensando no próprio livro *Meus demônios* (1995) de Morin). Mas, sim, no trajeto que se forma a partir do primeiro texto que o pesquisador estuda, como esse texto leva ao próximo e como esse texto leva ao seguinte, mostrando, em movimento, a construção de um pensamento que transforma aquilo que já foi. Iniciando com um texto amplo de Filosofia da Educação Musical (ALLSUP, 2018), o orientando vai experimentando construir em cima daquilo que mais chamou sua atenção, e assim por diante, sobre os textos seguintes até que emerge um problema de pesquisa: o que está guiando as escolhas de temas de um texto para o outro em diálogo com o orientador? Aceitando a dispersão, aceitando o *detour*, chamando para a retomada e a concretização de produção textual sobre o que se lê e o que se pensa. Qual é esse caminho que estamos traçando e o que ele revela sobre nós e sobre o objeto de pesquisa que se forma e se transforma diante das nossas construções? De forma incontornável, esse processo vai de encontro aos prazos, produtos, prestação de contas e responsabilização de ser um sujeito pesquisador em um contexto formal de pesquisa, em resumo, às delimitações do real. E essas contradições vão também impondo um limite temporal à construção mais pessoal de um caminho para o diálogo com a área, seus formatos de publicação e as expectativas institucionais do seu entorno.

Considerando sua própria escrita e a elaboração desse volume, Morin lança, em meio a uma reflexão de sua trajetória intelectual o reconhecimento do papel da complexidade na produção do conhecimento:

O pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de totalização, de unificação, de síntese. Deve, pois, tragicamente visar à totalização, à unificação, à síntese, mesmo lutando contra a pretensão a essa totalidade, unidade, síntese, com a consciência absoluta e irremediável do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento, e de toda obra (2012a, p.38).

Esse trecho termina de um jeito poético, após o autor dedicar algumas páginas ao seu processo de escrita e ao que o leitor pode esperar ao empreender ele mesmo um processo semelhante no mergulho na complexidade. Sobre os momentos decisivos de escrever a redação final de *Ó Método vol.3*, ele comenta: “Deveria/poderia tê-lo feito mais tarde se não me tivesse vindo essa tardia impaciência. Deveria lógica, razoável, academicamente esperar ao infinito” (2012a, p.39-40).

É curioso notar na leitura dos volumes de *O Método* essa dupla orientação de Morin, que começa por alertar para a impossibilidade de uma ideia central que governa o objeto investigado, mas que acaba, pouco a pouco, indicando ideias centrais e, em seguida, ultrapassando-as. É possível recortar em Morin muitas ideias escritas de

forma diretiva, universalista até. Mas é o ritmo de sua prosa que faz o alerta ao leitor de que aquela ideia foi apenas um ponto de chegada temporário, o resultado de uma intuição, que voltando a mergulhar nas especificidades do objeto, se perde novamente. É um tesouro encontrado e deixado intacto, pois, se coletado, demoliria tudo ao redor. Nesse sentido que é difícil ser um leitor da complexidade. Chegamos com a promessa de que algo ali vai nos ensinar a integrar os saberes, as disciplinas, as grandes questões. Que é possível uma combinação autorreflexiva de filosofia e ciência, de cooperação intelectual entre especialistas. Somos avisados durante o caminho que o que encontramos não é o suficiente para tal ligação e que a promessa não é de fato possível, pois o conhecimento carrega em si a incerteza e o inacabado.

Morin nos ensina que o resultado de uma investigação qualitativa, filosófica e educacional é uma apreciação poética do caminho que se trilhou. A construção em movimento transforma, em seu próprio movimento, o autor que a elabora.

Após buscar no campo da Música a fundamentação do que seria essa metáfora musical que ampara o conhecimento do conhecimento em Morin, é necessário fazer um recuo e analisar sua proposição à luz da própria complexidade. O conceito de recursividade é apresentado em momento mais avançado desse volume, mas já está implícito nessa formulação inicial, como a construção em movimento que se transforma no decorrer de seu próprio movimento os elementos que a formam. A recursividade trata de fenômenos de causa e efeito em que o efeito retroage sobre a causa. A noção tradicional de causa e efeito implica que a causa gera um efeito, de modo linear. A noção complexa de recursão afirma que há processos e fenômenos produtores que se alimentam dos próprios efeitos que causam. Nas palavras de Morin:

Trata-se de um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais. Assim, o processo retroativo se produz/reproduz, sob a condição claro, de ser alimentado por uma fonte, uma reserva ou um fluxo exterior (2012a, p.113).

Em outro texto ele comenta sobre “o princípio recursivo que permite reconhecer os processos onde os produtos e os efeitos são necessários à sua produção e à sua causação” (MORIN apud FORTIN, 2007, p.14). Aqui parece fazer mais sentido pensar em processos contínuos como a vida (autopoiese), a cultura, a sociedade, o funcionamento do aparelho neurocerebral: “há retroação entre ação e conhecimento por exemplo quando o encéfalo e a medula óssea enviam sinais de comando aos músculos, os quais devolvem informações capazes de ajustar os sinais de comando” (MORIN, 2012a, p.113). Esse princípio faz sentido quando se pensa no fazer musical, ação contínua que se autorregula a partir da ação. É pertinente também para um contexto educacional, processual tanto no desenrolar de uma aula como ao longo de um período letivo.

A recursividade também lança uma nova luz ao primeiro aspecto sobre a forma de conhecimento que é a música, a da superação conceitual pela atividade musical, pois mostra a própria definição como força motriz de sua superação, que revela, em outras lentes, aquilo que ela mesmo é.

Conclusão

Acompanhar as reflexões de cunho epistemológico entre filosofia e ciência promovidas pela complexidade permite um respiro, uma brecha em que a atividade artística possa realmente se manifestar sem se reduzir, se simplificar ou se fragmentar. É como músicos-pesquisadores-educadores que devemos construir coletivamente uma visão da ciência e da filosofia a partir da música, e não uma em que a música seja apenas o objeto de teorias trazidas de outros campos.

A sedução da racionalidade técnica – com sua promessa de substituir todas as perguntas por respostas, oferecer soluções prontas para problemas, eliminar a necessidade de deliberação ética, fornecendo-nos fórmulas infalíveis para ação – é um perigo acerca do qual a formação de professores de música precisa se tornar mais vigilante. (BOWMAN, 2025, p.87).

Eu adicionaria também a formação e atuação de pesquisadores músicos. Colocado de outra forma, na academia, a validação do conhecimento musical passa por sua racionalização, no mínimo, e, mais precisamente, em ser traduzido em termos científicos ou filosóficos aproximados. Aquilo que pode ser visto como uma fraqueza do campo de estudo da música, que é operar apenas parcialmente de modo efetivo nesse objetivo de tradução é, na verdade, sua maior força. É na impossibilidade dessa tradução que a música se revela como uma forma de conhecimento com seus traços únicos e em relação complementar, concorrente e antagônica com filosofia e ciência.

A música não é só objeto de conhecimento, ela é também forma de conhecimento. Sendo forma de conhecimento, a discussão epistemológica em música deve se transformar em discussão gnosiológica, de teoria do conhecimento, pois para o músico pesquisador, conhecer a música se opera, dialógica e recursivamente, de modo científico, musical, filosófico, entre outros. O ensino da pesquisa para músicos e para aqueles que pesquisam música, deve, então, considerar essa condição. O trabalho com conceitos e objetos empíricos pode partir da atividade artística do pesquisador, ou investigada pelo pesquisador, transformando os conceitos e objetos empíricos em sua própria superação pela atividade artística. Isso mostra que a música enquanto campo de conhecimento deve ser a principal área a valorizar aquilo que lhe é mais precioso: pessoas que fazem música.

Referências

- ALLSUP, Randall. Perspectivas Filosóficas da Educação Musical. Tradução de: ARROYO, Margarete; CARDOSO, Renato. Revista Vórtex, Curitiba, v.6, n.1, 2018, p.1-27.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- BOWMAN, Wayne. O significado social e ético da música e da educação musical. In: CARDOSO, Renato; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). Filosofias em educação musical. Porto Alegre: Textura Editorial, 2025, p.76-89.
- BRITO, Maria Teresa Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 21, p. 25-34, mar. 2009.
- CANO, Rubén López. Pesquisa artística, conhecimento musical e a crise da contemporaneidade. ARJ—Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, v. 2, n. 1, p. 69-94, 2015.
- CARDOSO, Renato. O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical. 2020. 264p. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b678e9d8-5f29-44d0-9e84-bce400ba45e8/content>. Acesso em 15 de jul. 2026.
- CARDOSO, Renato. A Logical Critique of David Elliott and Marissa Silverman, Music Matters: A Philosophy of Music Education, 2nd edition. Philosophy Of Music Education Review, v. 31, p. 75-91, 2023.
- 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, 2nd Edition. Oxford University Press: New York, 2015.
- FINNEGAN, Ruth. ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. Trans. Revista transcultural de música, n. 6, 2002. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/article/224/por-que-estudiar-la-musica-reflexiones-de-una-antropologa-desde-el-campo>. Acesso em: 18 abr. 2026.
- FORTIN, Robin. Compreender a complexidade: introdução a O Método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM, v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 18 abr. 2026.
- MORIN, Edgar (1986). O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012a.
- MORIN, Edgar (2001). O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012b.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Meus demônios. São Paulo: Bertrand Brasil; 1995.

ODISSEIA musical de Gilberto Mendes, A. Direção de Carlos de Moura Ribeiro Mendes. São Paulo: Berço Esplêndido Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (98 min).

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*, 20 (4):111-117, 1986. Disponível online em: <http://www.jstor.org/stable/3332613>. Acesso: 25.abr.2026.

SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da composição musical. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SWANWICK, Keith. Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education. London and New York: Routledge, 1994.

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.

VAN DER SCHYFF, Dylan; SCHIAVIO, Andrea; ELLIOTT, David. Musical bodies, musical minds: enactive cognitive science and the meaning of human musicality. Cambridge: The MIT Press, 2022.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Teoria do conhecimento e arte. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/11088>. Acesso em: 18 abr. 2026.

Sobre o autor

Renato Cardoso é professor do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de educação musical – práticas musicais coletivas. Líder do ConhecerMus – Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação Musical. 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 na área de Música e de coleções didáticas do PNLD, no componente curricular Arte. Atua como professor de música há 25 anos, em aulas particulares, em projetos sociais e no ensino superior. Áreas de interesse: Educação musical; Filosofia da música; Performance musical; Música Antiga; Teoria do Conhecimento; Pensamento complexo. <https://orcid.org/0000-0002-6941-9323>