

# **DISCUTINDO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL**



**2007 – Gilberto André Borges**  
**<http://www.musicaeducacao.mus.br>**

# DISCUTINDO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL



<http://www.musicaeeducacao.mus.br>

2007 – Gilberto André Borges



Atribuição-Use Não-Comercial 2.5 Brasil

BORGES, Gilberto André. **Discutindo Fundamentos da Educação Musical**.  
Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.musicaeeducacao.mus.br>>

Filosofia da Educação Musical. Psicologia da Música. Educação Musical.

---

Esta obra está liberada sob a

**Licença Creative Commons – Uso não comercial.**

Para ver uma cópia desta licença, acesse:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/br/>

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Educação musical enquanto educação estética: o pensamento de Bennett Reimer.....</b> | <b>4</b>  |
| <b>A filosofia praxial da educação musical.....</b>                                     | <b>9</b>  |
| <b>Adorno, filosofia e sociologia da música: fetichismo e regressão.....</b>            | <b>14</b> |
| - Na assepsia do termo.....   | 17        |
| <b>Do ponto para a linha.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>Psicologia da Educação Musical.....</b>  | <b>44</b> |
| <b>Fechando com o Abre-Alas.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>Referências Bibliográficas.....</b>  | <b>60</b> |

## INTRODUÇÃO

Pensar sobre os fundamentos da Educação Musical nos remete à tarefa de buscar compreender as bases em que se assenta esta atividade. Por fundamental entendemos, no processo da arte, aquilo que é essencial. Fundamentos, por sua vez, vão ser aqueles elementos indispensáveis que postulam as bases do agir, do refletir, do interagir, enfim, do “ser e do estar em”.

Inicialmente, discutiremos alguns conceitos sobre a filosofia da Educação Musical. Nesta etapa, estaremos discutindo dois trabalhos, fundamentalmente: os trabalhos de

Bennett Reimer (1989) e de David J. Elliot (1995). Em seguida, buscamos em Adorno um contraponto junto com as questões essencialmente da filosofia e o social, trazendo o foco, apontado inicialmente sobre a dúvida e a resposta filosófica, para a análise desde a nossa própria sociedade. Incluímos aqui uma exposição resumida do pensamento destes autores.

Na idealização inicial deste trabalho, havíamos pensado em incluir uma exposição longa que chegou a ser produzida procurando, ao mesmo tempo, traduzir os textos originais e condensá-los, pois não há uma versão em nosso idioma destes textos, com exceção dos escritos de Adorno (1999), por tratarem-se estes, originalmente, da primeira metade do Século XX. Os textos de Reimer e Eliott estão com a data de sua publicação original. Porém, no intuito de formatar este trabalho de maneira a constituir um texto mais coeso e de leitura

facilitada, esta exposição resumida foi acrescentada e a apresentamos a seguir.

Por fim, pontuamos algumas questões sobre psicologia e Educação Musical. Finalizamos este trabalho opinando sobre questões relacionadas à prática. Todos os aspectos deste trabalho buscam discutir e fundamentar. Sentimos a liberdade de expressar algumas opiniões ao final do laborioso trabalho efetuado.

## **EDUCAÇÃO MUSICAL ENQUANTO EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O PENSAMENTO DE BENNETT REIMER**

A justificativa para a existência de uma filosofia da Educação Musical, para Reimer (1989), faz menção ao seu impacto na sociedade. Este será maior ou menor conforme a qualidade do entendimento da profissão oferecido às pessoas.

O mesmo aponta que a estética sempre foi usada por educadores musicais para diferentes propósitos e sempre foi considerada secundária. Para este, a estética adotada precisa considerar os maiores aspectos da Educação Musical suficientemente focados para que possa ser um guia tangível

para a ação e a reflexão do educador musical. Também necessita ser particularmente pertinente para a arte musical e, ao mesmo tempo, capaz de *iluminar* a natureza de todas as artes. Deve conter forte implicação com a educação e ser relevante para esta e para a sociedade em que vivemos.

Com base em Leonard Meyer, o autor aponta três categorias de entendimento da música, a saber: Referencialismo, Formalismo Absolutista e o Expressionismo Absolutista. Referencialistas e absolutistas divergem sobre onde vamos encontrar o sentido e o valor da obra de arte.

Absolutistas dizem que o sentido da obra de arte está contido nela mesma e que, para encontrá-lo, precisamos olhar para as qualidades internas da obra de arte, os quais fazem dela uma criação única. Contrariamente, os referencialistas apontam para o exterior da obra, onde encontraremos seu sentido e valor.



Formalistas são também absolutistas, pois entendem o sentido da arte nela mesma. Para o Formalismo Absolutista, a arte nada expressa e seu sentido é hermético. Influências externas podem ser reconhecidas na obra de arte, porém são insignificantes ou secundárias.

Como pontos comuns, referencialistas e formalistas absolutistas admitem que a obra de arte é afetada por um objeto maior que, para uns está fora da obra e para outros é interno. Ambos também aceitam que arte e sentimentos estão conectados. Reimer assume o Expressionismo Absolutista como base para sua concepção de uma filosofia da Educação Musical.

Para o mesmo autor, o ensino de arte deve buscar a educação dos sentimentos. Para tanto, procura desconstruir a noção de arte como linguagem. O autor afirma que vivemos em uma sociedade predominantemente conceitualizadora. Neste

aspecto, a Educação Musical é importante porque valoriza não apenas a cognição conceitual, mas também a afetiva, a subjetiva, a criativa, etc. Reimer define conceito como um conhecimento "sobre", enquanto arte é um conhecimento "de".

A questão central da filosofia proposta por Reimer é como pode a Educação Musical ser também uma educação estética. Reimer enumera duas categorias de experiências com música: experiências estéticas musicais e experiências não estéticas e não musicais. Experiências não estéticas podem ser funcionais, referenciais ou acontecerem ao nível técnico-crítico. Funcionais são as que se referem ao caráter utilitário da experiência estética, ou seja, o uso prático, religioso, terapêutico, moral, político, comercial, entre outros, da arte. Referenciais são as que não focam a experiência musical em si. O nível técnico-crítico difere das experiências referenciais, por ser pré-estético e faz referência aos aspectos técnicos da obra.

Depois desta argumentação, discute a contribuição da filosofia na constituição de um currículo para a Educação Musical. Neste sentido, apresenta separadamente um programa geral de música e um programa voltado à performance. O autor apresenta a adaptação de um modelo criado por John I. Goodlad, o qual denomina “um modelo de currículo total” (REIMER: 1989, 151-166). Este modelo é, então, conectado a ambos os programas.

O ponto central da proposta de Reimer está assentado na audição de obras e defende claramente o programa geral de música em detrimento do programa para performance. Para este autor, o objetivo final da Educação Musical é fazer com que o aluno perceba e reaja, através da percepção estética, com a música. A audição é parte inextricável da criação e esta deve ser encorajada e sensibilizada pela performance, pela composição e, também, pela improvisação.

## **A FILOSOFIA PRAXIAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

David J. Elliot (1995) discorda radicalmente das opiniões expressas por Reimer e outros pensadores que formularam filosofias a respeito da Educação Musical partindo de uma abordagem estética. Este, denomina esta corrente de MEAE - Music Education as Aesthetic Education. Para se contrapor a este tipo de pensamento, propõe a criação de uma nova filosofia, a qual denomina Filosofia Praxial da Educação Musical.

Para este autor, o termo estética sugere contemplação e não “ação” sobre. O autor argumenta no sentido de comprovar

a ligação entre o surgimento da concepção estética da arte enquanto arraigada no advendo da modernidade e no pensamento burguês e aponta que estética não é sinônimo de Filosofia da Arte.

Elliot refuta a idéia de música enquanto representação dos sentimentos humanos e afirma que esta noção de música enquanto objeto estético é insatisfatória perante a música do Séc. XX. Para este autor, MEAE falha em providenciar uma explicação racional para a natureza do “fazer” musical, pois liga esta importante dimensão da musicalidade enquanto assunto de habilidade e técnica. Esta falta de aprofundamento das questões seria o resultado de uma tendência a substituir as reflexões do Romantismo por uma análise sistemática destes mesmos conceitos. Para este autor, todas as formas de fazer musical envolvem uma tipo de pensamento multidimensional. A imposição de um método uniforme de escuta para todos os

tempos é oposto ao que é observável sobre a produção e a experiência musical, pois esta é diversa, disforme e ambígua.

Resumidamente, música não é um objeto, mas sim uma atividade humana intencional, a qual engloba: "um fazedor, algum tipo de feito, apenas o fazer em si e um contexto onde o fazedor produz aquilo que faz" (ELLIOTT: 1995, 40).

O autor cria uma expressão para a qual inventaríamos um verbo para a Língua Portuguesa, tal como "musicar". Musicar, no sentido de performance musical, é um tipo particular de ação humana intencional. Envolve, além da performance: a improvisação, a composição, o arranjo e a regência. A audição musical liga-se organicamente ao ato do fazer musical. Estas não estão apenas interligadas. Música e audiência são dimensões mutuamente definidas e reforçadas.

Elliot, considera que as ações de performers e improvisadores não são naturais ou inatas. Elas são culturais.

As ações do performer musical e do ouvinte envolvem tipos diferenciados de conhecimentos: procedural, formal, informal, impressionístico e supervisional. O termo procedural refere-se a própria natureza do fazer e do ouvir, os quais são um procedimento, uma ação, envolvendo os outros tipos de conhecimento.

Tanto para a musicalidade quanto para a escuta, os conhecimentos formais são considerados uma espécie de ferramenta. Os conhecimentos informais são importantes para a crítica em ação. O conhecimento impressionístico envolve emoção cognitiva. Se relaciona com sentimentos educados para tipos particulares de musicar e ouvir. O refletir em ação e imaginar em ação constituem o que o autor denomina conhecimento musical supervisional.

A Educação Musical deve empenhar-se em desenvolver a musicalidade do estudante tendo como centro a performance.

Esta, a musicalidade, desenvolve-se por indução: estudantes começam a entrar e fazer parte da cultura musical e então começam a aprender. A musicalidade é, em uma expressão empregada pelo autor, contexto-dependente. Para Elliot existem cinco níveis de musicalidade e de escuta: novatos, iniciante avançado, competente, proficiente e o expert.

O processo de aprendizagem musical é promovido por um contexto educacional no qual avanços individuais são observados em estudantes que procuram ser, e este contexto inclui o próprio estudante, um autêntico fazedor musical.



## **ADORNO, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA MÚSICA: FETICHISMO E REGRESSÃO**

Adorno (1999) está ligado, na sociologia, com a chamada Escola de Frankfurt. Doutor em Filosofia por aquela universidade, discute profundamente o caráter do gosto no âmbito da denominada *indústria cultural*. Na sua concepção, o gosto não reflete mais uma questão de verdadeira opção pessoal, mas sim, é impossível ao indivíduo, em uma época onde os bens culturais são massificados e pouco singulares, fazer juízo de gosto com base em uma verdadeira apreciação estética. Com isto, a indústria cultural destrói o indivíduo,

imputando a todos os mesmos produtos.

O gosto se exprime por consonância com uma opinião coletiva pré-concebida, pré-formada pela indústria. Este autor enfatiza a diferença entre os termos 'cultura de massa' e 'indústria cultural', recomendando a utilização do segundo, pois o termo 'cultura de massa' erroneamente conduz a uma idéia de que os bens culturais no capitalismo são resultados de uma produção autenticamente popular, quando na verdade, resultam do interesse da indústria da cultura.

Atenta para aquilo que chama de degeneração do gosto, sendo que as queixas em torno desta degeneração remontam a tempos remotos, tal qual ilustra citando como exemplo, a Grécia. A partir de *A República*, de Platão, busca demonstrar como a música Grega, servia para a disciplina, incitando os cidadãos para a salvaguarda própria e do Estado. Na Grécia, haviam 'modos' que eram recriminados. Eram os modos mais

'queixosos', os quais não serviam ao propósito anteriormente descrito. A música não possuía um caráter de mercadoria até o advento da burguesia. A partir de então, nunca mais uniu-se música ligeira (popular) e séria (erudita). Os burgueses que revoltaram-se contra a falta de liberdade dos senhores feudais, em termos de música, “se transformaram em testemunhas da autoridade ditatorial do sucesso comercial” (ADORNO: 1999, 70).

Para este autor, não há como escapar desta situação colocada socialmente. Mesmo os que desejam se opor a indústria cultural subjazem na falta de opção. O reforço do individualismo no consumismo, ao mesmo tempo que afasta as pessoas da sua consciência coletiva de classe, destrói o indivíduo, diluindo-o em uma massa de iguais.

## **Na assepsia do termo**

a) Fetichismo: não há um só fetichismo, mas vários fetichismos. Para este autor, a música na indústria cultural não fornece verdadeiramente entretenimento, tampouco encantamento e prazer, mas sim nega os valores de liberdade que apregoa. Nesta negação reside uma das manifestações fetichistas da música. Os momentos particulares (microestrutura na música – o individual, o singular, etc) já não produzem nada de próprio que não seja um mero reflexo da opinião coletiva. O significado está codificado e as reações a este também. O encantamento está a serviço do sucesso. Estes, – encantamento e prazer –, só existem, ainda, na dissonância que nega “a fraude da harmonia existente” (ADORNO: 1999, 70). O encantamento que reside na negação do imediato não existe na arte ligeira.

O prazer só tem lugar ainda onde há presença imediata, tangível, corporal. Onde carece de aparência estética é ele mesmo fictício e aparente segundo critérios estéticos e engana ao mesmo tempo o consumidor acerca de sua natureza. (ADORNO: 1999, 71)

Isto deve-se ao fato de que não é possível existir, a priori, um prazer coletivo. O prazer, enquanto manifestação psico-biológica, é singular, individual, manifesta-se no indivíduo, mesmo sendo este social<sup>1</sup>. O fetichismo existe também na negação do prazer, por este não existir verdadeiramente na música massificada, a qual deveria, justamente, proporcionar prazer.

O conceito de fetichismo na música não é meramente psicológico e advém do caráter de mercadoria que a música

---

<sup>1</sup> Tal qual nos fala Vigotski (1999): "A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais" (VIGOSTSKY: 1999, 315).

assumiu. O valor de troca dos bens culturais reside na sua imediatidade, diferentemente de um bem durável, por exemplo. O consumidor de música séria que vai a um concerto, não está idolatrando a apreensão da obra, mas sim o dinheiro que gastou na compra do ingresso.

É neste quiproqué específico que consiste o específico caráter fetichista da música: os efeitos que se dirigem para o valor de troca criam a aparência do imediato, e a falta de relação com o objeto ao mesmo tempo desmente tal aparência. Esta carência de relação se baseia no caráter abstrato do valor de troca. (ADORNO: 1999, 79)

A adequação da aparência à obra desmente a obra e faz com que esta desapareça frente ao aparato. A obra não é mais autoconstruída. Para que o tremendo esforço de construir uma sinfonia se esta já é conhecida do público? Esta deve soar ao vivo, tal qual soa no disco. Não há espaço para a construção pessoal das relações imbricadas no ato de ouvir uma sinfonia.

Em outro aspecto, a aparência é dada pelo gosto construído a partir da necessidade da indústria. Por que um filme deve durar duas horas em média? Por que uma música comercial deve ter em torno de 3 minutos?

O autor identifica dois tipos de consumidores:

- a) Consumidor fetichista: dócil, abdica da vontade, se deixa enganar, pois acredita estar optando.
- b) Consumidor sadomasoquista: “ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa” (ADORNO: 1999, 80). Sujeita-se passivamente a vontade do poder e sente-se seguro desta forma.

A indústria cultural consegue tamanha homogeneização e hegemonia na sociedade que o verbo *influenciar* já não dá mais conta de explicar o seu poder, pois este trata-se não mais apenas de influência mas sim de conformação das pessoas em uma pseudo-individualização. Os indivíduos não são influenciados, mas sim dirigidos. “Se realmente hoje em dia os

ouvinte não pertencem mais a si mesmos, isso significa também que já não podem ser influenciados” (ADORNO: 1999, 88).

b) A fuga da banalidade: em outras épocas, o surgimento da chamada 'música séria' ligava-se a uma pretensa fuga da banalidade. Hoje, este caráter se modificou. Esta mesma música serve ao propósito da banalização perpetrada a partir do advento do rádio e da indústria cultural.

c) Contradição entre as duas esferas musicais (ligeira e séria): a contradição existente entre as duas esferas musicais, a superior (ou àquela que busca fugir da banalidade, séria) e a inferior (música ligeira, de consumo), refere-se ao fato de que a inferior não é uma maneira de acesso à superior e esta, por sua vez, não busca na inferior a sua perdida força coletiva (popular). Se ambas caminharem no sentido de resolver esta contradição, a



fronteira entre elas tende a desaparecer. Para Adorno, existe uma vanguarda musical que produz música séria independentemente do consumo. O restante enquadra-se ao nível de mercadoria, pagando enquanto preço, o seu conteúdo. Este é um exemplo de banalização da música séria e de enfraquecimento da fronteira entre ambas as músicas. Música séria e música ligeira se aproximam no âmbito do consumo. Toda música séria que pretende fugir à banalização é 'vanguarda', pouco entendida exatamente por ser óbvia. Esta separação entre música ligeira e séria interessa a indústria cultural.

d) Estrelato: a indústria cultural aprofunda o fosso entre o ouvinte e o 'artista', sendo este último entendido aqui como uma pessoa acima da média das massas. A separação entre os dois tipos de música é necessária para que a indústria dê conta

de fornecer *ídolos* a altura da audiência. Esta separação (estratificação do mercado) é uma referência para que as pessoas se entendam com facilidade. Com isto, as pessoas deixam de consumir músicas (sons) para dirigir-se ao sucesso acumulado. A música de um ídolo, independente de seu valor artístico, será boa ou má, em virtude do seu sucesso acumulado. “Esta seleção perpetua-se e termina em um círculo vicioso fatal: o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso” (ADORNO: 1999, 75).

e) A destruição do fetiche reforça o fetiche: uma sinfonia apreendida em sua totalidade jamais poderia se tornar “propriedade” de alguém. Para assumir um caráter de mercadoria, esta precisa ser fragmentada em uma 'melodia' assobiável. Precisa ser associada a um fragmento, que é a ruína da arte. Isto, deveria aproximar a música séria da música

ligeira, porém, contrariamente, reforça o caráter fetichista deste tipo de música.

Além da redução de obras a trechos, muito comum na indústria cultural, outras práticas, como os 'arranjos' e condensações de músicas eruditas contribuem para a não apreensão da totalidade da obra. A obra é coisificada e arrancada de seu contexto. Isto acontece, citaríamos a título de exemplo, quando obras de todos os períodos (romantismo, classicismo, etc) coexistem em um mesmo concerto e são executadas com a mesma formação.

f) Regressão da audição: regressão da audição refere-se à falta de liberdade de escolha dos ouvintes. A audição não regressa a um estágio anterior, apenas se mantém *infantil* por não poder tornar-se madura devido a falta de opções e conhecimento do público da totalidade de outras obras que não estejam

enquadradas no gosto padronizado da indústria cultural. A regressão refere-se a não formulação de uma possibilidade musical diferente da objetada por esta indústria.

O comportamento perceptível do consumidor da música massificada é desconcentrado. Se todas as músicas oferecidas à percepção são semelhantes, então não é possível suportar uma audição concentrada por muito tempo. Somente seria perceptível aquilo que fugisse à norma. Porém, a homogeneização da produção na indústria cultural não leva a cabo produções que destoem do comum, do banalizado.

O fetichismo na audição existe onde o indivíduo pensa estar optando (afirma uma liberdade inexistente), quando na verdade está sendo dirigido. O masoquismo na audição existe naquele que aceita passivamente (renuncia a sua liberdade) e sente prazer na substituição de suas vontades pelo enculcamento feito pela ideologia dominante.

## **DO PONTO PARA A LINHA**

Refletindo a partir do postulado pelos autores anteriormente mencionados, buscamos tecer algumas considerações. Retornando o ponto de vista para a filosofia da Educação Musical, podemos perceber que Reimer postula uma filosofia da Educação Musical baseada na perspectiva da compreensão da obra musical enquanto “objeto estético”. Por sua vez, Elliot busca “atualizar” filosoficamente a Educação Musical e preconiza uma crítica ao que chama de “Educação Musical enquanto Educação Estética”, propondo o que denominou Filosofia Praxial e que está embasada numa

perspectiva multicultural. Adorno contribui com a busca da elucidação das relações que estabelecem as contradições existentes no entendimento sobre música em nossa sociedade.

Os trabalhos, apresentados aqui resumidamente, são bastante ricos e profundos e servem para inúmeras reflexões no que diz respeito a música e seu ensino. Confirmando a idéia de que uma filosofia da Educação Musical deve ser calcada em uma filosofia da música, vamos encontrar em um clássico da estética musical do Séc. XIX algumas idéias que se assemelham àquelas expressadas por Reimer.

Estamos nos referindo ao trabalho de Eduard Hanslick, publicado em Viena no ano de 1874 e intitulado “Do Belo Musical”. Muitos pontos de convergência podem ser encontrados, como a idéia de objeto estético, a idéia de relação entre música e sentimento, entre outras. Inclusive, para este autor, o sentimento já não era mais compreendido enquanto

característica da música:

Toda a verdadeira obra de arte se estabelecerá numa qualquer relação com o nosso sentir, mas nenhuma numa relação exclusiva. Por conseguinte, nada de decisivo se afirma acerca do princípio estético da música quando esta é caracterizada mediante o seu efeito no sentir. (HANSLICK: 1994, 18)

É possível entender o trabalho dos pensadores da Educação Musical como Educação Estética, no Século XX, enquanto uma continuidade e aprofundamento de alguns pontos levantados pelo formalismo do Século XIX. Hanslick, por exemplo, esforça-se em esclarecer que a música não objetiva suscitar sentimentos no ouvinte e tampouco estes constituem o seu conteúdo, não obstante assumam a estreita relação entre música e sentimento enquanto resultado da 'fantasia' do ouvinte. O objetivo da obra de arte é ser bela e seu conteúdo é inerente a sua construção. Hanslick é, portanto, um

formalista.

No Século XX, os pensadores desta linha já absorvem esta perspectiva e a aprofundam buscando aproveitar a relação entre música e sentimento na Educação Musical. Para Hanslick, assim como para Reimer, música também não é linguagem, embora ambos dêem explicações diferentes para esta separação. Reimer vai buscar em uma exposição das diferenças no procedimento de construção da mensagem na linguagem e na arte a justificativa para esta oposição. Já para Hanslick, o som possui uma natureza autóctone: “...a diferença fundamental essencial consiste em que, na linguagem, o som é apenas um meio para o fim de algo a expressar e que é de todo alheio a este meio, ao passo que o som, na música, surge como fim em si” (HANSLICK: 1994, 56).

Além destes pontos destacados, poderíamos citar outros em que o pensamento destes autores convergem. Portanto, tem



razão Elliott ao destacar o caráter continuísta da filosofia da Educação Musical enquanto Educação Estética. Porém, embora afirmando estar construindo uma nova filosofia, Elliott também admite que a sua Filosofia Praxial possui pontos de intersecção com este mesmo passado filosófico.

Ao mesmo tempo em que afirma um pensamento estético do Século XIX, Reimer nega outros pontos de vista como, por exemplo, o dos Referencialistas. Para este autor, valores artísticos do Referencialismo resultam em um ensino pouco musical e muito retórico, pois se o valor da obra está fora desta, estes precisam ser estudados em detrimento dos aspectos estritamente musicais.

Reimer também aponta que sociedades que operam sob uma estética referencialista exercem alto controle sobre a oferta artística feita a seus cidadãos. Neste ponto, chamamos a atenção para o fato de que isto aconteceu não somente nas ditas

sociedades comunistas. O capitalismo operou ferrenha censura para a oferta artística feita às pessoas durante as diversas ditaduras que se instalaram na América Latina durante a Guerra-Fria, apenas para ilustrar.

Se o conhecimento das relações que a arte mantém com a ação política – tanto conservadora quanto revolucionária – abriu espaço para o reconhecimento de sua importância, também alertou os poderosos para o controle da produção artística através de regulamentações e dispositivos que cercearam a liberdade dos artistas. (COSTA: 2004, 95)

Tal controle ainda hoje é exercido, porém, diferentemente do período da Guerra-Fria, onde era operado a força pela censura na porção capitalista do mundo, atualmente, este é regulado pelo "mercado". Isto demarca uma mudança de concepção do controle social exercido pela burguesia, das casernas para a busca de uma hegemonia na sociedade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Um entendimento de como este processo se deu no Brasil, sobretudo no período referente a Ditadura Militar instalada a partir do golpe de 1964,

Apenas salientamos este aspecto por percebermos na maneira como Reimer trata o Referencialismo e o legado teórico socialista, uma questão de cunho ideológico, pois referindo-se ao Expressionismo Absolutista vai identificar este último como sendo o mais adequado a uma "sociedade democrática".

Também atentamos para o fato de que este mesmo autor não se refere diretamente às contribuições para a estética feitas pelos socialistas após Tolstoy como, por exemplo, a chamada Escola de Frankfurt, a qual, entre outros aspectos, contribuiu enormemente para elucidar a chamada *indústria cultural*, elemento chave para o entendimento da música no Século XX, e que não liga-se apenas ao âmbito da música popular, como alguns apressam-se em relacionar. A indústria cultural, como vimos, abarca tudo no âmbito da cultura deste

---

pode ser encontrado em Germano (1994).

período, inclusive a música dita erudita.

Encontramos ecos do pensamento da Escola de Frankfurt na obra de Reimer, e de Elliott, também, quando estes criticam o suposto universalismo dos critérios aplicáveis ao entendimento da música popular e da música erudita. Para Adorno (1999) tal universalismo de critérios exporia as diferenças, acentuando a estratificação do mercado necessária ao capitalismo para transformar música em mercadoria. Porém a Escola de Frankfurt aprofunda demasiado esta discussão, encontrando pontos de separação e de intersecção destes gêneros musicais no âmbito da indústria cultural, pois nesta, “os dois tipos de música são manipulados exclusivamente à base das chances de venda” (ADORNO: 1999, 74).

Por outro lado, se para Elliott, o musicar é contexto-dependente, é possível considerar a existência de algum elemento definidor deste contexto. *A priori*, até podemos

interpretar o contexto musical enquanto uma construção instável dada em um momento cultural específico pela junção de sujeitos autônomos e suas relações. Mas a própria idéia de construção deriva de uma outra corrente teórica diferente da abordada pelo autor ora em questão. Trata-se da visão dialética da história, onde esta é reconstruída em um movimento de *vir-a-ser*.

Segundo a concepção dialética de Hegel, a história não significa uma simples justaposição de acontecimentos, mas o presente resulta de um longo e dramático processo, um verdadeiro engendramento cujo motor interno é a contradição. (ARANHA: 1996b, 114)

Esta visão se contrapõe a outras visões de história, mas em se tratando de cultura, nos fornece pistas para compreender a essência do contexto, mais precisamente do contexto musical. Nesta perspectiva, o contexto não é gerado naturalmente a

partir de uma reunião, de um aglomerado de pessoas, vontades e idéias, mas sim é o resultado de uma *construção histórica*. Esta construção se dá a partir da contradição existente e evidente e, para algumas correntes teóricas até mesmo definidora do próprio Século XX, que é a oposição entre capital e trabalho. Capital que existe em função de uma indústria que, em se tratando da nossa cultura ocidental, é definida por e definidora desta: a indústria cultural. Esta, sob esta ótica, é que pode ser compreendida enquanto contexto-definidora da música ocidental no século XX.

O que Elliott aponta enquanto sendo uma relação direta existente entre a filosofia da arte e da música no século XIX e o pensamento burguês emergente pode ser estendido ao século XX. O século XIX é o momento de ascensão da burguesia, impulsionado desde a segunda metade do Séc. XVIII pela introdução da máquina a vapor nas fábricas, o que constituiu a

## Revolução Industrial. Conforme Aranha (1996a):

O grande acontecimento europeu é a Revolução Francesa (1789), que depõe os Bourbons e defende os princípios de 'igualdade, liberdade e fraternidade'. Contra os privilégios hereditários da nobreza, os burgueses propõem a igualdade de direitos e oportunidades. (ARANHA: 1996a, 119)

Porém, se no século XIX vemos o surgimento da ideologia burguesa, no século XX temos a sua afirmação, principalmente a partir do período conhecido como pós-guerra, ou seja, de 1945 em diante. Desde este período, temos o surgimento de dois totalitarismos antagônicos na chamada Guerra-Fria: o totalitarismo de esquerda, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas após a morte de Lenin e a ascensão de Stalin ao poder e o totalitarismo de direita apoiado no capital financeiro Norte-Americano.

Depois da Segunda Grande Guerra (1939-1945), os EUA assumem definitivamente uma posição hegemônica na economia mundial, reforçada pelo poderio atômico – demonstrado no lançamento da bomba atômica em Hiroshima e Nagasáqui – e pelo crescimento da indústria bélica que desencadeia a corrida armamentista. (ARANHA: 1996a, 161)

A palavra-chave aqui é 'capital'. Toda a cultura ocidental no século XX, portanto, só faz sentido se entendida pela ótica da luta de classes, extrematizada na oposição entre os dois totalitarismos vigentes neste período, e pelo prisma da indústria cultural. Inclusive toda a manifestação cultural que buscou, neste período, superar a ideologia burguesa e se identificar com o pensamento do proletariado, também encontrava na oposição capital-trabalho a sua razão de existir. Na porção do mundo regida pelo totalitarismo de direita, para além do uso político direto da arte, a indústria cultural foi determinante na definição da relevância ou irrelevância de uma produção artística e, mais esmiuçadamente aplicável ao nosso



estudo, da produção musical.

Entendemos a posição multicultural da proposta de Elliott enquanto mais ampla do que os aspectos particulares da cultura ocidental, porém trazemos estes elementos para enfatizar o quanto o multiculturalismo proposto por este autor, ao abarcar a diversidade cultural do mundo, se vê impossibilitado de discutir as particularidades das diferentes culturas. Não obstante a isto, estas continuam existindo.

Para Swanwick (1997), Elliott fundamenta sua crítica em uma caricatura da teoria proposta por Reimer e confunde a perspectiva estética com o formalismo musical. Formalismo, reiteramos, é a posição defendida por Hanslick e não a de Reimer, o qual é, na sua própria auto-afirmação, Expressionista Absolutista. Em outro trabalho, Swanwick, inclusive, critica o formalismo por conceber a experiência musical enquanto dissociada das demais experiências:

O problema é que isto<sup>3</sup> falha em conectar a experiência musical com outra experiência em alguma forma direta. Música está sendo novamente removida da vida, transformada em um tipo de jogo. (SWANWICK: 1979, 36 apud SWANWICK: 1997, 9)

Elliott também é crítico desta postura distanciada da experiência estética, porém, atribui a filosofia da Educação Estética esta assertiva. Não identificamos esta postura no que escreveu Reimer. Este apenas justifica o caráter 'desinteressado' da experiência estética enquanto sendo não pragmático e não conceitual, porém carregado de significado. O significado encontra-se no vivido, como o próprio Reimer aponta em seu modelo de *currículo total*.

De ambas as filosofias propostas, podemos retirar pontos a considerar para fundamentar a inserção da Educação Musical nas escolas. Tanto o desenvolvimento da percepção

---

3 O formalismo.

musical quanto o contato com as obras produzidas historicamente pela humanidade é importante e também o desenvolvimento da musicalidade através da prática vocal e instrumental contextualizada.

Buscando responder aos motivos da inserção da Educação Musical nas escolas, Paul Lehman cita<sup>4</sup>, primeiramente, dois motivos em consonância com estes propósitos: para este autor, um dos aspectos essenciais da educação é transmitir a herança cultural da humanidade, sendo a música uma porção inextricável desta bagagem. Isto é feito, entre outras formas, ouvindo obras. Se vivemos em um beco sem saída promovido pela indústria cultural, tal qual postulou Adorno, certamente um programa baseado na escuta musical pode ampliar em muito o horizonte dos alunos, levando a estes a possibilidade de vivenciarem algum tipo de 'fuga da

4 Em artigo publicado no web site da ISME – International Society for Music Education: <<http://www.isme.org/en/advocacy/12-why-study-music-in-school-2.html>>

banalidade' musical existente na sociedade.

O outro aspecto, diz respeito a educação buscar ajudar os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades. Neste sentido, a musicalidade é uma potencialidade a ser desenvolvida através, entre outras formas, da prática instrumental ou vocal. Também podemos extrair elementos importantes reconstruindo a sonoridade a nossa volta. O musicar pode ser um caminho para sair da condição de planejador da mudança musical e empreender a fuga da banalidade por si mesmo, buscando estar conectado à música feita socialmente. Este ponto de vista poderia ser válido sob uma ótica dialética, mais conforme com o pensamento adorniano, pois no sentido empregado por Elliott, musicar não é práxis, é uma espécie de aculturação. Tal pressuposto também pode ser válido, e neste sentido, que seja um acultramento apoiado na reflexão sobre o objeto, o ato e o

efeito.

A partir do verificado nos textos ora em questão, percebe-se a necessidade – motivada pela importância para a prática do Educador Musical – de discutir e compreender as questões filosóficas, psicológicas e sociológicas ligadas a música e a Educação Musical. Enquanto o enfoque sociológico situa a discussão em um contexto, a filosofia é uma das abordagens pela qual o sujeito gera questionamentos e aponta respostas. Duvida, ilumina e norteia. Isto é fundamental para reduzir a angústia do educador frente aos desafios de seu tempo e dar significado ao seu modo de agir enquanto profissional, algo que o afeta também em sua vida pessoal.

A partir de Reimer e Elliott, que são exatamente da Educação Musical, enquanto Adorno transcende o aspecto educativo, percebemos a necessidade de os Educadores Musicais buscarem conhecimentos sobre outras áreas que

possam contribuir no processo de crescimento musical e pessoal próprio e dos estudantes. Algumas áreas transitam em torno da matéria e podem contribuir enquanto suporte metodológico ou enquanto inseridas em um projeto comum, de diversas formas: interdisciplinarmente, transdisciplinarmente, multidisciplinarmente, ou de outras formas, associativamente. Mas outras áreas, como a psicologia, por exemplo, são fundamentais para o próprio processo a ser desencadeado.

Reimer chega a apontar a necessidade de compreender a psicologia cognitiva enquanto base necessária para o exercício da profissão de Educador Musical. Elliot, por seu turno, vai alinhar seu ponto de vista nas descobertas mais recentes desta área. Neste sentido, vale a pena incursionar pelo tema, mesmo que de forma breve, corroborando em busca de resolver o intuito inicial deste ensaio, que é *fundamentar* a ação do Educador Musical

## **PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL**

Em artigo conjunto publicado originalmente em 1992, Hargreaves e Zimmerman (2006) buscam dar um panorama das teorias psicológicas aplicáveis à Educação Musical. Para tanto, elencaram três abordagens teóricas especificamente, sendo elas:

- 1) O modelo espiral, de Keith Swanwick e June Tilman: propõe estágios de desenvolvimento musical e a principal crítica feita por estes autores a esta teoria refere-se a utilização de dados empíricos como base,

não abrangendo a especificação dos processos cognitivos e afetivos subjacentes.

- 2) A música como cognição, de Mary Louise Serafine: resumidamente, suas principais hipóteses teóricas são:
- a) interação comunicativa acontece entre uma pessoa e uma peça musical;
  - b) processos cognitivos nucleares são comuns no ato de compor, executar e ouvir – correspondência direta entre o psicologismo do indivíduo e os padrões musicais;
  - c) existem processos específicos ao estilo e processos genéricos;
  - d) cognição em música é um processo ativo e de construção;
  - e) notas e acordes não podem ser considerados significativos em música.

Enquanto conclusões , aponta que os processos



temporais e não temporais são adquiridos até os 10 ou 11 anos de idade e que a capacidade de identificar a quantidade de partes geralmente só aparece em adultos.

- 3) A abordagem do sistema por símbolos, do Projeto Zero de Harvard, representado principalmente por Howard Gardner: neste sistema, os símbolos usados em diferentes domínios são organizados em sistemas diferentes. Propõe dois estágios de desenvolvimento estético: a) um período pré-simbólico, correspondente ao primeiro ano de vida e, b) um período de uso dos símbolos, de 02 anos em diante. Nesta proposta, os símbolos possuem uma função organizadora, coordenando as atividades motoras e do pensamento reflexivo na notação e execução musical. Para estes autores, música é um tipo específico de inteligência:

Em resumo, as evidências que apóiam a interpretação da capacidade musical como uma 'inteligência', chegam de várias fontes. Mesmo que a capacidade musical não seja considerada uma capacidade intelectual, como a matemática, ela se qualifica a partir de nossos critérios. (GARDNER: 1995, 23)

Percebemos na questão especificamente psicológica, em termos de Educação Musical, a quantidade relativamente grande de produção específica voltada para nossa área e as interações desta com os diferentes enfoques teóricos que embasam a psicologia, principalmente, com as teorias desenvolvidas por Jean Piaget e Lev Semenovitch Vigostski.

Hargreaves e Zimmerman atentam para o fato de que as três teorias que citaram precisam ser avaliadas a partir de duas seguintes regras importantes: a) quanto cada teoria pode explicar e em que grau de precisão. Neste sentido, é preciso formular uma separação entre aculturação e treino; b) as teorias precisam abarcar o todo da experiência musical, ou seja: a

produção, a percepção, a execução e a representação (escrita).

Acreditamos que neste sentido, o proposto por Elliot, separando-se os domínios da filosofia e da psicologia, embora qualificado como um processo de aculturação, deve ser situado de uma maneira diferente. Elliot enfatiza o aspecto social da música e nesse sentido, o seu processo de aculturação é sempre *mediado* pelo mestre. Para a filosofia praxial, a aculturação se relaciona com a apropriação de um código específico, que é o musical. Isto acontece em um tipo de ambiente musical propício e em uma comunidade que engloba desde aprendizes a experts.

Hargreaves e Zimmerman partem da assertiva de que a teoria Piagetiana dos estágios, tal qual postulada na sua epistemologia genética precisa ser revista. Porém, não obstante a esta necessidade de revisão, o legado teórico deste importante pensador tem influenciado as teorias do desenvolvimento

musical de três maneiras:

- 1) com a idéia de estágios qualitativamente diferentes e universais;
- 2) a explicação do desenvolvimento simbólico (função simbólica);
- 3) os estudos sobre a conservação musical, ou seja, de como duas propriedades de um objeto podem variar para produzir uma terceira propriedade invariante.

A epistemologia genética busca compreender o próprio processo de existência do conhecimento a nível do indivíduo.

O que se propõe à epistemologia genética é pois pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico. (PIAGET: 1983, 03)

Neste sentido, a função simbólica é a capacidade de criar imagens mentais que buscam representar o objeto. Assim posto o conhecimento, este se torna operável na medida em que a idade da criança avança, formando os estágios. Cabe ressaltar que a idéia de estágio ou fase é bastante recorrente na psicologia.

Por sua vez, a função simbólica é a chave para a construção das chamadas imagens mentais. Imagem aural é aquela imagem mental assentada na audição musical. Conforme Beyer (1999), “são as imagens aurais que possibilitam a um indivíduo que evoque simbolicamente a realidade musical ausente” (BEYER: 1999, 15).

Por volta de um ano e meio, dois anos, um acontecimento considerável se produz no desenvolvimento intelectual da criança. É agora que aparece a capacidade de representar alguma coisa por meio de outra coisa, o que chamamos função simbólica. A função simbólica é a linguagem, por um lado, sistema de sinais

sociais em oposição aos símbolos individuais. Mas ao mesmo tempo que existe essa linguagem, existem outras manifestações da função simbólica. Existe o jogo que se torna simbólico: representar alguma coisa por meio de um objeto ou de um gesto. (PIAGET: 1983, 218)

Hargreaves e Zimmerman apontam outros elementos em relação a teoria de Jean Piaget que estão sendo revistos, como o estruturalismo em que suas teorias se assentam. Por *estruturalistas* os autores apontam os psicólogos que buscam regularidade de estrutura no desenvolvimento cognitivo. Em oposição a estes, os chamados *formalistas* são os que procuram encontrar regularidade de função. Percebemos aqui um uso diferente do termo formalista, tal qual postulado na psicologia em relação ao *formalismo* da filosofia.

Estes autores também apontam enquanto uma tendência de alguns trabalhos atuais a não partirem da perspectiva de desenvolvimento enquanto processo de desdobramento, onde

“a idéia de que, sendo a criança automotivada a aprender e explorar pelo processo de equilíbrio, o papel principal do professor é prover apoio para as iniciativas da criança, isto é, de ser reativo em vez de ativo” (HARGREAVES & ZIMMERMAN: 2006, 237).

Numa perspectiva ativa para o papel do professor, as idéias de Vigotski mostram-se bastante adequadas, na opinião destes mesmos autores, pois a Zona de Desenvolvimento Potencial proposta por este autor prevê uma participação ativa do professor no processo de aprendizagem da criança.

Esta chamada participação ativa vem da própria visão dialética, materialista e marxista presente na obra de Vigotski, onde os trabalhadores do mundo devem cooperar para que as contradições do sistema capitalista sejam superadas desde o papel coletivo (social) do sujeito. O professor, neste tipo de abordagem, colabora ao invés de simplesmente lecionar. Com

isto auxilia o estudante a atingir um objetivo o qual não conseguiria chegar sozinho. Esta é a diferença existente entre a Zona de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Real.

Segundo o especialista russo, existe um segundo nível de desenvolvimento, denominada 'zona de desenvolvimento potencial'. Este termo refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado pela capacidade de solução, sem ajuda, de problemas – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com as crianças mais experientes. (DAVIS e OLIVEIRA: 1994, 53)

Hargreaves e Zimmerman finalizam buscando responder a três perguntas relacionando as teorias psicológicas abordadas. A primeira, refere-se a necessidade de as teorias visarem a produção, a percepção, a execução e a representação musical. Neste sentido, a Teoria de Desenvolvimento Espiral



lida especificamente com a composição, sendo as outras menos específicas.

Quanto a progressão de desenvolvimento, segunda pergunta, os autores aceitam a premissa da existência de padrões de desenvolvimento ligados a idade, sendo a Teoria do Desenvolvimento Espiral mais especificamente próxima deste modelo. As outras duas teorias analisadas não apontam a progressão de idade enquanto elemento central. Quanto a existência de estágios de desenvolvimento musical, compreendidos na universalidade proposta por Piaget, estes não existem, embora mudanças previsíveis de comportamento relacionadas a idade existam de fato.

A terceira questão, refere-se ao fato de as teorias tratarem especificamente de música ou não. A resposta é sim. Todas abordam especificamente a música e estão essencialmente fundamentadas na análise da música tonal.

## **FECHANDO COM O ABRE-ALAS**

A partir do até então exposto e discutido, sentimos vontade de dizer algumas palavras finais, as quais retornam à dúvida. É extremamente difícil postular uma verdade sobre a natureza e o ato da Educação Musical, assim como o é a todo conhecimento vivo. A dúvida é desejada pois se converte no motor da andança. Não concebemos uma educação cerrada em suas bases, tampouco sem horizontes para se ampliar. Não concebemos a Educação Musical enquanto desatada da vida, hermética, sem cor ou movimento. Não concebemos uma Educação Musical apática à dúvida e apartada de uma efetiva

prática. Não concebemos uma Educação Musical que não considera o tempo e o espaço atual do estudante enquanto sujeito e da sociedade enquanto estrutura. Não compreendemos uma Educação Musical apartadora dos indivíduos e reprodutora das mazelas que segregam os pobres, os negros, os indígenas, enfim: todos os menos favorecidos, para não esquecer de algum, de nosso pacto social do ocidente.

Não é possível compreender uma Educação Musical que não busque o melhor para o estudante, que não pretenda levá-lo a um ponto diferente da partida inicial do senso comum, de onde, na maioria das vezes, estes provém. Que Educação Musical não é digna de suscitar o gosto do estudante pelo conhecimento?

Não concebemos uma Educação Musical que não seja “sonora”. A musicalidade é acertadamente o objeto com o qual lida o Educador Musical e é com este que devemos

operacionalizar o trabalho.

Possuímos limitações para entender uma Educação Musical descontextualizada, sem inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola ou que não planeja com seus pares de outras áreas e, mesmo, de outras manifestações artísticas. Por outro lado, partilhamos da idéia de música enquanto parte essencial da formação do sujeito social capaz de interagir, de compreender e até de modificar a conjuntura. Compreendemos as dificuldades encontradas nas escolas, em todos os níveis e modalidades, mas não sem a devida crítica, pois nada mais é que direito, o acesso a educação. E é neste sentido que contribuir musicalmente para a formação integral dos sujeitos é garantir a estes o acesso a um tipo de conhecimento específico que pode lhes ajudar a formular um projeto de vida onde a música desempenhe o seu papel de forma mais consciente.

Reiteramos a importância da existência da música no

currículo das escolas enquanto forma de assegurar o acesso dos estudantes a este tipo de manifestação cultural específica. Neste sentido é mister à sociedade cobrar a oferta deste tipo de conhecimento dos condutores das políticas públicas.

Manifestamos a consciência da necessidade do surgimento de experiências de educação musical nas escolas e, ampliando estes horizontes, em redes de ensino, tanto privadas quanto públicas. Música é objeto de estudo sério sim, e também necessário para a compreensão e assimilação por parte dos indivíduos, de qualquer sociedade – e isto inclui obviamente a nossa – de sua bagagem cultural ancestral. Isto sem contar os outros aspectos já apresentados neste texto que imbricam música e educação.

Não concebemos um profissional educador musical que não seja um contínuo pesquisador de seu metier. Fazer, estudar e ensinar música são atividades análogas. Não estamos

negando a especialização necessária a cada uma destas, mas em um determinado nível, elas conglomeram-se.

Vivemos em um período onde a ilusão de progresso é uma necessidade das forças produtivas. Porém é inegável que avanços recentes em diversas áreas do conhecimento humano aconteceram. Acompanhando a isto, a produção musical na contemporaneidade atinge um ponto de grande complexidade e pluralidade. Envolve diferenciados fatores e técnicas.

Neste sentido, sonhamos com uma Educação Musical atenta a realidade que a cerca. Nesta troca, imaginamos residir um aspecto importantíssimo desta atividade artística: o de transformação. Música transforma o indivíduo. A experiência musical nunca nos devolve inteiros ao marco inicial. Somos transpassados por esta experiência. Se transforma o indivíduo, pode – por extensão – contribuir positivamente também para transformações na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996a

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996b

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? in. BEYER, Esther (org). **Idéias em Educação Musical**. Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31

COSTA, Cristina. **Questões de Arte**. São Paulo: Moderna, 2004

DAVIS, Cláudia e OLIVIERA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994

ELLIOTT. David J. **Music Matters. A new philosophy of**

**Music Education.** New York: Oxford University Press, 1995

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994

HANSLICK, Eduard. **Do belo musical.** Trad. Artur Morão. Lisboa: edições 70, 1994

HARGREAVES, David e ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In ILARI, Beatriz Senoi (org). **Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba: UFPR, 2006. p. 231-269

LEHMAN, Paul R. **Why study music in school?** Disponível em <<http://www.isme.org/en/advocacy/12-why-study-music-in-school-2.html>>. Acessado em 12/04/2007, às 14hs30min

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daer, Celia E. A. Di Piero. 2ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education.** 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1989

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Routledge, 1979.



\_\_\_\_\_. Music Education in Schools:  
Perpetuating a Sub-culture? In: **Em Pauta. Revista do Curso  
de Pós-Graduação em Música. Mestrado e Doutorado /  
UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, v. VIII/IX, n° 12/13, NOV/96  
– ABR/97

VIGOSTSKI. L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins  
Fontes, 1999.

**Neste trabalho são abordados dois aspectos essenciais à Educação Musical e que fundamentam o ensino de música. O primeiro deles é a filosofia da Educação Musical. Que aspectos filosóficos norteiam o exercício profissional do professor de música? Analisando a literatura existente, o autor dialoga com duas vertentes importantes deste tema: a Educação Musical como Educação Estética e a chamada Filosofia Praxial da Educação Musical. O segundo aspecto abordado diz respeito a psicologia da música. Quais vertentes e o que dizem os estudos mais recentes? Este é um livro essencial ao Educador Musical por abordar aspectos importantes do exercício profissional nesta área.**

